

Revista de  
**CIÊNCIAS**  
da **EDUCAÇÃO**



# Revista de **CIÊNCIAS** da **EDUCAÇÃO**

Publicação periódica do Centro UNISAL, sob a coordenação  
do Programa de Mestrado em Educação

Ano XII - Nº 23 - 2º Semestre/2010  
ISSN 1518-7039 - CDU - 37



INDEXAÇÃO: CAPES/QUALIS B4 - Classificação de periódicos, anais, revistas e jornais (Brasília, DF, CAPES) - INDEXAÇÃO

Catálogo elaborado por Terezinha Aparecida Galassi Antonio  
Bibliotecária do UNISAL - Americana - CBR-8/2606

Revista de Ciências da Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL. Programa de Mestrado em Educação. - Americana, SP, n. 1 (1999) -

Ano XII, nº 23 (2º Semestre de 2010).

Semestral

Resumo em português, inglês e espanhol.

ISSN 1518-7039

1. Educação - Periódicos. I. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL. Programa de Mestrado em Educação.

CDD - 370

Permuta/Exchange

Aceita-se permuta

We ask for Exchange

Os interessados em fazer permutas com a Revista de Ciências da Educação devem procurar:

- Terezinha Aparecida Galassi Antonio - bibliotecária e coordenadora das bibliotecas do UNISAL, unidade de Americana - *E-mail:* terezinha.antonio@am.unisal.br
- Maria Elisa Valentim Pickler Nicolino - bibliotecária do *campus* Maria Auxiliadora do UNISAL, unidade de Americana - *E-mail:* maria.nicolino@am.unisal.br

# Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO

Publicação periódica do Centro UNISAL, sob a coordenação  
do Programa de Mestrado em Educação  
Ano XII - Nº 23 - 2º Semestre/2010  
ISSN 1518-7039 – CDU - 37

**Chanceler:** Pe. Marco Biaggi

**Reitor:** Prof. Dr. Pe. Edson Donizetti Castilho

**Pró-Reitora Acadêmica:** Profa. Dra. Romane Fortes Santos Bernardo

**Pró-Reitor Administrativo:** Prof. Ms. Nilson Leis

**Pró-Reitora de Extensão e Ação Comunitária:** Regina Vazquez Del Rio Jantke

**Secretário Geral:** Alexandre Magno Santos

## LICEU CORAÇÃO DE JESUS - ENTIDADE MANTENEDORA

**Presidente:** Pe. José Adão Rodrigues da Silva

### Conselho Editorial

- Profa. Dra. Antônia Cristina Peluso de Azevedo - Unisal/Lorena-SP - Brasil
- Profa. Dra. Maria Ap. Félix do Amaral e Silva - Unisal/Lorena-SP - Brasil
- Prof. Dr. Paulo de Tarso Gomes - Unisal/Americana-SP - Brasil
- Profa. Dra. Sônia Maria Ferreira Koehler - Unisal/São Paulo-SP - Brasil
- Profa. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro - Unisal/Americana-SP - Brasil
- Prof. Dr. Edson Donizetti Castilho - Unisal/São Paulo-SP - Brasil
- Prof. Dr. Marcos Francisco Martins - UFSCar/Sorocaba-SP - Brasil
- Prof. Dr. Luís Antonio Groppo - Unisal/Americana-SP - Brasil
- Profa. Dra. Rita Maria Lino Tarcia - Unifesp/São Paulo-SP - Brasil
- Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto - UFSCar/São Carlos-SP - Brasil
- Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandez - Unifal/Alfenas-MG - Brasil
- Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez - UCDB/Campo Grande-MS - Brasil
- Prof. Dr. Bruno Pucci - Unimep/Piracicaba-SP - Brasil
- Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira - PUCPR/Curitiba-PR - Brasil
- Prof. Dr. Roberto da Silva - USP/São Paulo - Brasil
- Profa. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento - UEPG/Ponta Grossa-PR - Brasil
- Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado - UEM/Maringá-PR - Brasil
- Prof. Dr. Geraldo Caliman - UCB/Brasília - DF - Brasil
- Prof. Dr. Guillermo Ariel Magi - Univesidad Salesiana - Argentina
- Prof. Dr. Antonio F. Rial Sanchez - Universidad de Santiago de Compostela - España
- Profa. Dra. María Luisa García Rodríguez - Universidad de Salamanca - España

**Editor Responsável:** Prof. Dr. Luís Antonio Groppo

**Organizada por:** Prof. Dr. Luís Antonio Groppo, Prof. Dr. Marcos Francisco Martins  
e Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça

**Revisor de inglês:** Wellington da Silva Oliveira

**Revisora de português:** Cristiane Billis

**Projeto gráfico:** Arte Brasil Publicidade

**Impressão:** Escolas Profissionais Salesianas



# Sumário

## Contents

### **Apresentação - Presentation**

- Luís Antonio Groppo (Unisal).....11

## **I - Dossiê “Movimentos Sociais e Educação”**

### **Apresentação do Dossiê**

- Marcos Francisco Martins (UFSCar) e Viviane Melo de Mendonça (UFSCar).....15

**1. Aspectos históricos e as propostas educacionais do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra no Brasil contemporâneo - um compromisso político com as transformações sociais!** - *Historical and educational proposals of the movement of landless rural workers in Brazil today - a political commitment to social change!*

- Carlos Bauer (UNINOVE).....19

**2. Trajetórias das pedagogas da terra do MST no estado de São Paulo: intencionalidades e atuações possíveis a partir desta formação** - *Paths of pedagogues of MST land in São Paulo: intentions and possible actions from this formation*

- Janaína Ribeiro de Rezende (UFSCar) e Luiz Bezerra Neto (UFSCar)..... 39

**3. Educação e movimentos sociais populares: aproximação necessária à construção da educação popular** - *Education and social popular movements: necessary approach to the construction of the popular education*

- Jeferson Anibal Gonzalez (Fac. Filadélfia - Ribeirão Preto).....63

<b>4. A ação comunitária educativa e a articulação de movimentos sociais - <i>Educational community action and articulation of social movements</i></b>	
• Paulo de Tarso Gomes (Unisal) .....	77

<b>5. Política de Educação Profissional dos anos 90: as ONGs e o modelo das competências e habilidades - <i>Education Professional Policy of the year 1990: ONGs and the model of skills and abilities</i></b>	
• Luciane da Silva Nascimento (UERJ) e Dinair Leal da Hora (UERJ, IPEC) .....	93

<b>6. Escola pública, comunidade e movimentos sociais: mapeamento de suas inter-relações na região de Americana - <i>Public school, community and social movements: mapping of its interrelations in the Americana-SP Region</i></b>	
• Marcos Francisco Martins (UFSCar).....	121

<b>7. Apontamentos sobre a relação da Economia Solidária com a Educação - <i>Notes on the relationship of the Solidarity Economy and Education</i></b>	
• Kelen Christina Leite (UFSCar).....	143

<b>8. Educação e movimentos sociais: uma crítica histórico-social da ação estratégica do terceiro setor e suas implicações político-pedagógicas - <i>Education and social movements: a critical historical and social strategic action of the third sector and its political and pedagogical implications</i></b>	
• Marcos Roberto de Lima (Unicamp) .....	169

## II – Artigos – Articles

<b>1. Ativismo infantil contra as instituições: pais, comunidade, escola - <i>Activism against child institutions, parents, community, school</i></b>	
• Renata Sieiro Fernandes (Unisal) .....	201

<b>2. Essa tal Educação... Infantil: para além das fronteiras -</b> <i>That such Child Education... Beyond borders</i>	
• Karen Roberta Moriggi (Unisal) .....	215
<b>3. Educação, psicodrama e inclusão -</b> <i>Education, inclusion and psychodrama</i>	
• Norma Silvia Trindade de Lima (Unisal) .....	235
<b>4. PROJEL (Programa Jornal na Escola): uma análise sobre o uso do jornal na sala de aula -</b> <i>PROJEL (Newspaper in School Program): An analysis on the use of newspaper in the classroom</i>	
• Aline Aparecida Hencklein (Unisal) .....	249
<b>5. O Grêmio Estudantil na Gestão da Escola Democrática: Protagonismo e Resiliência ou Despolitização das Práticas Formativas? -</b> <i>The Student Guild at the Democratic School Management: Leadership and Resilience or depoliticization of training practices?</i>	
• Marcilene Rosa Leandro Moura (UFSCar) .....	273
<b>6. Indisciplina escolar: um déficit em habilidades sociais -</b> <i>Indiscipline in schools: a social skills deficit</i>	
• Wellington Faijão (Unisal) e Gabriela Raeder da Silva Carneiro (Unisal) .....	293
<b>7. A Educação Sociocomunitária na Região Metropolitana de Campinas: uma análise das dissertações do Programa de Mestrado em Educação do Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo) -</b> <i>The Social and community Education in the Metropolitan Region of Campinas: an analysis of essays in Masters Program in Education Unisal (Salesian University Center of São Paulo)</i>	
• Daniele da Silva Místico (Unisal), Luís Antonio Groppo (Unisal) e Mariana Pires Fiorotto (Unisal) .....	315

**8. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador -**

*Social Pedagogy and its potential for being transforming and critical*

• Geraldo Caliman (UCB).....341

**Pareceristas em 2010 – Reviewers in 2010**.....371

**Permutas – Swaps**.....373

# Apresentação

## Presentation

### **Luís Antonio Groppo (Unisal)**

*E-mail:* luis.groppo@am.unisal.br

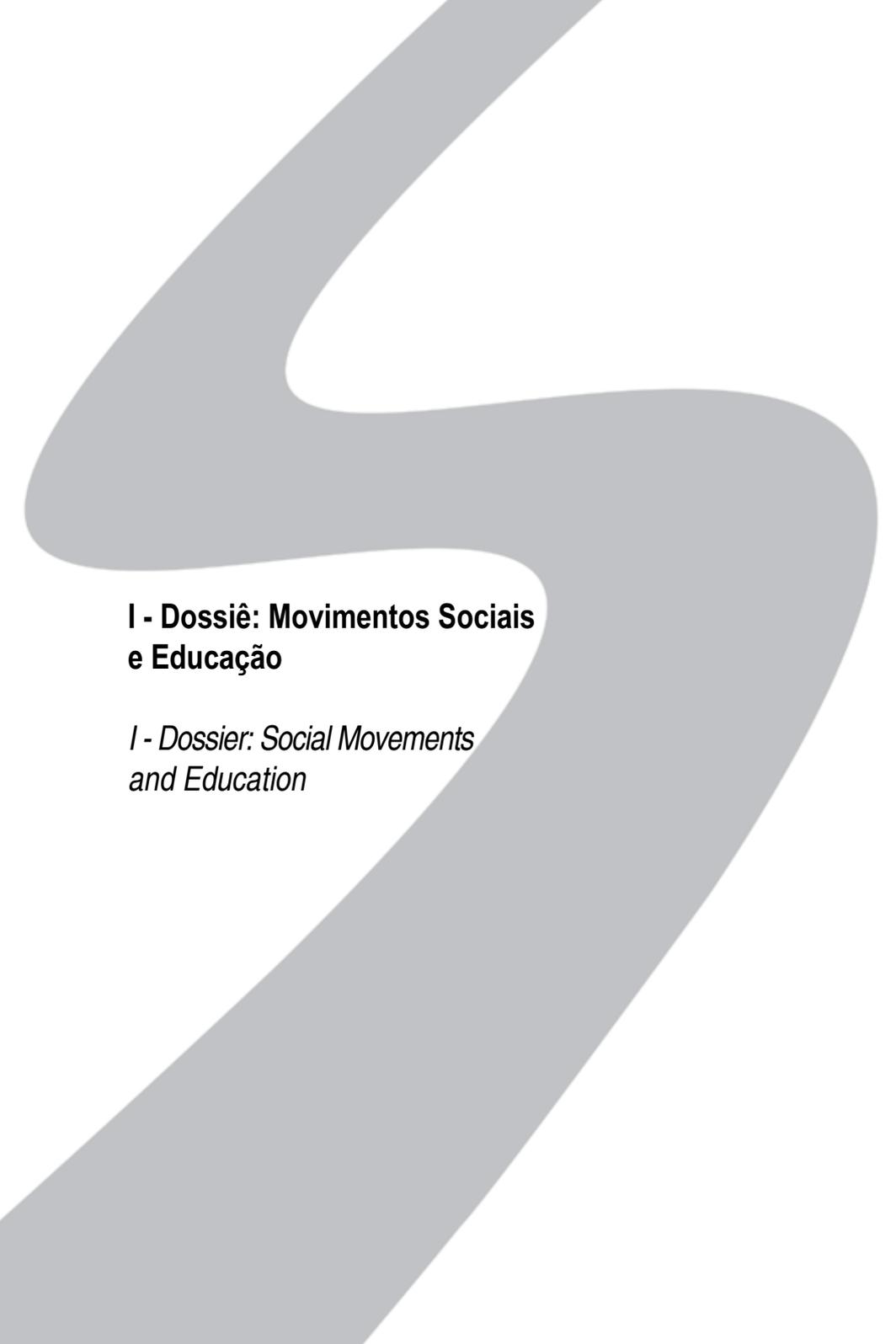
Neste 2º semestre de 2010, a Revista de Ciências da Educação destaca o dossiê “Movimentos sociais e educação”, articulado pelos Profs. Drs. Marcos Francisco Martins e Viviane Melo de Mendonça, ambos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus Sorocaba. Traz, também, diversos artigos versando sobre outros aspectos da linha editorial desta Revista.

O dossiê congrega oito artigos, fruto de investigações de pesquisadores de instituições como a própria UFSCar, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Universidade Nove de Julho e o Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal), cujo Programa de Mestrado em Educação abriga esta revista. Destaca-se pela abordagem criativa, urgente e propositiva de um tema clássico mas que, posto desta forma, não envelhece, abarcando realidades e necessidades que não querem e não podem se calar.

Os oito artigos seguintes destacam a produção do Unisal, não apenas seu Programa de Mestrado, mas também pesquisas de iniciação científica. Também há um artigo de pesquisador da Universidade Católica de Brasília e um artigo de pesquisador da UFSCar, novamente. Reitera-se a parceria, para este número em especial, com esta importante instituição pública federal, a UFSCar.

Deseja-se que, em 2011, a revista continue a receber trabalhos com a mesma qualidade e diversidade – tanto temática, quanto institucional –, firmando-se como veículo divulgador do que se pesquisa, pensa e se faz na educação não formal, salesiana e sociocomunitária.





**I - Dossiê: Movimentos Sociais  
e Educação**

*I - Dossier: Social Movements  
and Education*



# Apresentação do Dossiê

O Dossiê “Movimentos Sociais e Educação”, que a Revista de Ciências da Educação apresenta neste nº 23, foi organizado, durante o segundo semestre do ano de 2010, por docentes da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) – campus Sorocaba, uma instituição que tem colaborado com o Programa de Mestrado em Educação do Unisal em suas iniciativas acadêmico-científicas.

Os dois organizadores do presente Dossiê são docentes da UFSCar – campus Sorocaba e fazem parte, desde 2010, do grupo de pesquisa do CNPq intitulado “Educação, Comunidade e Movimentos Sociais”, voltado especificamente para investigar os processos que articulam educação e movimentos sociais. Daí o interesse de tais pesquisadores em sistematizar e socializar estudos e pesquisas que tratam dessa temática.

Este Dossiê tem três objetivos fundamentais, a saber: primeiro, solidificar as parcerias do Programa de Mestrado em Educação do Unisal com outras instituições de ensino e pesquisa do Brasil e fora dele, com o intuito de promover ações conjuntas com vistas a colaborar no processo de produção e difusão do conhecimento sobre as iniciativas educacionais que se desenvolvem fora do ambiente escolar, de acordo com a linha editorial deste periódico (“educação salesiana, educação sociocomunitária e educação não formal”); segundo, consolidar na Revista de Ciências da Educação o espaço temático dedicado a Dossiês, que é importante para aproximar pesquisadores na área da Educação e grupos de pesquisa que investigam temáticas afins; terceiro, articular algumas reflexões em torno da relação entre educação e movimentos sociais, tão candente nos dias atuais, nos quais se verifica um duplo esforço: de um lado, o de professores, alunos e dirigentes, e mesmo de sistemas de ensino, em se aproximar das comunidades que lhes são circunvizinhas e que se interessam por seus programas, projetos e processos de ensino-aprendizagem, e, de outro, o dos sujeitos individuais e coletivos em firmar parcerias com as instituições escolares com o intuito de colaborar no processo de superação dos problemas eminentemente escolares e de outros, sociais e comunitários, que atingem, direta e indiretamente, a vida escolar e sua dinâmica.

Particularmente em relação ao terceiro objetivo deste Dossiê, há de se considerar que a aproximação entre as instituições escolares e os chamados movimentos sociais, “clássicos” e “contemporâneos”<sup>1</sup>, ocorre em um momento histórico em que as relações sociais se tornam cada vez mais complexas, na mesma medida em que se complexificam os processos de produção e reprodução da vida social em um ambiente marcado pelo acelerado desenvolvimento científico e tecnológico, mas que ainda guarda um padrão civilizatório excludente sob o ponto de vista econômico, social, político e cultural. Neste contexto, se verificam inúmeras iniciativas que procuram investigar as diferentes facetas da realidade educativa vivida nas escolas e mesmo desenvolvida fora de seus muros por entidades como ONG’s (Organizações Não Governamentais), Fundações, sindicatos, Igrejas e outras instituições não escolares, mas educativas também. Observa-se que, com muita frequência, o dilema enfrentado por pesquisadores, na sanha por conhecer tais experiências educacionais, tem sido o de não apenas identificar os processos que articulam a educação e os movimentos sociais, mas também o de, por esta articulação, interferir nesse processo com vistas a enfrentar os problemas educacionais e sociais apresentados pela realidade nacional. Amíúde, tais ações heurísticas e políticas são empreendidas por sujeitos diferentes e que, portanto, adotam princípios, finalidades e métodos diversos e até mesmo contraditórios, em muitos casos, em suas ações de investigação e de ação. É exatamente isso o que se encontra no presente Dossiê: uma diversidade de textos que resultou de investigações das experiências educacionais desenvolvidas na articulação entre educação e movimentos sociais, interpretadas diferentemente pelos pesquisadores dedicados a esta temática.

Assim, nas linhas abaixo se encontra um conjunto de artigos que deixam claro que as experiências que articulam educação e movimentos sociais são recheadas de dilemas e vistas a partir de prismas teórico-metodológicos diferentes. Alguns pesquisadores destacam a positividade que têm as experiências históricas na qual a educação se articula com os movimentos sociais; outros, contraditoriamente, colocam em relevo os aspectos ideológicos e políticos que norteiam tais experiências e, recorrentemente, as conduzem de acordo com os interesses do sistema de vida vigente, desigual economicamente e injusto socialmente.

<sup>1</sup> Cf.: GOHN, Maria da Glória. Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. 7ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

Foram submetidos ao Dossiê nove artigos, e oito deles foram aprovados pelo sistema de pares cegos de avaliadores, conforme o procedimento regulamentado pela Revista de Ciências da Educação. Entre os artigos aprovados, quatro deles enfocam o debate sobre educação e movimentos sociais sob o ponto de vista teórico e bibliográfico. Esse é o caso do apresentado por Paulo de Tarso Gomes, que trata de elucidar as contribuições de Alberto Melucci para a compreensão da ação comunitária educativa, bem como o de Jeferson Anibal Gonzalez, que discute a temática da educação popular aliada aos interesses das camadas populares. O texto de Marcos Roberto de Lima ensaia uma crítica histórico-social à ação estratégica do terceiro setor e suas implicações político-pedagógicas, e o de Kelen Christina Leite, a partir de estudos sobre as transformações no mundo do trabalho, revisita o debate sobre a relação entre educação e a economia solidária.

Dois textos, por prismas diferentes, tratam dos processos educacionais desenvolvidos pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). O artigo de Carlos Bauer lança olhar crítico sobre os princípios educacionais que incluem o trabalho de formação e de conscientização política tendo, como marco histórico, a luta contra a ditadura militar e a democratização do Estado em nosso País, enquanto o de Janaína Ribeiro de Rezende e Luiz Bezerra Neto analisa trajetórias de vida dos profissionais formados em Pedagogia da Terra que atuam ou atuaram no MST paulista.

Há, ainda, o artigo de Luciane da Silva e Dinair Leal da Hora que apresenta as transformações ocorridas a partir da década de 1970 com a introdução do modelo econômico fundado na acumulação flexível e orientado pelas políticas neoliberais, que afetaram as políticas públicas de educação profissional a partir da década de 1990, com considerável papel das ONG's em sua implantação. Por fim, o artigo de Marcos Francisco Martins consiste na apresentação de uma pesquisa realizada na região de Americana-SP junto aos discentes do curso de Pedagogia do Unisal. Eles coletaram dados que evidenciam que mesmo as escolas que contaram com parcerias com organizações não governamentais, na tentativa de superar seus problemas, não tiveram o êxito pretendido.

É certo que ainda há muito por investigar, debater, planejar, executar e avaliar as experiências que procuram articular educação e os movimentos sociais, sobretudo com o intuito de superar os problemas

educacionais que afetam direta ou indiretamente a realidade educativa brasileira. E este deve ser o escopo fundamental tanto das ações educativas escolares, quanto daquelas desenvolvidas por sujeitos em espaços não escolares, como é o caso dos movimentos sociais. Mas um pouco desse desafio encontra-se sistematizado e socializado por meio do presente Dossiê que a Revista de Ciências da Educação apresenta neste nº 23 à comunidade acadêmico-científica brasileira que se dedica à área da educação.

Marcos Francisco Martins e  
Viviane Melo de Mendonça

# Aspectos históricos e as propostas educacionais do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra no Brasil contemporâneo – um compromisso político com as transformações sociais!

*Historical and educational proposals of the movement of landless rural workers in Brazil today – a political commitment to social change!*

Recebido em: 29/set/2010  
Aprovado em: 07/out/2010

## **Carlos Bauer**

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – PPGE/Uninove. *E-mail:* carlosbauer@pesquisador.cnpq.br

## **Resumo**

Este trabalho tem como finalidade lançar um olhar crítico sobre um dos principais organismos políticos criados pelos trabalhadores rurais brasileiros, no caso o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). O MST é estudado no desenvolvimento dos seus princípios educacionais que incluem o trabalho de formação e de conscientização política, tendo como marco histórico a luta contra a ditadura militar

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 23 - 2º Semestre/2010

Aspectos históricos e as propostas educacionais do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra no Brasil contemporâneo - um compromisso público com as transformações sociais! - p. 19-38  
BAUER, C.

e a democratização do Estado em nosso país. De fato, o MST vem ocupando um lugar de destaque, colocando-se como um dos legítimos interlocutores dos setores populares no processo de disputa da hegemonia política em curso na sociedade brasileira. Esse reconhecimento nos parece relevante, principalmente se levarmos em consideração os aspectos e os princípios educativos dos movimentos sociais. Assim, estamos preocupados em estudar, numa dimensão histórica e política, o seu papel na construção da contra-hegemonia cultural e, também, reunir subsídios que permitam aos interessados refletir sobre as relações entre o MST e as fecundas aspirações que nutrem pela educação.

### **Palavras-chave**

Conflito Social. Educação. História. Movimento dos Sem-Terra. Movimentos Sociais. Trabalhadores Rurais.

### **Abstract**

*This paper aims to look critically on one of the main political bodies created by the Brazilian rural workers, where the Movement of Landless Workers (MST). The MST is studied in developing their educational principles that include job training and political awareness, with the landmark, the struggle against military dictatorship and democratization of the state in our country. In fact, the MST has occupied a prominent place, placing itself as one of the legitimate partners in the popular sectors in the dispute process of ongoing political hegemony in Brazilian society. This recognition seems relevant, especially if we consider the educational aspects and principles of social movements. So we are thinking about studying in a historical and political dimension, its role in the construction of counter-cultural hegemony, and also gather elements that enable stakeholders to reflect on the relationship between MST and the aspirations that nurture fruitful education.*

### **Keywords**

*Social Conflict. Education. History. Movement of the Landless. Social Movements. Rural workers.*

## **1. Introdução**

Estamos preocupados, neste estudo, em estabelecer algumas rela-

ções entre educação e poder. Mesmo que modestamente, tal preocupação tem como finalidade contribuir para a construção de um projeto pedagógico humanista, num mundo onde predominam a ideologia e os interesses de classe da burguesia, que foram impregnando as concepções culturais e as representações sociais no cotidiano das práticas escolares.

A relação entre educação e as temáticas mais variadas da vida social e, em particular, da política, é ilimitada. Postura invariável assume as elites, para quem quaisquer projetos educacionais prendem-se exclusivamente às suas próprias necessidades econômicas. Na contemporaneidade tardia, sua ofensiva se assenta internacionalmente no bojo de um grande arcabouço ideológico, com uma impressionante campanha midiática, na defesa de uma pretensa modernidade preconizada pelo consumismo desenfreado, do paraíso na terra da sociedade de mercado, da progressiva abolição das barreiras alfandegárias, do mais amplo afastamento da interferência do Estado na economia e do fim das utopias sociais.

Pode-se, portanto, falar de pedagogia e ideologia e, em nosso caso específico, de história, educação e contraideologia. Sobre as relações entre educação e as principais premissas inseridas no pensamento conservador, na atualidade, ficamos com a precisa caracterização elaborada por Apple. Vejamos:

Muitas das políticas direitistas que vêm desempenhando agora um papel central na educação e em quase todas as outras áreas carregam uma tensão entre uma ênfase neoliberal em ‘valores de mercado’, de um lado, e um apego neoconservador aos ‘valores tradicionais’, de outro. Segundo a primeira perspectiva, o Estado deve ser minimizado, de preferência liberado de controles a empresa privada [...] de acordo com a segunda, o Estado precisa ser forte para ensinar conhecimentos, normas e valores corretos. Para ambas, esta sociedade está ruindo, em parte porque as escolas não atendem a nenhuma delas. Elas são excessivamente controladas pelo Estado e não ministram o ensino que se espera que dêem. Isto é um pouco contraditório mas, como veremos mais tarde, a agenda direitista tem formas de lidar com essas contradições e conseguir alinhar criativamente uma aliança que una (algumas vezes de modo tenso) os vários movimentos que a compõem. (APPLE, 2000, p. 31-2).

Apple também observa que a esfera da educação é uma daquelas em que a direita tem crescido. Para ele, o objetivo social-democrata de

expandir a igualdade de oportunidades (uma reforma limitada em si mesma) perdeu muito de seu apelo político e de sua possibilidade de mobilizar pessoas. A propaganda ideológica do neoliberalismo ganhou mais espaço com a surpreendente e meteórica desagregação dos Estados burocráticos do Leste Europeu e com as crescentes contradições presentes no desenvolvimento de regimes como o chinês, o cubano, o norte-coreano e até mesmo de alguns países africanos.

No Brasil, os chamados movimentos sociais acumularam enormes contradições ao longo de seu desenvolvimento. Muitos deles, nascidos do sonho de emancipação da classe trabalhadora, acabaram trilhando caminhos tortuosos, ou mesmo se deixaram cooptar no transcurso de sua ação. Este conflitante ideário é muito bem traduzido por Gohn, quando argumenta que:

Movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força na sociedade civil. [...] As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. Esta identidade é amalgamada pela força do princípio da solidariedade [...] Os movimentos participam, portanto, da mudança social histórica de um país, e o caráter das transformações geradas poderá ser tanto progressista como conservador ou reacionário, dependendo das forças sociopolíticas a que estão articulados, em suas densas redes; e dos projetos políticos que se constroem em suas ações (GOHN, 1997, p. 251-252).

É preciso analisar historicamente as ações daqueles que buscam enfrentar esta ofensiva, denunciando o neoliberalismo como um instrumento de dominação imperialista dos países ricos e de fortalecimento do capitalismo, responsável pela exploração predatória da natureza, pela concentração da riqueza, pelas guerras de rapina, pela repressão, opressão e miséria dos povos. Estamos preocupados em estudar os que rejeitam o capitalismo e seu projeto liberal e também os regimes burocráticos de partidos únicos instituídos em nome do socialismo, o que serve apenas para reafirmar a necessidade de continuar travando o combate anticapitalista, fortalecendo os objetivos históricos de emancipação da classe trabalhadora, por meio da luta pelo estabelecimento

de uma sociedade socialista e democrática. Claro, não estamos falando de uma democracia meramente formal,

[...] de uma democracia que aprofunda as desigualdades, puramente convencional, que fortifica o poder dos poderosos, que assiste de braços cruzados à aviltção e ao destrato dos humildes e que acalenta a impunidade. Não de uma democracia cujo sonho de Estado, dito liberal, é o Estado que maximiza a liberdade dos fortes para acumular capital em face da pobreza e às vezes da miséria das maiorias, mas de uma democracia de que o Estado, recusando posições licenciosas ou autoritárias e respeitando realmente a liberdade dos cidadãos, não abdica de seu papel regulador das relações sociais. Intervém, portanto, democraticamente, enquanto responsável pelo desenvolvimento da solidariedade social.

Precisamos de uma democracia que, fiel à natureza humana que tanto nos fez capazes de eticizar o mundo quanto de transgredir a ética, estabeleça limites à capacidade de malquerer de homens e mulheres (FREIRE, 2000, p. 48).

É por isso que é imperioso analisar os esforços que os trabalhadores e os demais setores populares empreendem para fortalecer a sua própria experiência de auto-organização, não apenas no plano corporativo e econômico de seus movimentos sociais, mas também na arena da cultura, da educação, da política e da influência e da disputa política na esfera pública. Tal perspectiva nos parece imbuída de grande relevância no universo pedagógico-social, exatamente porque, como Freire, não acreditamos

[...] na democracia puramente formal que ‘lava as mãos’ em face das relações entre quem pode e quem não pode porque já foi dito que ‘todos são iguais perante a lei’. Mais do que dizer ou escrever isto, é preciso fazer isto. Em outras palavras, a frase se esvazia se a prática prova o contrário do que nela está declarado. Lavar as mãos diante das relações entre os poderosos e os desprovidos de poder só porque já foi dito que ‘todos são iguais perante a lei’ é reforçar o poder dos poderosos. É imprescindível que o Estado assegure verdadeiramente que todos são iguais perante a lei e que o faça de tal maneira que o exercício deste direito vire uma obviedade.

O que me parece impossível aceitar é uma democracia fundada na ética do mercado que, malvada e só se deixando excitar pelo lucro, inviabiliza a própria democracia (FREIRE, 2000, p. 48-49, grifos do autor).

O objetivo central desse trabalho é buscar lançar um olhar crítico sobre os organismos criados pelos trabalhadores, como é o caso do MST, aqui estudado no desenvolvimento dos seus princípios educacionais, que incluem o trabalho de formação e de conscientização política. São ações que tiveram como balizadores a luta contra a ditadura militar e a democratização do Estado brasileiro, combinada à ação sindical e política em defesa do salário, do emprego, da terra, da autonomia e liberdade sindical — momentos nos quais, conforme estudou Sader (1988), foram projetados novos sujeitos históricos e sociais na contemporaneidade brasileira.

Essa estratégia de ação de massa foi crucial para que, no bojo das tensões políticas entre Estado e sociedade que caracterizaram a transição nos anos 1970/1980, os movimentos sociais, sindicais e políticos produzidos pelos trabalhadores ocupassem um lugar de destaque, colocando-se como legítimos interlocutores dos setores populares no processo de disputas de hegemonia política na sociedade brasileira. Ainda mais se levamos em conta os aspectos e os princípios educativos dos movimentos sociais que, por sua vez, foram alvo da seguinte reflexão de Gohn: “A educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania. Isto porque ele se constrói no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo” (GOHN, 1994, p. 16).

Vai daí nossa preocupação em estudar o papel desempenhado pelo MST na disputa de hegemonia e na construção de uma contra-hegemonia cultural em relação à criação de condições objetivas para a formação do bloco histórico que assumam de vez a responsabilidade pelas transformações estruturais em nosso país. Estamos dispostos a reunir subsídios que permitam aos interessados refletir sobre as relações entre esse movimento e as fecundas aspirações que nutrem pela educação. Nosso principal objetivo com essas páginas foi produzir uma visão histórico-dialética da realidade social e cultural produzida pelo MST na construção e no desenvolvimento dos seus princípios educacionais, assim, oferecendo ao interessado um breve registro e uma memória escrita de uma das mais importantes experiências educacionais de caráter contra-hegemônico em curso da sociedade brasileira.

## 2. Características do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) nasceu em decorrência de um processo de enfrentamento e resistência contra a política de desenvolvimento agropecuário, instaurada durante o regime militar, entre 1978 e 1985. Esse processo compreende a luta contra a expropriação e a exploração do desenvolvimento do capitalismo. Para Fernandes:

Neste período da luta pela democracia, de transição política e de rupturas, a classe trabalhadora retoma suas perspectivas conquistando novos espaços no campo e na cidade. Os acontecimentos mais importantes dessas conquistas têm o seu começo assinalado pelas experiências construídas nas lutas populares, que desafiavam as formas institucionais. Os desafios se apresentavam no avanço da luta em relação aos partidos políticos, legais e clandestinos [...], nas rupturas com tradições e práticas conhecidas [...] e pelo rompimento com esquemas populistas do passado [...] etc. Rompendo com estruturas, desafiando-se e criando um novo processo de conquistas na luta pela terra (FERNANDES, 1996, p. 66).

A formação de inúmeros movimentos sociais foi um processo profundamente marcante no cenário político nacional, pois representou um espaço conquistado pelas diversas experiências e luta popular como nos informa Caldart:

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, também conhecido como Movimento dos Sem-Terra ou MST, é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu da articulação das lutas pela terra que foram retomadas a partir da década de 70, especialmente na região centro-sul, e aos poucos se expandiu pelo Brasil inteiro. O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem-Terra, que aconteceu de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná. Hoje o MST está organizado em 22 estados, e segue com os mesmos objetivos definidos neste Encontro de 84 e ratificados no I Congresso Nacional realizado em Curitiba, no ano de 1985, também no Paraná: lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores (CALDART, 1999, p. 3).

A propósito disso, quando nos referimos ao procedimento de formação do MST, inspirados na obra de Thompson nos interessam o processo histórico pelo qual os trabalhadores rurais sem-terra “fizeram-se” ou ainda “fazem-se” como um “[...] novo sujeito social chamado Sem-Terra, com uma identidade e uma consciência que lhes insere nos embates políticos do nosso tempo” (CALDART, 1999, p. 4). Quando buscamos explicar o sentido do “fazer-se”, por exemplo, da classe operária inglesa, estamos preocupados em compreendê-la como um processo ativo, que se deve tanto à ação humana quanto, também, aos seus condicionantes. Para um autor como E. P. Thompson, “[...] a classe operária não surgiu tal como um sol numa hora determinada. Ela estava presente ao seu próprio fazer-se” (THOMPSON, 1987, p. 7).

O conceito de classe social formulado por Thompson é central nesta análise, à medida que considera a classe como um “fenômeno histórico”, como “algo que ocorre efetivamente nas relações humanas”, não de uma forma determinada, mas como uma capacidade de percepção e articulação de interesses de alguns indivíduos contra outros, cujos interesses diferem dos seus. Para Vendramini,

[...] Thompson compreende que a classe e a consciência de classe vão formando-se juntas na experiência: é uma formação imanente. Como exemplo, descreve o período entre 1790 e 1830, quando se forma a ‘classe operária inglesa’. O fato é revelado, em primeiro lugar, pelo crescimento da consciência de classe: a consciência de uma identidade de interesses entre todos esses diversos grupos de trabalhadores, contra os interesses de outras classes. E, em segundo lugar, no crescimento das formas correspondentes de organização política e industrial (VENDRAMINI, 2000, p. 32).

Nas palavras do próprio Thompson, “[...] o fazer-se da classe operária é um fato tanto da história política e cultural quanto da econômica” (THOMPSON, 1987, p. 17). Por sua vez, na leitura que Vendramini nos apresenta, retratar as mudanças de vida dos trabalhadores rurais, dos artesãos e tecelões também,

[...] pode parecer um registro de frustrações e fracassos, mas a experiência apresenta muitas tradições que se originam desse período. Dos primeiros estágios da autoeducação política de uma classe, que diz respeito aos efeitos morais da sociedade, acompanhamos com o autor o despertar de uma autoconsciência coletiva, associada às teorias, insti-

tuições, normas disciplinares e valores comunitários correspondentes que distinguem a classe operária do século XIX da plebe do século XVIII. Da revolta dos trabalhadores na destruição de máquinas, mas contra as relações exploradoras e opressivas intrínsecas ao capitalismo industrial (VENDRAMINI, 2000, p. 32).

Para Thompson, a expressão cultural e política da classe operária é consequência das experiências dos próprios operários. Sua análise considera o modo de vida característico dos trabalhadores, que está associado com um determinado modo de produção, e os valores partilhados pelos que viveram durante aquele período histórico que convençamos chamar de Revolução Industrial. Em sua obra clássica, *A formação da classe operária inglesa* (1987), preocupou-se em estudar as experiências cotidianas, as condições de vida, os desejos e a racionalização impostos aos trabalhadores.

Se determos a história num determinado ponto, não há classes, mas simplesmente uma multidão de indivíduos com um amontoado de experiências. Mas se examinarmos esses homens durante um período adequado de mudanças sociais, observaremos padrões em suas relações, suas ideias e instituições. A classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história e, ao final, esta é sua única definição. (THOMPSON, 1987, v.1, p. 11-12).

A compreensão que Thompson tem do processo de formação da classe operária inglesa, como já foi dito anteriormente, nos remete para a ideia de que a classe implica em uma formação tanto cultural quanto econômica e política, que se produz e se manifesta historicamente nas relações humanas e sociais, como um dos resultados de experiências comuns, determinadas pelas relações de produção. A consciência de classe para esse autor:

[...] é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe. Podemos ver uma lógica nas reações de grupos profissionais semelhantes que vivem experiências parecidas, mas não podemos predicar nenhuma lei. A consciência de classe surge da mesma forma em tempos e lugares diferentes, mas nunca exatamente da mesma forma (THOMPSON, 1987, v.1, p. 10, grifos do autor).

Thompson, também esteve preocupado em desenvolver uma ferrenha crítica ao dogmatismo stalinista reinante em sua época e, em particular, ao pensamento de autores como Althusser e, por conta disso, analisou em profundidade problemas epistemológicos e de teoria e prática social. Seu questionamento se produziu a partir do desenvolvimento de algumas proposições, que procuraram demonstrar que a epistemologia de Althusser era o produto de um limitado percurso acadêmico de aprendizado, no qual não foram levadas em conta as experiências, ou mesmo a influência do ser social sobre a consciência social. Isso faz com que exista na epistemologia althusseriana um falseamento do diálogo como evidência empírica, inerente à produção do conhecimento e à própria prática de Marx, o que teria levado esse autor a cair, seguidamente, em um mecanismo de pensamento caracterizado como idealista pela própria tradição marxista da qual fazia parte.

Acompanhando e tendo como exemplo esse fecundo raciocínio thompsoniano, Caldart apresenta-nos a seguinte argumentação sobre a formação histórica do MST:

[...] os sem-terra não surgiram como sujeitos prontos, ou como uma categoria sociopolítica dada, através do ato de criação do MST. Sua gênese é anterior ao Movimento e sua constituição é um processo que continua se desenvolvendo ainda hoje, embora, tal como no caso da classe operária analisada por Thompson, já seja possível identificar um momento da sua história em que se mostra como identidade melhor definida. Este momento corresponde ao final da década de 80, início dos anos 90, deste final de século XX. (CALDART, 1999, p. 8).

Quando buscamos as raízes históricas do MST, é importante dizer que esse é um movimento que surgiu fortemente ligado à Igreja Católica. Reconhecer isso não é nenhuma novidade histórica, mas representa um importante componente político, pois a maior parte dos movimentos sociais, contou a partir da década de 1970, com uma influência bastante grande e bem visível de alguns setores do clero católico, especialmente os que buscavam inspiração na teologia da libertação. Mesmo nos anos de auge do regime militar, as Comunidades Eclesiais de Base (CEB) produziram lugares sociais e políticos nos quais os trabalhadores encontraram condições para se organizar, lutar contra as injustiças e por seus direitos.

Nos idos de 1960, o presidente João Goulart, com o apoio do então Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), defendia que a reforma agrária fosse instaurada com o objetivo de aumentar a produção agrícola do país e ampliar o mercado interno. Para ele, esse gesto poderia ampliar o mercado interno nacional e concretizar outra bandeira de seu governo: o desenvolvimento da indústria nacional. Com esse intuito, o governo Goulart estimulou a formação de uma insólita aliança com a Igreja e os comunistas – a chamada Política de Frente Única – que buscava realizar mudanças profundas nas relações agrárias no Brasil e, ao mesmo tempo, combater as Ligas Camponesas que naquele momento assumiam uma posição mais radical – a revolução camponesa.

### **3. História, educação e crise agrária no Brasil contemporâneo**

As iniciativas educacionais destinadas aos trabalhadores rurais estiveram muito dependentes de setores da Igreja ou de campanhas oficiais de alfabetização de adultos. Podemos lembrar-nos de iniciativas como o Movimento de Educação de Base (MEB), Programa Nacional de Alfabetização (PNA), Mobral, Projeto Minerva, Projeto Rondon que, muito embora estivessem centrados na alfabetização de adultos, tratavam também de outras questões como direitos trabalhistas, legislação previdenciária, reforma agrária, principal e evidentemente no caso das experiências protagonizadas pela Igreja Católica por meio de suas pastorais (MANFREDI, 1996).

Inversamente, nesse cenário complexo, buscou-se superar os muitos desafios que se mantinham com uma herança maldita do período anterior,

[...] a proposta do MST de alfabetização de jovens e adultos tem como objetivo a alfabetização e discussão do trabalho ‘cooperativo’ no assentamento. (Ela considera que) este é um processo lento, pois o adulto tem mais resistência ao aprender a ler e escrever uma vez que, aparentemente, para trabalhar na terra não há necessidade de escrever, no entender de alguns assentados. Por outro lado, sentem a necessidade de entender a organização de uma associação, cooperativas e para tal a educação comprometida com o ler/escrever, mas acima de tudo com a emancipação política e cultural dos assentados (SOUZA, 1999, p. 11).

A tendência ascendente das lutas dos trabalhadores rurais, associadas ao contexto de efervescência política do período imediatamente anterior ao golpe militar de 1964, quando a bandeira da reforma agrária tinha um importante significado político, forçou o Estado a absorver algumas demandas dessa importante parcela da população brasileira. Os direitos sociais e trabalhistas desses trabalhadores rurais foram reconhecidos neste período, e consolidados em alguns marcos legais, como: o direito de organização sindical e o Estatuto do Trabalhador Rural, implementados a partir de 1963, além do Estatuto da Terra, promulgado em 1965. Por meio desses instrumentos, o Estado procurava estender ao campo os mesmos direitos (mas também alguns dos mesmos instrumentos de controle) conferidos ao conjunto dos trabalhadores desde a instituição, na década de 1930, da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), porém com muita luta e até mesmo com o sacrifício de muitos trabalhadores rurais. Exatamente, por isso, pela compreensão dessa problemática realidade, conforme destaca Souza

[...] o Setor de Educação do MST enfatiza o trabalho com os temas geradores: Assentamento; luta; trabalho no assentamento, sempre destacando os alunos como sujeitos do processo de luta/conquista. A proposta parte da realidade para contextos mais amplos. O objetivo é não ficar apenas na discussão da realidade. Ela é apenas ponto de partida (SOUZA, 1999, p. 12).

Anteriormente, a tônica das atividades formativas e educacionais girava em torno da preparação das lideranças para o conhecimento das leis e para uma prática social que tinha na cobrança pelo seu cumprimento não só o eixo como o limite da ação. Aparecia também como destaque a questão da gestão do universo rural, na qual se buscava padronizar sua organização em todo o país. A política estatal procurava influenciar tanto os técnicos quanto os dirigentes políticos dos trabalhadores rurais, numa consciente tentativa de uniformização do discurso. A formação política do MST se articula decididamente a outra vertente: às chamadas políticas educacionais.

O Estado brasileiro instituiu uma série de medidas destinadas a estabelecer um determinado padrão de modernização à produção agrícola brasileira, com base na integração da agricultura com os demais setores produtivos (com destaque à indústria de insumos, como também

à indústria de processamentos de alimentos). Efetivamente, esses dois aspectos possibilitaram a instituição de um novo padrão de organização da agricultura e do próprio meio de vida rural.

Esta modernização, tendo em vista o seu caráter social conservador, a rapidez e intensidade com que foi promovida, gerou uma série de situações de conflito que não podiam ser absorvidas pelos instrumentos legais perpetrados com esse fim. Os conflitos por terra exploraram nesse período, cresceu o uso de trabalho forçado, a exclusão econômica dos pequenos agricultores atingiu números nunca antes vistos. Essa intensificação do conflito social agrário acontecia em um momento em que a ditadura militar começava a enfrentar dificuldades de sustentação, em decorrência de um visível esfriamento do chamado milagre brasileiro e de um desgaste perante a opinião pública pelas irrefutáveis evidências de práticas de violência e restrição de direitos.

Neste sentido, Souza argumenta que:

[...] a luta por educação nos assentamentos e acampamentos é a luta por cidadania, pelo cumprimento das leis e pela transformação social. Portanto, para além da especificidade do MST, é a luta por uma sociedade diferente e por uma escola que seja da classe popular e não para ela. Uma escola que seja do campo e não para o campo. *Uma educação que seja do MST, do acampamento, do assentamento e não para o assentamento/acampamento.* Eis o desafio que tem sido enfrentado pelo MST, principalmente. Uma educação que seja construída em conjunto com instituições interessadas em discutir e construir um processo educativo diferenciado. Neste sentido, um dos desafios do MST é reconhecer o papel que profissionais docentes-pesquisadores universitários podem desenvolver na construção da ‘educação diferenciada’, respeitando as autonomias e competências dos mesmos (SOUZA, 1999, p. 15, grifos do autor).

Essa vertente da formação política e educacional desenvolvida pelo MST aos poucos convergiu-se com o recrudescimento das lutas pelas políticas públicas, para a conformação de um projeto alternativo de desenvolvimento sustentável que foi, inclusive, muito alimentada, no interior do MST, pela abordagem temática das tecnologias alternativas, do associativismo e do cooperativismo como possibilidade de um novo modelo societário.

O desfecho conservador da transição política brasileira, por sua vez, teve um impacto fortíssimo nas principais tendências dos movi-

mentos sociais no campo. No seu bojo e remando contra a maré, o MST se constituiu numa organização de caráter nacional, com forte capilaridade e pleiteando constituir-se como principal interlocutor dos trabalhadores rurais com o Estado. Numa conjuntura marcada pela busca de consolidação da democracia política, do início da década de 1990, sua capacidade de interlocução tinha que ser acompanhada com a mobilização social para se fazer prevalecer.

Tanto a capacidade de mobilização quanto a de articulação com outros setores – estavam presentes no MST, por conta de sua credibilidade alcançada em anos de lutas e pelo seu senso de organização. Assim, podemos considerar que o MST soube aproveitar a estrutura dos trabalhos de formação técnica que organizou. O acúmulo de experiência no desenvolvimento dos cursos e a lacuna histórica em relação à oferta de capacitação técnica para o trabalhador, especialmente no meio rural, criaram para o movimento uma estrutura de oportunidades políticas, uma série de brechas que foram capturadas pelo MST. Foi uma ocasião favorável dada pela própria conjuntura social, política, cultural e econômica do país, na qual havia um vácuo no setor de formação técnica, principalmente para atuar no campo. Também a criação de novidades políticas, como as grandes marchas, ocupações de prédios públicos, rodovias, que causam impactos e alicerçam as ações coletivas foram estratégicas utilizadas pelo movimento. Parte do grande crescimento que o MST obteve pode ser explicado pelo exame do cenário daquela conjuntura (a outra parte deve ser atribuída à própria capacidade organizativa do MST).

O desenvolvimento do projeto político do MST deu-se e continua se dando em dois campos prioritários de ação – um externo e outro interno ao movimento. No campo externo, o MST busca atualizar suas bandeiras de lutas, além de inovar e massificar suas formas de ação, porém deverá continuar precária a sua interlocução com a sociedade civil devido à incapacidade de superar os sectarismos próprios da grande imprensa para com o movimento. No campo interno, o MST promoverá a unificação, ainda que conflitante e muito difícil, das tendências em disputa no seio de sua organização, promovendo uma atualização de sua estrutura organizativa e política com o intuito de avançar no terreno da organização técnica da produção, da cooperação e, sobretudo, da educação.

Tais características são fundamentais para se entender os pontos mais marcantes da política e dos princípios educacionais do MST na atualidade. O que ocorre de mais significativo é que os conteúdos e os temas estudados e práticas produzidas no campo educativo irão se materializar exatamente onde o projeto político do MST conseguiu resgatar a esperança e a dignidade dos trabalhadores rurais sem-terra: o assentamento.

Mesmo que os analistas e críticos possam apontar alguns problemas dessas propostas educacionais, como também o seu caráter principista e ideologizado dos conteúdos, é necessário reconhecer que está implícito, no projeto educativo do MST, segundo Gohn, um princípio de que o caminho para a libertação é a conscientização política. Trata-se de uma visão emancipatória inspirada na obra de Paulo Freire.

A forma com que os educadores do MST realizam ou procuram realizar essa conscientização não deve ser vista como uma única e exclusiva vertente ortodoxa das propostas educacionais. Gohn lembra ainda que,

[...] nesta vertente, passa-se pela ideia de sujeito histórico único e uno – a classe operária, o proletariado – que após tornar-se consciente de seu papel e destino histórico, daria direção à resistência, politizando suas reivindicações ancorado pelo partido e por seus intelectuais orgânicos. A denúncia e a luta contra as estruturas dominantes são parte do processo de construção dessa consciência, formada a partir da interação com os intelectuais orgânicos, os quais, com seus esforços, promoveriam a capacitação científica e técnica do proletariado. Em tese, a conscientização possibilitaria aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo, distinguir os interesses antagônicos, e desvelar as contradições sociais. No processo delineado, aparentemente o aprendizado resulta da absorção do aprendizado das informações transmitidas pelos intelectuais. É um processo que vem de fora dos sujeitos/alunos, pela assimilação das mensagens transmitidas (GOHN, 2000, p. 127).

Os projetos educacionais e de formação política do MST contribuíram largamente para aprofundar a capacidade de compreensão da problemática da terra e da exclusão social em nosso país, nomeadamente quando foi capaz de debater com os gigantes da agroindústria e dos representantes governos estaduais e federais sobre a possibilidade de um projeto alternativo de desenvolvimento. Mas também revelou fortes barreiras no que diz respeito à incorporação de suas propostas de reforma agrária nas ações governamentais, que implicariam em

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 23 - 2º Semestre/2010

mudanças estruturais no modelo organizativo do Estado brasileiro.

O MST conseguiu ampliar as relações com outros setores da sociedade brasileira, particularmente com os estudantes e a intelectualidade universitária e promover uma articulação entre ensino e pesquisa, o processo de formação política e técnica de suas lideranças e a educação básica. No interior do MST a prática da pesquisa é projetada e articulada com o objetivo de relacionar a teoria com a prática, respeitando-se além das diferentes etapas etárias, as metodologias educacionais e as exigências específicas de cada realidade em que se produz.

O MST vem se constituindo como uma objetiva e singular expressão da luta do homem do campo para superar as desigualdades a que está submetido. Quando nos dispomos a observar a coesão manifesta pelos participantes do MST, na luta pela aquisição legal da terra, entre outras coisas, percebemos que há uma identidade grupal coletiva – constituída a partir da luta pela posse da terra – que se sobrepõe aos desejos individuais de cada sujeito associado a esse movimento social. A formação de quadros não está sendo estimulada somente para a atuação em assentamentos, mas também para suprir as necessidades do MST e em todas as instâncias. O desejo de possuir um lugar será um dos referenciais de identificação, além de representar um signo de esperança às gerações presentes e futuras durante o contínuo processo de luta; durante a formação de uma identidade coletiva que supere as diferenças históricas e culturais dos sujeitos. Essa identidade grupal e a consciência política são expressas nas representações sociais e nos seus significados sobre a posse da terra; nos conteúdos presentes em cada uma das dimensões da consciência política e nas experiências vividas por cada sujeito no decorrer de sua existência histórica.

Acontece que, no bojo de sua existência histórica, os conflitos pela posse da terra vêm ocorrendo em praticamente todos os estados e regiões do país. Esse quadro tem transformado a questão dos trabalhadores rurais sem-terra em um verdadeiro problema nacional e, nos últimos anos as lutas e ocupações que impulsionam se expandem e se intensificam por todos os cantos do vasto território brasileiro.

A incessante multiplicação desses conflitos acabou convertendo o MST no principal protagonista das lutas camponesas no Brasil atual. Estas lutas pela terra não têm sido nada pacíficas, muito pelo contrá-

rio, são centenas de mortos e feridos que os mais diferenciados enfrentamentos produziram apenas ao longo da década de 1990. Para os membros desse movimento são dias difíceis e tensos que se têm pela frente! O acompanhamento de sua odisséia sobre a face da terra e o reconhecimento de sua importância política e social são muito bem assinalados quando Freire se dispõe a proclamar o seu significado:

A eles e elas, sem-terra, a seu inconformismo, à sua determinação de ajudar a democratização deste país devemos mais do que às vezes podemos pensar. E que bom seria para a ampliação e a consolidação de nossa democracia, sobretudo para sua autenticidade, se outras marchas se seguissem à sua. A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem-teto, dos sem-escola, dos sem-hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível (FREIRE, 2000, p. 61).

No Brasil existem quase 17 milhões de trabalhadores rurais ou, aproximadamente, 4,8 milhões de famílias, sem contar os milhões que têm sido expulsos do campo, impedidos de produzir e que se aglomeram nas periferias das grandes cidades. Para estudiosos como Petras e Weltmeyer, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, verificou-se um cenário de empobrecimento da zona rural, além do que sua política econômica “descapitalizou a economia agrícola, particularmente o setor ligado aos pequenos produtores que produziam para o mercado local” (PETRAS; WELTMEYER, 2001, p. 122). Para estes autores:

Nos primeiros dois anos do governo de Fernando Henrique, entre 1995 e 1997, a população economicamente ativa do setor agrícola diminuiu em 500.000 proprietários rurais e trabalhadores agrícolas além dos 1,1 milhão de trabalhadores rurais que fugiram do campo entre 1990 e 1994. Estimativas recentes afirmam que entre os pequenos agricultores, 400.000 famílias foram obrigadas a abandonar a zona rural durante os primeiros cinco anos do governo Cardoso [...] (PETRAS; WELTMEYER, 2001, p. 122-123).

Para todos nós que clamamos pela justiça social, almejamos uma distribuição equânime da riqueza em nosso país, trata-se de compreender historicamente o que está ocorrendo no campo, qual é a dinâmica de luta que está em curso, qual é o caráter político das organizações que

falam em nome dos trabalhadores rurais sem-terra e seus princípios e métodos de ação. Oficialmente, não temos no Brasil uma guerra civil aberta no campo, porém nos contínuos enfrentamentos, manifesta-se de forma embrionária ou velada; sendo que ela não se torna aberta, não pela pouca disposição dos trabalhadores rurais, mas pelo férreo controle que exercem suas direções que almejam, por ora, uma reforma agrária nos marcos da legalidade produzida pela sociedade capitalista. Compreender sua trajetória é tarefa de todos os que não se furtam de assumirem suas responsabilidades com os rumos do país, ainda mais se estão entre os que reconhecem “[...] a estreita relação existente entre o conhecimento, a política e a educação na produção teórico-prática gramsciana [...]” (MARTINS, 2008, p. 280), que se dispõem a construir o bloco histórico que há de conduzir as profundas transformações na cidade e no campo e que, em sua militância política educacional, estão cientes de que

[...] a reforma moral e intelectual proposta por Gramsci deixa claro que o conhecimento tem para ele um inegável valor pedagógico e ético-político, o que não o torna idealista, uma vez que a reforma gramsciana se manifesta concretamente como uma reforma econômica, isto é, não somente como uma profunda alteração no panorama ideológico e cultural, mas também como uma transformação significativa de todas as relações constituintes do ser social, incluindo aí as do âmbito material (MARTINS, 2008, p. 280).

#### 4. Considerações finais

Nos últimos anos, no campo brasileiro vem se desenvolvendo uma série de ações unificadas de diferentes setores dos trabalhadores rurais, nas quais se combinam fortes elementos de guerra civil, conflitos e acirramento da violência. No dia a dia, porém, é pouco provável que arrebentem guerras camponesas similares àquelas que explodiram em várias regiões brasileiras em fins do século XIX e início do século XX.

O que está se desenvolvendo é uma sórdida e violenta luta de classes que, na prática, contraria os princípios ideológicos constituintes da sociedade capitalista. É que o questionamento da propriedade da terra inclui todo o sistema de propriedade e, portanto, o próprio estado capitalista. E isso tem constituído o ponto mais crítico da contemporaneidade política brasileira. Este é o cenário que proporciona o desenvolvimento de perspectivas

educacionais ecléticas, no interior do MST, inspiradas no marxismo e nos valores e princípios libertadores e emancipatórios de Paulo Freire.

Estudar as condições estruturais – históricas, econômicas, políticas, culturais – que possibilitaram o desenvolvimento dos princípios educacionais do MST representa um debruçar inquieto e inquietante sobre os processos sociais que engendraram a formação dos sujeitos políticos que produzem a história coletivamente. As lutas produzidas pelo MST o inserem na categoria daqueles movimentos sociais que, com suas experiências de rebeldia e confronto, se colocam com uma possibilidade de presença autônoma diante do poder e do Estado brasileiro. Na busca do desenvolvimento dos princípios educacionais, o MST produz profundos gestos de reinvenção da própria educação, do seu desenvolvimento como expressão da vontade e da ação coletiva e rebelde desses trabalhadores rurais em busca de sua identidade e de um lugar na história do Brasil.

## Referências e obras de apoio

- APPLE, M. W. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. *A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo*. Mimeo. 23ª Reunião Anual da Anped: GT, nº 3 – Movimentos Sociais e Educação, 1999.
- FERNANDES, B. M. *MST: formação e territorialização*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.
- GOHN, M. da G. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Os sem-terras, ONGs e cidadania*. São Paulo: Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Mídia, terceiro setor e MST: impactos sobre o futuro das cidades e do campo*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MANFREDI, S. *Formação sindical no Brasil – história de uma política cultural*. Campinas: Scritta, 1996.
- MARTINS, Marcos Francisco. *Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?* Campinas: Autores Associados; Americana: UniSal, 2008.
- PETRAS, J. & WELTMEYER, H. *Brasil de Cardoso: a desapropriação do país*. São Paulo: Vozes, 2001.

SADER, E. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-1980)*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

SOUZA, M. A. de. *As formas organizacionais de produção em assentamentos rurais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST*. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria, ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

\_\_\_\_\_. *A formação da classe operária*. v. 1. *A árvore da liberdade*. v. 2. *A maldição de Adão*. v. 3. *A força dos trabalhadores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VENDRAMINI, C. R. *Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

# Trajetórias das pedagogas da terra do MST no estado de São Paulo: intencionalidades e atuações possíveis a partir desta formação

*Paths of pedagogues of MST land in São Paulo: intentions and possible actions from this formation*

Recebido em: 30/out/2010

Aprovado em: 12/nov/2010

**Janaína Ribeiro de Rezende (UFSCar)**

*E-mail:* janarire@yahoo.com.br

**Luiz Bezerra Neto (UFSCar)**

*E-mail:* lbezerra@ufscar.br

## **Resumo**

Este artigo objetiva analisar as trajetórias de vida das profissionais formadas em Pedagogia da Terra que atuam ou atuaram no MST paulista. Para tanto, lançamos mão de pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas semi e não estruturadas. A análise das informações foi feita por triangulação das informações e validação consensual. Encontramos onze mulheres que se encaixam neste perfil, que apresentaram trajetórias de vida bem diversas, cujos pontos em comum são origens pobres, migração, empregos precários, luta pela terra e educação do campo. As motivações que as aproximaram ao MST são bem diferentes, sendo que todas encontraram na militância uma forma de se reenraizar. As participantes cursaram cinco turmas diferentes de Pe-

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 23 - 2º Semestre/2010

Trajetórias das pedagogas da terra do MST no estado de São Paulo: intencionalidades e atuações possíveis a partir desta formação - p. 39-61

REZENDE, J.R.; NETO, L.B.

dagogia da Terra e avaliaram positivamente os cursos, nos aspectos políticos e pedagógicos. Oito delas atuam em diversas regionais de São Paulo, duas, fora do estado, desenvolvendo atividades do Movimento e uma se afastou da militância. Em São Paulo, nenhuma das pedagogas da terra assumiu a docência de escolas devido à prioridade na atuação política no MST do estado. Compreendemos que os cursos formais resultaram na formação de quadros para MST. Assim, as trajetórias das pedagogas da terra convergiram para que elas mantivessem suas contribuições com o MST.

## Palavras-chave

Movimentos Sociais e Educação. Educação do Campo. Pedagogia da Terra.

## Abstract

*This paper aims to analyze the trajectories of the lives of educated professionals in Land Pedagogy professionals who have worked with the MST (landless movement) in Sao Paulo State. For that, we have researched through literature and documents and performed semi-structured and no structured interviews with participants. For the analysis, we used data triangulation and consensual validation. We have found eleven women who fit in this working context, which had very different life trajectories, whose common points are come from poor backgrounds, migration, precarious employment, struggle for land and Land Education. The motivations that came with the MST are quite different, all of which found in a militant way to build references of life and sociability. The participants attended five different classes of Land Pedagogy and positively evaluated the courses in political and pedagogical aspects. Eight of them work in several regions of São Paulo, two, out of state, developing activities of the Movement and one gave up militancy. In São Paulo, none of the land educators took the school teaching task because the priority on political activity in the MST. We understand that the courses resulted in promoting the training of staff to MST. Thus, the trajectories of the land educators converged to keep their contributions to the MST.*

## Key-words

*Social Movements and Education. Land Education. Land Pedagogy.*

## Introdução

O presente trabalho consiste em um recorte da pesquisa de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação de Educação da UFS-Car, intitulada “Os sentidos da formação em Pedagogia da Terra: o caso das militantes do MST no estado de São Paulo”<sup>1</sup>. O objetivo deste artigo é abordar as trajetórias de vida das profissionais formadas em Pedagogia da Terra que atuam ou atuaram no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST paulista, a fim de avaliar as intencionalidades e as atuações decorrentes da formação no Ensino Superior.

Para tanto, identificamos quem eram as pessoas que atuaram ou atuam no Movimento<sup>2</sup>, formadas em Pedagogia da Terra, realizamos entrevistas semi e não estruturadas com as participantes, individuais ou coletivamente (WHITACKER, 2002), a fim de conhecermos suas trajetórias de vida<sup>3</sup>, que foram analisadas a partir de uma compreensão historicista (VENDRAMINI, 2007), com base em pesquisa bibliográfica e documental (SATO; SOUZA, 2001).

Partimos da compreensão de que, ao longo da história brasileira, houve uma deficiência no atendimento dos direitos sociais da população rural (FERNANDES, 1981). Dentre tais ausências, destacamos as dificuldades na oferta educacional destinadas aos sujeitos do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2005).

Os resultados das dificuldades enfrentadas pela população rural no que tange ao acesso à educação podem ser observados nos dados do Censo Agropecuário realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em 2006 (IBGE, 2009), que aponta que 39% dos produtores agropecuários eram analfabetos ou foram alfabetizados, porém não havia frequentado a escola e 43% deles tinham o Ensino Fundamental incompleto. Esses percentuais correspondem a cerca de 80% dos produtores rurais brasileiros, o que indica o baixo nível de escolaridade desses trabalhadores. Do total de produtores, 8% apresentavam Ensino Fundamental completo, 7% haviam cursado

<sup>1</sup> A CAPES concedeu uma bolsa de mestrado para o desenvolvimento desta pesquisa.

<sup>2</sup> Seguindo a referência de Caldart (2004), ao utilizarmos o termo Movimento, escrito com M maiúsculo, referimo-nos ao MST, a fim de destacar a sua característica dinâmica de se manter em constante movimento.

<sup>3</sup> Compartilhamos a compreensão de Silva (2004) de que trajetórias de vida envolvem as dimensões das origens, da formação, das experiências profissionais e das trajetórias migratórias, que marcam a população rural brasileira.

o Ensino Médio ou Técnico e somente 3% possuíam nível superior.

Assim, podemos verificar que a questão de território ainda se constitui um dos fatores indicativos do grau de instrução das famílias, ou seja, os níveis de escolaridade são menores nas áreas rurais em relação à cidade. Di Pierro (s.d.) e Ribeiro (2001) demonstram que a falta de instrução e de estudo do homem e da mulher do campo intensifica a marginalização e a pauperização das condições de vida desses trabalhadores. Ainda de acordo com Di Pierro (s.d.), a educação oferecida à população tende a ser desarticulada da realidade rural, o que costuma aumentar os índices de evasão escolar dessa população, diminuindo o nível de escolaridade dos trabalhadores rurais.

Em relação à qualidade da educação que é ofertada à população rural, alguns autores (ARROYO; FERNANDES, 1999; LEANDRO, 2002, CALDART, 2004) apontam que os responsáveis pela criação, gestão e manutenção das escolas no campo tendem a acreditar que para executar o trabalho rural não é preciso muita instrução. Assim, estas escolas rurais costumam oferecer o estritamente necessário para que tal população desempenhe as funções mecânicas da atividade agrícola.

Di Pierro e Andrade (2009), em análise sobre o panorama educacional da população assentada paulista, afirmam que, neste estado, todas as crianças com idade de zero a três anos estavam fora da escola. Na faixa etária de quatro a seis anos, a maioria delas (51,5%) não estudava. Todas as crianças, com idade entre sete e dez anos, frequentavam a escola em São Paulo. Dos 12 aos 14 anos, 2,8% dos adolescentes pesquisados não estavam nas escolas e dos 97,2% que estudavam, estima-se que 13,5% cursavam uma série diferente da convencionada para a idade, geralmente, frequentando série atrasada para sua faixa etária. Na faixa de 15 a 17 anos, 12,5% estavam fora da escola e dos que estudavam (87,5%), apenas 33,3% frequentavam série adequada para a idade.

No que se refere à educação de adultos, em São Paulo, apenas 9,1% dos maiores de 18 anos estudavam, desses, 4,9% estavam no curso correto, representando 141 pessoas. Os outros 95,1% (2.723 pessoas) estavam frequentando outro curso. Dos 90,9% que estavam fora da escola, 11,9% nunca frequentaram a escola; 39,7% pararam entre a 1ª e a 4ª série; 24,7% descontinuaram os estudos entre a 5ª e 8ª série; 15,6% cursaram até o Ensino Médio e apenas 8,2% apresentavam outra escolaridade.

A partir de tais condições educacionais precárias, desde o surgimento do MST, seus militantes defendem que a luta pela terra depende da sua articulação com uma educação que valorize a cultura e os saberes do camponato<sup>4</sup>, assumindo a necessidade do acesso a informações e tecnologia para a efetivação da reforma agrária (CALDART, 2004). Neste contexto, os movimentos sociais que atuavam no meio rural articularam-se em torno da demanda por uma educação do campo, que se caracteriza pelo protagonismo dos sujeitos do campo na definição, proposição e encaminhamentos das políticas educacionais destinadas a sua própria população. Assim, estes sujeitos, historicamente excluídos do acesso ao conhecimento científico sistematizado, lutam por apropriar-se dos instrumentos teóricos e políticos, a fim de definir as características da educação oferecida a eles (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2005; MOLINA, 2006).

Dessa forma, o MST, em parceria com outros movimentos sociais e setores da sociedade civil passaram a se mobilizar em torno da necessidade de políticas educacionais específicas para o público da reforma agrária. Um dos resultados desta articulação foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera (MOLINA, 2003).

## **1. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera e os cursos de Pedagogia da Terra**

O programa iniciou-se em 1998 (MOLINA, 2003) e tem como objetivo geral o fortalecimento da educação nas áreas de Reforma Agrária, a partir do desenvolvimento de projetos educacionais em parceria com universidades e instituições de ensino públicas, visando à promoção do desenvolvimento sustentável do campo. Seus objetivos específicos referem-se à garantia de alfabetização e escolarização fundamental de acampados e assentados, da escolaridade e da formação de educadores do campo, bem como a promoção da escolarização profissional de nível técnico e superior para assentados, além de garantir o fornecimento os materiais didático-pedagógicos necessários à execução dos projetos

---

<sup>4</sup> Baseamos o conceito do camponato em Martins (1983), que define camponês como o expropriado da terra, que segue uma trajetória de exploração e migração na busca por melhores condições de vida. Assumimos esta concepção apoiados nas contribuições de Bernardo Mançano Fernandes (s.d.), na defesa da importância política de adoção do termo camponês, que resgata o histórico de luta e resistência apresentado por essa classe que não está presente em outros conceitos mais atuais, como o de agricultor familiar.

e contribuir nos fóruns de discussão que debatem a educação do campo (BRASIL, 2004).

Desde a sua criação, os movimentos sociais do campo demandam projetos de formação de educadores para áreas de reforma agrária, devido à necessidade da atuação de professores comprometidos com a realidade camponesa e luta pela terra. Neste sentido, várias turmas de Magistério, Pedagogia e Licenciaturas já se formaram em cursos financiados pelo Pronera.

Os cursos de Pedagogia vinculados ao programa são conhecidos como “Pedagogia da Terra”, pois a primeira turma criou um jornal com este nome a fim de caracterizarem-se enquanto educadores do campo e enfatizarem sua identidade e origem camponesa perante a universidade e os próprios educandos. Em consequência disto, o curso passou a ser chamado assim em todas as suas edições subsequentes (MST, 2002).

Tais cursos consistem na formação em Licenciatura Plena em Pedagogia, respeitando as exigências legais que normatizam a criação desses cursos. Assim, a grade curricular dos projetos de Pedagogia da Terra atende o número de horas, a necessidade de realização de estágios e monografias durante o curso, as disciplinas fundamentais para a graduação em Pedagogia, além de serem organizados em alternância<sup>5</sup> e atenderem às especificidades da educação do campo.

A primeira turma de Pedagogia da Terra teve início em janeiro de 1998, em Ijuí – RS, finalizada em julho de 2001, possível através da parceria entre o Pronera, a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí e o MST (MST, 2002). No ano seguinte, ocorreram turmas na Universidade do Estado do Mato Grosso – Unemat e Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Depois, houve vários convênios com outras universidades, o que resultou em cerca de 10 turmas e aproximadamente 450 estudantes formados. Atualmente

<sup>5</sup> A Pedagogia da Alternância organiza o trabalho pedagógico em dois momentos: o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, sendo que o primeiro deve corresponder a 70% da carga horária total do curso e o segundo aos 30% restantes. O Tempo Escola concentra as aulas e atividades presenciais na qual toda a turma é reunida e se organiza para a sua formação político-pedagógica. O Tempo Comunidade é o período em que o educando retorna ao seu assentamento e desenvolve atividade de pesquisa, estágio ou intervenção, a fim de buscar elementos da sua realidade para a compreensão da teoria apresentada nas aulas (BRASIL, 2004). Nesse sentido, há uma possibilidade efetiva de diálogo entre teoria e prática, uma vez que a realidade vivenciada pelos educandos reúne subsídios concretos para o entendimento da teoria e o aprendizado teórico pode ser aplicado na vivência dos assentados.

existem cursos de Pedagogia da Terra nos mais diversos estados brasileiros, com cerca de 12 turmas em andamento (CALDART, ARAÚJO, KOLLING, 2008).

Apesar dos mais de dez anos da existência de projetos de Pedagogia da Terra, a primeira turma do curso no estado de São Paulo teve início em 2008, resultado da parceria da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar com o MST, Federação de Agricultura Familiar – FAF, a Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo – Feraesp, o MST e a Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo – Omaquesp. Assim, não existe nenhum curso paulista concluído, portanto, as pedagogas da terra que atuam em São Paulo graduaram-se em projetos desenvolvidos em outros estados.

## **2. As trajetórias pedagógicas da terra do estado de São Paulo**

No decorrer da realização da pesquisa, identificamos que as pessoas formadas em Pedagogia da Terra, que atuam ou atuaram no MST do estado de São Paulo, são onze mulheres, sendo que oito delas atuam no estado. Uma atuou no setor de educação do Movimento e, no período da pesquisa, estava afastada. Outras duas, que têm como referência o MST paulista, estão militando fora de São Paulo. A fim de evitar a identificação das participantes, usamos nomes fictícios para designá-las. São eles: Alzira, Mercedes, Carolina, Joana, Maria, Ana, Gabriela, Betânia e Hortência. Entrevistamos nove delas e transcrevemos sete das entrevistas realizadas. Não conseguimos localizar duas das militantes, portanto, não as entrevistamos.

As trajetórias de vida destas pedagogas apresentam diversidades, mas convergem em alguns pontos. Com relação às suas origens sociais, identificamos que todas são oriundas da classe trabalhadora, marcadas por um amplo processo de exclusão social e exploração da força de trabalho. Ainda é importante destacar que algumas delas são negras, marcadas por mais uma fonte de discriminação. A junção dessas três categorias: classe, gênero e raça/etnia refletem no rumo que a vida dessas mulheres assume e no modo que elas empreendem a luta pelos seus direitos. Pois a origem pobre, feminina e negra são fatores que aumentam o processo de exclusão e preconceito sofrido por elas

(LISBOA, 2003), o que é acirrado devido à origem camponesa de tais mulheres (SILVA, 1999).

As participantes da pesquisa apresentam uma vasta experiência profissional, cuja tendência foi empregar-se em serviços precários, que exigiam pouca qualificação técnica. Foi recorrente a referência ao trabalho de empregada doméstica, uma das principais opções de emprego para mulheres pobres, com baixo nível de escolaridade.

Por se tratar de vínculos empregatícios frágeis e condições de vida precárias, muitas delas relataram que estabelecem uma intensa andança em busca de melhores condições de vida. Tais trajetórias migratórias costumam desencadear o desenraizamento, sentimento de perda de identidade e de referências culturais, decorrente de um longo processo migratório. Dessa forma, tais famílias, que partiram de sua terra natal, deixando para trás seus parentes e amigos em busca de melhores condições de emprego e vida, podem perder a noção de pertencimento a um lugar social definido (SILVA, 2004).

Identificamos que a possibilidade de inserção no MST pode representar uma forma de reenraizamento, visto que possibilita a criação de vínculos sociais e a reconstrução da identidade destas famílias. Observamos que as participantes da pesquisa apresentaram motivações distintas no que se refere ao que as levaram a participar do Movimento. Algumas pedagogas da terra foram para um acampamento do MST ainda crianças devido à escolha dos pais de lutar pela reforma agrária. Outras buscaram a luta social do Movimento, procurando conquistar um pedaço de chão para produzir e reproduzir-se. E houve entrevistadas que optaram pela militância política por acreditarem no potencial transformador do MST, sem apresentar, necessariamente, um vínculo com a terra ou origem camponesa.

Apesar destas variações, a história de todas as pedagogas converge a uma identificação com a luta pela terra e pela educação do campo. Assim, ao longo de suas trajetórias, todas as profissionais que se formaram em Pedagogia da Terra contribuíram no setor de educação do Movimento regional, estadual ou nacionalmente, o que justifica a indicação para a realização dos cursos.

No que tange à atuação anterior à formação em Pedagogia, verificamos que as entrevistadas realizaram tarefas do MST em várias

regiões do estado e fora do país, visando contribuir com a organização do Movimento e com o setor de educação. Houve referências de militantes que: lecionaram em turmas de EJA, assumiram salas de Ensino Fundamental, coordenaram Cirandas Infantis no assentamento; acompanharam cursos formais do MST na Venezuela; desenvolveram projetos de formação de educadores no Timor Leste; representaram o Movimento na Itália; participaram de uma brigada estadual e outra nacional do MST, a fim de contribuir com a formação de quadros da organização no interior paulista e em Brasília.

Além disso, houve relatos de tarefas que envolviam a realização de uma pesquisa sobre a escolaridade dos assentamentos rurais e comunidade quilombolas, em parceria com o INCRA/Pronera; contribuição na coordenação permanente do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – Iterra<sup>6</sup>; criação e organização do setor de educação na Bahia, Rio Grande do Sul e São Paulo, entre outras atividades. Nesse sentido, notamos que a área de abrangência de atuação dessas mulheres variou bastante, contemplando a diversidade de atribuições do setor de educação do Movimento.

Com relação à escolaridade das militantes, verificamos que todas elas haviam concluído o Ensino Médio ou Técnico, de modo contínuo, sem necessidade de cursos supletivos ou EJA. Algumas completaram a educação básica em cursos formais disponibilizados pelo MST, como Magistério e Curso Técnico de Administração de Cooperativas. Assim, percebemos que tais mulheres apresentam uma escolarização maior que a de seus pais, corroborando com Rua e Abramovay (2000), que indicam a tendência das mulheres assentadas superarem os níveis de escolarização de suas mães.

As profissionais cursaram cinco projetos de Pedagogia da Terra, desenvolvidos em parceria com quatro universidades diferentes, de três estados da federação. Alzira formou-se no curso da Unijuí, em parceria com o MST, que teve início em 1998 e foi concluído em 2001. Mercedes, Carolina, Cristina e Soraia cursaram a Pedagogia da Terra da Unemat, com o MST, cujas aulas começaram em 1999 e terminaram em 2002.

<sup>6</sup> O Iterra é o órgão mantenedor da Escola Técnica Josué de Castro, sediada em Veranópolis – RS, coordenado pelo próprio MST. O instituto realiza vários projetos de formação para assentados (Stedile; Fernandes, 1999), inclusive cursos escolares em parceria com universidades e com o Pronera. Dentre eles, destacam-se cursos Técnicos de Administração de Cooperativas – TAC, Magistério, Pedagogia da Terra, bem como especializações.

Gabriela, Betânia, Hortência e Kátia fizeram parte da primeira turma do Iterra, em parceria com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, com início em 2002 e formatura em 2005, representando o primeiro curso de Pedagogia da Terra da Via Campesina, que reuniu diversos movimentos sociais do campo. Joana participou da segunda turma da Via Campesina, também no Iterra e com a UERGS, iniciada em 2003 e finalizada em 2006. Por fim, Ana concluiu a graduação no curso em 2008, tendo começado em 2004, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, em parceria com diversos movimentos sociais do campo, principalmente os organizados na região de Francisco Beltrão – PR.

Conforme o relato das militantes, os cursos enfrentaram inúmeras dificuldades financeiras, relacionais entre os movimentos e universidades, de organização e infraestrutura, preconceito, entre outros. Apesar dessas adversidades, todas as entrevistadas enfatizaram a importância da formação universitária para a atuação e para o crescimento pessoal das envolvidas. Nesse sentido, segundo elas, os cursos renderam os resultados esperados no que se refere à formação política e pedagógica, o que possibilitou o desenvolvimento individual das profissionais e organizacional do Movimento.

Nesse sentido, cumpre-se uma das principais características do Pronera que é garantir o protagonismo dos movimentos sociais, no que tange a concepção e implementação dos projetos, o que diferencia o programa de outras medidas educacionais para a população do campo (ANDRADE; DI PIERRO, 2003). Além disso, a experiência da Pedagogia da Terra parece ser avaliada positivamente pelas universidades, já que, conforme relatos das entrevistadas, a maioria das instituições dos cursos descritos acima se propôs a desenvolver novos projetos, em parceria com os movimentos sociais e financiados pelo Pronera.

### 3. Atuações posteriores à formação

No que se refere às áreas de atuação das participantes da pesquisa no momento das entrevistas, constatamos que uma participante morava na Escola Nacional Florestan Fernandes<sup>7</sup>, em Guararema – SP,

<sup>7</sup> A Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF, localizada em Guararema – SP, é uma estrutura construída, organizada e mantida pelo MST, inaugurada em janeiro de 2005, onde se realizam cursos de formação técnico-política para militantes de movimentos sociais em geral.

atuando no setor nacional de Educação e não se vinculava ao MST paulista. Outra atuava na regional de Ribeirão Preto – SP e mudou-se, no período de realização da pesquisa, para Moçambique, representando o MST em uma atividade internacionalista, a fim de contribuir no processo organizativo de um movimento social do campo africano, vinculado à Via Campesina. Outra pedagoga da terra, cujo estado de referência é São Paulo, há dois anos desenvolvia atividades na Paraíba, contribuindo na organização dos cursos formais do MST por lá. Do restante, uma delas atuava no setor estadual e nacional de educação, três atuavam na regional do MST de Promissão, uma na Regional da Grande São Paulo, uma na Regional de Iaras e a outra na Regional do Pontal do Paranapanema.

Quando questionadas sobre as atividades que realizavam no período em que eram entrevistadas, as pedagogas também fizeram referências a tarefas bem diversificadas. A grande maioria das pedagogas da terra do estado de São Paulo contribuía com o setor regional e estadual de Educação, sendo que duas delas atuavam no setor nacional de Educação do MST. Outras duas haviam assumido a direção do setor estadual de educação para substituir a pedagoga que foi para Moçambique e a que se afastou da militância. Uma assumiu a direção estadual do Movimento e outras eram representantes da direção regional, no local em que atuavam. Quatro eram coordenadoras de cursos do Pronera, representando os movimentos sociais nos projetos.

Das onze pedagogas que se formaram, apenas uma, que contribuiu com a organização do setor de educação, no âmbito estadual e das regionais de Promissão, Campinas e Sorocaba, não estava atuando na militância do Movimento, embora já tenha contribuído com o MST durante cerca de dez anos. Recentemente, devido a problemas pessoais, ela se afastou das atividades do MST. Trabalhava na cidade, porém não exercia a profissão de pedagoga.

No geral, pudemos perceber que existem dois níveis de atuação das militantes, um no setor regional de educação, no que tange às demandas locais, relacionado ao acompanhamento das questões cotidianas; da articulação do setor nos assentamentos e acampamentos; da organização das Cirandas Infantis e turmas de EJA; das discussões com as secretarias municipais de educação, com professores e diretores; do acompanhamento da

vida escolar das crianças e organização do debate em torno da criação de escolas nos assentamentos.

A outra dimensão da atuação dessas pedagogas refere-se ao setor estadual, envolvendo questões mais amplas, que dizem respeito à reinvindicação e criação de cursos formais, vinculados ao Pronera ou a outros programas; a garantia da realização de reuniões; a organização de encontros estaduais, encaminhamentos de lutas educacionais e definição de diretrizes a serem trabalhadas a nível estadual e assim por diante. Dessa forma, notamos que a primeira forma de atuação garante uma relação com a base que dá subsídios para o desenvolvimento de projetos e atividades no setor estadual, compondo uma articulação entre a realidade local dos assentamentos e acampamentos com a atuação do setor.

A demanda e a organização do setor de educação do Movimento costumam ser o principal foco de atuação das profissionais, diminuindo o tempo que elas teriam para destinar à realização de tarefas mais próximas da sala de aula. Nesse sentido, Mercedes relatou que “No MST do estado de São Paulo, acho que não é adotada a política de que a gente vai para a sala de aula. A gente foi para o curso já com a intenção da militância, né?” (entrevista realizada em 20/fev/2009).

As entrevistadas afirmaram que essa era uma diferença do setor de educação paulista e de outros estados, que buscavam a criação de cursos para a qualificação da atuação dos educadores das escolas de assentamentos e itinerantes. O que pode ser verificado na fala de Mercedes, ao analisar a composição de sua turma, ela afirma que: “entre São Paulo e Paraná, nós não éramos educadores de sala de aula. Mas no Mato Grosso do Sul, Goiás, os outros estados, os educandos eram professores” (entrevista realizada em 20/fev/2009).

As pedagogas reiteram Di Pierro e Andrade (2009), ao afirmar que o número de escolas nos assentamentos paulistas ainda é muito reduzido. Assim, a maioria das crianças assentadas no estado de São Paulo costuma estudar na cidade, o que diminui as possibilidades de inserção das pedagogas da terra nessas instituições de assentamento. Quando há escolas em tais áreas, os professores tendem a vir da área urbana para dar aulas, porém a rotatividade de educadores é grande. Muitos deles lecionam nos assentamentos por falta de opção e costumam deixar a escola na primeira oportunidade. Esse é um limite ao desenvolvimento

do potencial que a escola do assentamento pode ter, visto que os professores tendem a não ter uma relação efetiva com a comunidade que a rodeia (PISTRAK, 2000).

A distância das participantes das salas de aula não impede o desempenho de uma atuação pedagógica dessas profissionais. As pedagogas da terra contribuem na implementação e acompanhamento dos cursos formais do MST, participam do processo de reivindicação e criação das escolas nos assentamentos, discutem com a secretaria da educação e os assentados sobre o atendimento das crianças nas escolas da cidade, desenvolvem e gerenciam projetos de EJA, Cirandas Infantis, participam das escolas itinerantes, promovem formação de educadores, além de uma série de outras tarefas fundamentais para a organização político-pedagógica do Movimento. O desenvolvimento dessas atividades demanda conhecimento e formação pedagógica, o que justifica a formação dessas militantes e a criação de cursos de Pedagogia da Terra em São Paulo.

É possível que a atuação mais voltada à esfera política da organização seja decorrência do número limitado de profissionais formadas que atuam no estado de São Paulo, visto que são apenas sete pedagogas que se ocupam com as demandas do setor de educação paulista. Essa tendência pode ser reflexo da necessidade de qualificação político-pedagógica de militantes que o MST paulista demanda, a fim de poder criar outros espaços de formação no próprio estado. Ou seja, a partir das experiências e frequência nos cursos de formação em outros estados, as pedagogas da terra passam a ter subsídios para pensar na política de criação de cursos formais no estado de São Paulo.

Nesse sentido, verificamos que as discussões que resultaram na criação de projetos de EJA, Ensino Médio, profissionalizantes, cursos superiores e de pós-graduação para os assentados de São Paulo foram protagonizadas por essas pedagogas da terra. Disso pode-se derivar que os esforços de garantir a qualificação política e pedagógica contribuem com a ampliação do acesso a cursos do Pronex e, conseqüentemente, com a elevação das oportunidades educacionais de jovens e adultos dos assentamentos paulistas. Entretanto, entendemos que embora tenha havido um acréscimo no número de cursos formais, organizados em São Paulo, esse aumento ainda é muito restrito e não altera estruturalmente a oferta educacional para o rural no estado.

#### 4. Intencionalidades da formação em Pedagogia da Terra no estado de São Paulo

A partir das formas de atuação das pedagogas da terra que atuaram em São Paulo e dos sentidos atribuídos por elas à formação superior, podemos perceber algumas intencionalidades pessoais e do MST envolvidas no processo.

As entrevistadas remeteram a possibilidade de aumento no nível de escolaridade dos assentados e militantes do MST, como uma das justificativas da criação dos cursos do Pronera e como uma forma de superar o processo de exclusão histórica de políticas educacionais voltadas para a população rural. Esta característica, segundo Alzira, é uma das relevâncias e fornece sentido à demanda pela escolarização dos assentados. De acordo com a pedagoga, os cursos conquistados a partir do Pronera permitiram que alguns militantes do MST tivessem acesso à educação, explicando o fenômeno da seguinte forma:

nós criamos o coletivo e, depois disso, percebemos que várias dirigentes, que hoje fazem parte da direção estadual [...] não tinham o Ensino Fundamental e outros não tinham o Ensino Médio. Então um bocado que tinha o Ensino Médio, são companheiras que hoje estão fazendo Pedagogia [...]. Outros que tinham o Ensino Fundamental, [...] são as meninas que fizeram o Magistério. Outros foram fazer o TAC, que é outro curso da área da produção. [...] E, aí, a gente se deu conta que a maioria dos nossos militantes apresentava uma escolarização muito baixa. E como a gente estava com essa dificuldade de negociar nas escolas [...], nós começamos a mexer os ponteiros para os nossos militantes estudarem. Aí, que um bocado foi fazer Magistério, um bocado foi fazer Pedagogia. (entrevista realizada em 19/fev/2009)

Todavia, devemos destacar que apesar da criação dos cursos do Pronera, o acesso à educação ainda é restrito a uma pequena parcela, pois os projetos criados no estado de São Paulo ainda não apresentam número suficiente para alterar substancialmente o baixo grau de escolaridade da população assentada, embora possamos verificar um aumento nos índices de escolarização dos assentados, em comparação ao restante da população rural (RUA, ABRAMOVAY, 2004).

Notamos que as participantes fizeram muitas referências à qualidade formativa e desafiadora dos cursos de Pedagogia da Terra. Nesse sentido, o caso de Alzira pode ser destacado, uma vez que ela relata que

ela e outros pedagogos da terra, formados em alternância, conseguiram ingressar em programas de pós-graduação stricto sensu de universidades públicas. A pedagoga avalia, a partir disso, que a inserção na universidade pela via regular é um dos reflexos da boa qualidade dos cursos do Pronera, que, segundo sua análise, fornece uma formação com qualidade equivalente, ou até superior a dos cursos de graduação regulares.

Dessa forma, mesmo devido às dificuldades na realização de projetos do Pronera, referentes à precariedade e inconstância no financiamento, problemas entre universidades e movimentos sociais, etc. (MOLINA, 2003), os cursos parecem garantir uma formação de boa qualidade.

No que tange à formação pedagógica e política das educandas, decorrente das condições de ensino que propiciam o desenvolvimento de uma compreensão maior da realidade, todas as entrevistadas avaliaram positivamente a formação que obtiveram no curso. Os principais destaques relacionam-se aos conteúdos teórico-metodológicos trabalhados na graduação, ao aprendizado político decorrente da inserção mais orgânica no Movimento e aos aspectos mais pedagógicos da experiência. Ana revela que:

Como eu era nova no Movimento, não tinha participado de nenhum curso formal. [...] você vai aprendendo o que é alternância fazendo. Foi aí que a gente começou a conhecer melhor a trajetória da Educação do Campo, também, né? (entrevista realizada em 14/abr/2009)

Dessa forma, segundo as entrevistadas, o acesso ao conhecimento sistematizado das universidades promove um processo de apropriação da teoria necessária para um entendimento do mundo que as rodeia. Tal conquista pode contribuir para o desenvolvimento de uma forma de produção de conhecimento destoante do que é convencionalmente praticado e dar elementos para que os movimentos sociais do campo possam ser protagonistas das pesquisas acerca da realidade em que estão inseridos (MOLINA, 2006).

Percebemos que as pedagogas se referiram a uma preocupação em relação à busca por uma apropriação teórica, a fim de dar elementos à atuação, vinculando a produção de conhecimento às demandas da realidade vivenciada. Podemos compreender tal postura à luz das contribuições de Mészáros (2008), segundo o qual a concepção marxiana de educação depende da articulação entre teoria e ação revolucionária, à

medida que a teoria esteja tão intrinsecamente relacionada à realidade e que essa teoria parta das necessidades concretas da classe trabalhadora.

As pedagogas da terra afirmaram que o Movimento busca uma valorização das educandas através da inserção política na organicidade do Movimento ou de uma atribuição maior de responsabilidades. Dessa forma, existe uma preocupação por parte das pedagogas em continuar contribuindo com o Movimento, de modo a justificar essa indicação.

Segundo Mercedes:

essa dinâmica do Movimento contribui muito na formação da gente. Muitas vezes, a gente não consegue contribuir com o MST tanto quanto o Movimento [...] contribui com a gente, né? Porque, por exemplo, eu poderia ter vindo para o Movimento, para o acampamento e, meramente, ser uma pessoa que trabalha na roça e tal. (entrevista realizada em 20/fev/2009)

Nesse sentido, entendemos que a inserção política das militantes, incentivada pelo MST, resvala sobre a discussão do ingresso da mulher na vida pública do Movimento. A análise das entrevistas permitiu que avaliássemos que há uma valorização da contribuição feminina, mesmo que, muitas vezes, ainda haja a tendência de que elas se ocupem das esferas tidas como tipicamente trabalho de mulher, como educação e saúde (RUA, ABRAMOVAY, 2000).

Apesar disso, compreendemos que esta inserção pode ser uma forma de superação da divisão das tarefas por gênero, pois algumas das entrevistadas afirmaram atuar na direção regional do MST, para além das suas contribuições no setor de educação. O bom desempenho político das mulheres em funções que, convencionalmente, são atribuições masculinas, pode representar uma forma de que se reconheça a condição de igualdade que homens e mulheres podem exercer na esfera pública, em quaisquer que sejam as tarefas.

De acordo com as entrevistadas, um dos resultados do investimento e valorização das militantes pelo MST é qualificação da atuação política delas, principalmente do setor de educação. Assim, segundo uma das participantes, houve a criação de uma “cultura de estudo”, em decorrência do incremento no acúmulo teórico-metodológico.

Em relação à importância da formação para atuação das profissionais graduadas e qualificação do setor de educação, Alzira descreve que:

Eu acho que a atuação da gente, a partir desses cursos, vai ganhando qualidade. E a gente vai falando a partir não só do discurso, da prática... Mas a gente vai fazendo, vai elaborando um discurso a partir da prática, mas também a partir de um conteúdo, e de teoria, que de certa forma dá sustentabilidade para a prática que a gente está desenvolvendo, né? Que dá sustentabilidade para essa prática e que também dá sustentabilidade a um projeto de sociedade que o próprio Movimento vem construindo. Porque nos nossos cursos, quando a gente vai tendo acesso a esses conhecimentos, a gente de certa forma não desvincula da vida. [...] E a gente começa a selecionar, selecionar os autores, selecionar os pesquisadores que comungam com a gente. Temos elementos para fazer essa seleção. A atuação da gente nos cursos formais parte daí. [...] e isso é uma coisa muito interessante, vindo, por exemplo, a questão das políticas públicas. [...] Hoje a gente quer saber de onde vem o financiamento daquela experiência, qual é o pano de fundo que aquilo ali realmente traz, se essa política pública não está mascarada, não está maquiada. Se não é uma política pública que só quer conformar os sujeitos, para não fazer uma luta mais profunda, com uma transformação de realidade mais profunda. Hoje, a gente já faz essas perguntas, né? (entrevista realizada em 19/fev/2009)

Assim, percebemos a ênfase na relação entre a formação e atuação das profissionais, ou seja, a busca por fundamentar a formação oferecida nos cursos a partir da realidade dos acampamentos e assentamentos, das demandas do MST, como uma forma de tentar vincular a teoria apresentada na sala de aula com a atuação prática na realidade concreta. Dessa forma, as entrevistadas reforçaram a importância de a formação estar associada às demandas do Movimento, como uma forma de tentar relacionar a teoria com a realidade vivenciada nas áreas de reforma agrária. Os depoimentos listados abaixo são exemplos deste sentido atribuído à formação em Pedagogia da Terra.

Betânia relata tal aspecto, abordando o fato das profissionais formadas retornarem o conhecimento teórico e acúmulo político à própria organização do MST.

a formação que a gente adquire no curso é uma forma da gente retornar um acúmulo de conhecimento [...] para o Movimento. [...] É importantíssimo investir na formação desses educadores, ao mesmo tempo, também, tentar retornar, nessa perspectiva de uma contribui-

ção política, pedagógica, enfim, em todas as atividades do Movimento. [...] E sempre nessa perspectiva da importância de formar educadores para responder as demandas do conjunto do Movimento. [...] Então, é necessário a gente aprofundar cada vez mais e construir cada vez mais a experiência de formação de educadores, né? Para mim, esse é um elemento positivo [...] você ter a oportunidade de puxar um curso de graduação, vinculado às demandas e às necessidades do Movimento. (entrevista realizada em 12/maio/2009)

Gabriela ressalta que os cursos buscam vincular a teoria com a realidade concreta dos acampamentos e assentamentos, o que promove um incremento na compreensão dessa realidade e a tentativa de relacionar a teoria com a prática, presente na ação das militantes. Nas palavras da pedagoga:

A formação contribui porque a gente aprende muito a partir das experiências. Porque o curso força muito a gente a ir à realidade buscar os elementos para a análise. Aí, a gente mistura com a parte mais teórica, para poder contribuir e enfrentar algumas coisas. Então é importante. [...] Tanto que a maioria das meninas que fizeram Pedagogia, depois, [...] vão contribuindo, fazendo articulação, buscam convênio, tentam avançar no setor. (entrevista realizada em 11/maio/2009)

A partir de tais constatações, podemos discorrer que a intenção do MST do estado de São Paulo, ao indicar militantes do setor estadual de educação para essas cinco turmas de Pedagogia da Terra, era garantir a formação de quadros para o Movimento. Tal constatação é possível a partir das referências das pedagogas ao fato da organização priorizar a formação e atuação política, ao invés da inserção delas diretamente nas instituições escolares paulistas.

Ainda é possível perceber que as pedagogas apresentam como principais motivações para o futuro a possibilidade de continuar contribuindo para a organização do MST e do setor de educação. Até os sentidos atribuídos à formação que revelam aspirações individuais, como o aumento da escolaridade e a formação pedagógica, mostram-se intrinsecamente articulados com a organicidade do Movimento e com a possibilidade de se manter na militância. Dessa forma, podemos avaliar que o estabelecimento da relação entre o MST e as pedagogas indicadas reflete muita reciprocidade e gratidão.

## Considerações finais

Observamos que as trajetórias de vida das participantes da pesquisa são diversas, porém apresentam pontos em comum, em decorrência da origem na classe trabalhadora, empregos precários e a constante busca por melhores condições de vida. Assim, elas apresentam experiências escolares típicas desta classe, sendo que algumas delas cursaram escolas de nível técnico, indicando a dualidade da educação brasileira, visto que o acesso a cursos universitários costuma ser restrito à classe dominante e os cursos técnicos são destinados aos filhos de trabalhadores.

A atuação no MST possibilitou o acesso ao Ensino Superior, devido à luta empreendida por ele e outros movimentos sociais do campo, reivindicando políticas educacionais que atendessem às demandas das áreas de reforma agrária (MOLINA, 2003). As avaliações das militantes acerca dos cursos de Pedagogia da Terra foram positivas, visto que as formações parecem oferecer elementos teórico-metodológicos, subsídios pedagógicos e recursos políticos para qualificar a atuação delas no Movimento.

No que tange à atuação posterior à formação em Pedagogia, a maioria das entrevistadas desenvolvia atividades militantes variadas no MST e em regiões diferentes, geralmente no estado de São Paulo. Podemos enfatizar que a inserção política das pedagogas, principalmente em atividades relacionadas ao setor de educação do Movimento, é a prioridade das entrevistadas e da própria organização. Percebemos que a formação em Pedagogia possibilita uma atuação mais orgânica na dinâmica do MST, permitindo com que tais mulheres passem a assumir posições hierárquicas mais elevadas na organicidade do Movimento o que, em alguns casos, contribui para superar as diferenças de atuação política entre os gêneros.

Analisamos que tais mulheres buscavam se realizar em diversas esferas de suas vidas. Passando pela dimensão familiar, enquanto mães, mulheres e até avó; pela produtiva, visto que grande parte delas é assentada e intencionava garantir seu sustento da produção agroecológica do lote; pelo estudo, pois elas pretendiam manter-se aprendendo sobre a realidade em que atuam, e pela dimensão política, uma vez que todas as militantes, exceto uma, referiram-se à intenção de continuar contribuindo com o setor de educação e com o MST, como forma de retribuir ao investimento político aproveitado por elas. Além disso, em algumas entrevistas, houve referência ao interesse de assumir a docên-

cia na Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, como perspectiva futura para as pedagogas e para o Movimento.

A partir das análises das trajetórias das pedagogas posteriores à formação nos cursos superiores, podemos perceber que uma das maiores intencionalidades do MST do estado de São Paulo, em relação à indicação destas militantes do setor de educação para estudarem, é a formação de quadros. Verificamos, assim, que, no geral, a profissionalização destas militantes permitiu que elas desenvolvessem atividades políticas fundamentais para a organização do setor de educação no estado, que demandam o domínio dos aspectos pedagógicos da formação.

Além disso, após a graduação, muitas das pedagogas da terra assumiram o processo de reivindicação e coordenação de cursos formais financiados pelo Pronera, pleito de escolas do campo nos assentamentos, proposição de projetos de EJA nas áreas de reforma agrária, criação de Cirandas Infantis, cursos de formação de educadores do campo, entre muitas outras tarefas. Dessa forma, elas passaram a contribuir para ampliar o acesso à educação dos acampados e assentados, embora estes projetos ainda sejam restritos frente ao intenso processo de exclusão escolar que a população rural sofreu ao longo da história brasileira.

Nesse sentido, notamos a construção do que Mészáros (2008) chama de indivíduo social, visto que para além dos ganhos pessoais, inerentes à formação, as pedagogas afirmam assumir um compromisso com a comunidade e com o Movimento, de modo a socializar a formação adquirida nos cursos formais. Assim, notamos que até nos sentidos da formação que revelam interesses individuais das entrevistadas, como incremento na escolarização ou valorização da militância, esses aspectos são investidos em prol da coletividade, que nesse caso é a qualificação da atuação no MST e no setor de educação, especificamente. O que é expresso da fala de Alzira:

Porque no nosso entendimento, a formação não é nossa. Nós temos essa formação, mas nós temos que socializá-la, então ela passa a ser coletiva. Quando nós temos essa formação, nós temos obrigação de socializar para os companheiros e companheiras que também estão junto com a gente nessa luta. (entrevista realizada em 19/fev/2009)

Em suma, podemos concluir que os sentidos atribuídos à formação relacionam-se à continuidade da contribuição que as pedagogas da

terra formadas oferecem ao Movimento, a fim de retribuir os investimentos político e pedagógico aplicados nelas. E, consequentemente, os usos dos elementos fornecidos pela formação em Pedagogia da Terra são destinados à atuação delas no MST e no setor de educação.

## Referências bibliográficas

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação*. São Paulo: INCRA/Ação Educativa, 2003.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2005.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Vol. 2. (Col. por uma Educação Básica do Campo).

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera: manual de operações*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004. 129 p.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem-Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete; ARAÚJO, Maria Nalva; KOLLING, Edgar Jorge. *Formação de Educadores nos Cursos Formais: Avaliação dos cursos formais de formação de educadores e educadoras do campo*. Janeiro de 2008. 12 p. (não publicado).

DI PIERRO, Maria Clara. *Diagnóstico da situação educacional dos jovens e adultos assentados: uma análise dos dados da pesquisa nacional de educação na reforma agrária*. s.d. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2215--Int.pdf>>. Acesso em: 17/maio/2007.

DI PIERRO, Maria Clara; ANDRADE, Marcia Regina. Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 14, n. 41, p. 246 – 257, maio/ago/ de 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Agricultura camponesa e/ou agricultura familiar*. s.d. Disponível em: <<http://www2.prudente.unesp.br/dgeo/nera/telas/publicações>>. Acesso em: 13/fev/2007.

FERNANDES, Florestan. Anotações sobre o capitalismo agrário e mudança social no Brasil. In.: *Sociedades de classes e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, p. 190 – 211.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo agropecuário de 2006*. 2009. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=1464&d\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1464&d_pagina=1)>. Acesso 30/set/2009.

LISBOA, Teresa Kleba. *Gênero, classe e etnia: trajetória de vida de mulheres migrantes*. Florianópolis: Ed. da UFSC; Chapecó: Argos, 2003.

LEANDRO, José Benedito. *Curso técnico em administração de cooperativas do MST: a concepção de educação e a influência no assentamento Fazenda Reunidas de Promissão-SP*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MARTINS, José de Souza. *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1983.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. *A contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de Educação do Campo e desenvolvimento sustentável*. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

\_\_\_\_ (Org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA (MST). *Cadernos do ITERRA*, v.2, n.6, dez. 2002.

PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural: desafios à educação básica. *Revista Brasileira de Educação*, n° 17, p. 20 – 39, maio/jun/jul/ago/ de 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe17/03artigo02>>. Acesso em: 08 de ago. 2006).

RUA, Maria das Graças; ABRAMOVAY, Miriam. *Companheiras de luta ou “coordenadoras de painéis”?* As relações de gênero nos assentamentos rurais. Brasília: UNESCO, 2000.

SATO, Leny; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano da pesquisa através da pesquisa

- Etnográfica em Psicologia. *Psicologia USP*, 12 (2) 29 - 47, 2001.
- SILVA, Maria Aparecida Moraes. *Errantes do fim do século*. São Paulo: UNESP, 1999.
- \_\_\_\_\_. *A Luta pela Terra: experiência e memória*. São Paulo: UNESP, 2004.
- STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.
- VENDRAMINI, Célia Regina. Pesquisa e movimentos sociais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1395-1409, set/dez/ de 2007b.
- WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. *Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes*. Presidente Venceslau: Letras A Margem, 2002.



# Educação e movimentos sociais populares: aproximação necessária à construção da educação popular

## *Education and social popular movements: necessary approach to the construction of the popular education*

Recebido em: 30/out/2010

Aprovado em: 10/dez/2010

### **Jeferson Anibal Gonzalez**

Professor do curso de Pedagogia da Faculdade Filadélfia em Ribeirão Preto - SP e professor de educação básica na rede municipal de Ribeirão Preto - SP. *E-mail*: jefersonag@yahoo.com.br

### **Resumo**

No presente trabalho, afirma-se a necessidade de superação do conceito restrito de educação popular enquanto “educação para o povo”, tendo em vista a construção de uma educação aliada aos interesses das camadas populares. A educação popular, nesse sentido, é construída no envolvimento com as reivindicações históricas das camadas populares, conteúdo que dá sentido à existência dos movimentos sociais populares. Apresenta-se inicialmente uma discussão sobre a especificidade da educação e seus determinantes sociais, políticos e econômicos; passa-se para uma análise das concepções de movimentos sociais e encerra-se com algumas considerações conclusivas. Desse modo, pretende-se contribuir com o debate sobre os caminhos a serem trilhados no sentido da transformação radical da sociedade; debate imprescindível em tempos de individualismo exacerbado, fragmentações e perda de perspectivas.

## Palavras-chave

Educação Popular. Movimentos Sociais Populares. Transformação Social.

## Abstract

*In the present work, we affirm the necessity of overcoming of the restricted concept of popular education while “education for the people”, in view of the construction of an allied education to the popular layers interests. In this direction the popular education is constructed in the involvement with the historical claims of the popular layers, content the direction to the existence of the popular social movements. We present initially an economic quarrel on the specificity of the education and its determinative social ones, politicians and; we pass to an analysis of the conceptions of social movements and lock up with our considerations. In this manner, we intend to contribute with the debate on the ways to be trod in the direction of the radical transformation of the society; essential debate in times of exacerbated individualism, fragmentations and loss of perspectives.*

## Key words

*Popular Education. Popular Social Movements. Social Transformation.*

## Introdução

Em prefácio ao livro *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*, de autoria de Paolo Nosella e Ester Buffa, Florestan Fernandes assinalou que na história da educação brasileira:

[...] a educação popular foi castrada. Estabeleceu-se uma política sistemática de circunscrever o mundo da escola às elites das classes dominantes e de excluir a massa da educação obrigatória, mera exigência constitucional. (FERNANDES, 1997, p. 11-12).

Ao se tratar a educação popular enquanto “educação para o povo”, numa perspectiva histórica, percebe-se o dualismo que caracterizou o oferecimento da educação, e seu acesso, na sociedade brasileira. Já no período colonial, nas mãos dos jesuítas, a instrução era destinada à classe possuidora de terras e à aristocracia. Aos índios e negros a educação serviu como parte do projeto de aculturação desses povos. Saltando à frente na história da educação brasileira, especialmente no período a partir da década de 1930, com a intensificação do capitalismo

industrial houve a necessidade de atenuar o analfabetismo e qualificar minimamente o trabalhador. Para Beiseigel (1986) houve um crescimento na demanda pelo ensino primário e conseqüentemente pelos níveis mais altos.

Nesse sentido, pela pressão popular e pela necessidade de oferecer um mínimo de educação às classes trabalhadoras, mas sem deixar que elas atingissem os níveis mais altos, o ensino médio foi dividido em secundário, industrial, comercial e agrícola, criando-se, assim, o ensino profissional institucionalizado destinado às camadas populares, já que somente o ensino secundário oferecia a possibilidade dos alunos continuarem seus estudos no ensino superior. Essa educação diferenciada para as camadas populares é a marca do projeto educacional das sociedades divididas em classes antagônicas.

Se voltarmos nossa atenção para outras concepções de educação popular, especialmente aquela forjada pelos movimentos de cultura popular, será na década de 1960 que encontraremos as expressões mais significativas. Influenciados pelas condições políticas e culturais pelas quais passava o país naquele momento, esses movimentos nasceram a partir das preocupações dos intelectuais, políticos e estudantes com a promoção política das massas e do processo de tomada de consciência da problemática brasileira. Entre os organizadores e participantes desses movimentos, encontravam-se liberais, marxistas e católicos.

Enfocando cada um à sua maneira o problema da educação das camadas populares, esses grupos apresentavam objetivos políticos muitas vezes convergentes: almejavam a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país e a construção de uma sociedade mais justa e mais humana; viam na educação um instrumento de fundamental importância para a preparação do povo para a participação política e a valorização da cultura nacional. Para Saviani criou-se naquele momento um complexo de iniciativas de “[...] educação do povo, pelo povo e para o povo” (SAVIANI, 2007, p. 315). No entanto, o golpe civil-militar de 1964 calou os movimentos de educação e cultura popular, trancafiando as reivindicações populares nos porões da ditadura. Somente com o processo de “redemocratização” do país na década de 1980 é que começa a se rearticular diferentes movimentos de educação popular. Porém, no contexto atual, esses movimentos são novamente

silenciados pela ofensiva neoliberal e pós-moderna que decreta o individualismo exacerbado e o fim das utopias.

É na contramão do atual momento teórico-filosófico hegemônico pelas teorias irracionalistas, pela visão “novidadeira”<sup>1</sup>, que se propõe a discussão do presente trabalho sobre a especificidade da educação e a educação popular aliada aos movimentos sociais populares na perspectiva de superação da sociedade de classes e construção de uma sociedade justa e igualitária.

## Especificidade da Educação e a Educação Popular

O ser humano se diferencia dos outros animais pela capacidade de produzir sua própria existência e não simplesmente se adaptar à realidade natural. Para produzir sua própria existência é preciso que o homem aja sobre a natureza pela mediação do trabalho e a transforme em objeto de sua ação, criando assim um mundo humano – o mundo da cultura. No entanto, apenas criar esse mundo da cultura não basta para que se garanta o progresso do desenvolvimento humano, como nos lembra Alexei Leontiev em seu texto *O homem e a cultura*:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Tendo em vista que a apropriação das produções culturais pelas gerações futuras não acontece de maneira natural, podemos entender o papel fundamental da educação enquanto atualização histórica e cultural dos seres humanos. Como afirma Saviani:

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente,

<sup>1</sup> O termo “novidadeira” diz respeito às teorias ligadas ao paradigma pós-moderno, à apologia ao micro, ao subjetivo e ao particular. No âmbito do movimento histórico, essas teorias negam a perspectiva do progresso (positivismo) e a perspectiva da revolução social (marxismo). Ver Cardoso (1997), Sanfelice (2003), Lombardi (2006).

o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2003, p. 13).

O entendimento dessa questão aponta para os pressupostos da educação da sociedade capitalista, já que não se compartilha da concepção de educação como elemento suspenso no ar, isolado, livre das determinações da realidade concreta. Entende-se que, enquanto campo social que visa à formação de seres humanos, o debate educacional é permeado por embates ideológicos, políticos e culturais. Sendo assim, ao contrário do que defendem as teorias não críticas<sup>2</sup>, compreende-se que a educação não está à margem da estrutura social, mas é historicamente determinada pela forma como é organizada a sociedade. Neste sentido, a defesa de uma educação socialmente transformadora implica o reconhecimento das relações de dominação existentes na sociedade – e no processo educativo – com o objetivo de formar sujeitos que exerçam resistência a essas relações, a fim de superá-las.

Na sociedade fundada no modo de produção capitalista, dividida em classes antagônicas com interesses opostos, a educação serve aos interesses das classes dominantes, assim como a ideologia dominante numa sociedade é a ideologia da classe dominante (MARX e ENGELS, 1998). Nesse processo é oferecido às camadas populares o mínimo possível para que elas continuem reproduzindo o capital; ou seja, o conhecimento (força produtiva) acumulado histórica e culturalmente pela humanidade é apropriado (privatizado) em sua totalidade e complexidade pela classe dominante e negado (ou oferecido parcialmente) às classes dominadas.

Ao assumir a determinação social da educação como pressuposto, corre-se o risco de cair nas armadilhas do crítico-reprodutivismo, que: [...] revela-se capaz de fazer a crítica do existente, de explicar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo. (SAVIANI, 2003, p. 67).

---

<sup>2</sup> Saviani (1997) define as teorias não críticas como aquelas que não compreendem a relação entre a educação e seus determinantes sociais. Supõem, assim, que a educação é autônoma em relação à sociedade, podendo determiná-la unidirecionalmente. No conjunto dessas teorias, encontram-se a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista.

Não se nega o importante papel que o crítico-reprodutivismo desempenhou na crítica à pedagogia tecnicista e ao conjunto das teorias não críticas, que compreendem a educação como a panacéia milagrosa que irá resolver todos os males da sociedade. Ou seja, a educação não é a única responsável por um processo de transformação social mas, sem a mesma, a luta pela hegemonia da sociedade fica comprometida, inviabilizando qualquer transformação. Portanto, para vislumbrarmos as possibilidades da educação contribuir para a transformação social é preciso conceber a relação entre educação e sociedade em seu processo histórico e não como algo natural ao qual os seres humanos devem se adaptar, pois:

Qualquer educação que vise, consciente ou inconscientemente, adaptar os indivíduos à sociedade contemporânea comete um duplo equívoco: o equívoco histórico de pressupor que a sociedade capitalista contemporânea é uma formação social natural, independente dos homens, e por isso absoluta, eterna; e o equívoco moral de defender uma formação social que aliena os indivíduos da sua condição de ser humano (ROSSLER, 2004, p. 81).

Neste sentido, uma educação que esteja comprometida com a transformação da sociedade deve estar pautada na transmissão/socialização dos conhecimentos historicamente e culturalmente acumulados pela humanidade, com o objetivo de formar indivíduos conscientes do caráter histórico do modo de produção vigente a fim de superá-lo.

Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados. (SAVIANI, 1997, p. 41).

Pensar a educação do ponto de vista dos dominados é pensar a construção da educação popular na qual o adjetivo popular indique para além de uma educação “para o povo”, ou seja, indique uma educação comprometida com a classe trabalhadora, em especial as camadas

populares<sup>3</sup>. Pois, dentro de um conceito restrito de “educação para o povo”, a educação popular pauta-se na lógica de oferecer o mínimo às camadas populares, um ensino que prepara somente para o ingresso no mercado de trabalho, oferecendo uma técnica que se diz neutra e prepara o “educando” para produzir mercadorias das quais ele não irá se apropriar.

A educação popular é aquela que contém um projeto político de emancipação das camadas populares; que não oferece somente o mínimo (educação pobre para pobres) e que também não visa somente à adaptação ou simplesmente à formação para emancipação política. A educação popular, assim, deve estar comprometida com a socialização das produções históricas e culturais da humanidade, dentro de um projeto de rompimento radical com as estruturas da sociedade capitalista, tendo em vista a completa emancipação humana<sup>4</sup>.

Concorda-se com Ana Maria do Vale, quando afirma que “[...] é essencialmente na ligação com os reais interesses populares que se define o caráter da educação popular” (VALE, 2001, p. 58). E essa ligação somente alcançará êxito através da mediação realizada pelos movimentos sociais populares, que detêm como conteúdo estruturante das reivindicações populares. A partir desse entendimento, no próximo item discute-se a concepção de movimentos sociais que compõem nossa reflexão.

---

<sup>3</sup> Não há consenso na literatura referente ao tema das classes sociais sobre as conceituações adequadas à complexa organização societária que vivenciamos na atual fase de desenvolvimento capitalista. Há controvérsias, por exemplo, sobre qual aspecto deve predominar na análise: a origem de classe, o lugar de classe ou o posicionamento de classe. Sob influência das formulações sobre educação no período nacional-desenvolvimentista no Brasil, os trabalhos sobre educação popular comumente utilizam a expressão povo, o que acarreta imprecisões e abstrações (PAIVA, 2000). Neste trabalho, compreende-se que o desenvolvimento do capitalismo gerou camadas da classe trabalhadora muito mais próximas da classe burguesa (os executivos das grandes empresas, por exemplo), por isso a utilização da expressão camadas populares para designar a parte dos trabalhadores mais próxima ao conceito clássico de proletariado.

<sup>4</sup> O objetivo deste trabalho não é estabelecer uma tipologia das concepções de educação popular. A diferenciação que se faz restringe-se ao fato da concepção de educação com a qual se trabalha não dizer respeito somente àquela educação destinada aos mais pobres, que ficou conhecida como “educação para o povo” ou simplesmente educação pública. Ela procura ir além, invertendo o sinal ideológico dessa educação.

## Movimentos Sociais e Movimentos Sociais Populares

Encontramos na literatura uma grande quantidade de análises sobre os movimentos sociais realizadas sob diferentes perspectivas e referenciais teóricos. Maria da Glória Gohn em *Teorias dos Movimentos Sociais – Paradigmas Clássicos e Contemporâneos* (GOHN, 2004) realiza um denso estudo sobre as diversas abordagens do tema, mapeando os paradigmas e suas matrizes teóricas. O presente trabalho limita-se a explorar o referencial teórico marxista que, para além das meras convenções acadêmicas, não se limita à compreensão da realidade, apontando a possibilidade de intervenção e transformação dessa realidade.

Segundo Gohn:

[...] a análise dos movimentos sociais sob o prisma do marxismo refere-se a processos de lutas sociais voltadas para a transformação das condições existentes na realidade social, de carências econômicas e/ou opressão sociopolítica e cultural. (GOHN, 2004, p. 171)

Deste modo, a análise marxista não busca meramente construir uma explicação teórica, mas também orientar as ações dos movimentos no sentido da práxis histórica. Entre os autores marxistas, destacaremos as análises do próprio Marx, Lênin e Gramsci por entender que estas são as que, num primeiro momento, melhor contribuíram para o entendimento e as ações dos movimentos sociais.

Marx não desenvolveu uma teoria específica sobre os movimentos sociais. No entanto, seus estudos voltados para a compreensão da realidade histórica da sociedade e organização da classe revolucionária apontam para o entendimento dos movimentos sociais. Gohn ressalta a centralidade da categoria práxis social na teoria marxiana:

Na obra de Marx, ele [o termo práxis] está presente como elemento fundamental da transformação da sociedade e da natureza pela ação dos homens. A práxis significativa refere-se à práxis transformadora do social, que se realiza em conexão com a atividade teórica, por meio da atividade produtiva e/ou atividade política. No campo da produção teórica, o conceito de práxis é fundamental no marxismo, como articulador da teoria à prática. A práxis teórica é aquela que possibilita a crítica, a interpretação e a elaboração de projetos de transformação significativos. A práxis como fruto da atividade produtiva é a mais importante do mundo social. Ela tem como base fundamental o mundo do trabalho.

A práxis política surge como articulação entre a práxis teórica e a práxis produtiva propriamente dita, mediada pelas condições estruturais de desenvolvimento do processo social. (GOHN, 2004, p. 176)

Essa concepção da relação entre teoria e prática deve ser ressaltada atualmente, quando o paradigma pós-moderno tenta nos convencer do primado da prática sobre a teoria, um verdadeiro desprezo em relação à necessidade de estudo dos clássicos que desemboca num pragmatismo cego, que tem com fundo ideológico o imediatismo do tempo presente e a falta de perspectiva histórica. Mas voltemos à concepção, que é o referencial que nos oferece as armas da crítica.

Gohn destaca ainda um trecho de uma carta escrita por Marx dirigida a F. Bolt, no qual Marx se refere aos movimentos sociais:

[...] além dos distintos movimentos econômicos dos operários, surgem em todos os lugares movimentos políticos, isto é, movimentos de classe, com o objetivo de impor os seus interesses de forma geral, de uma forma que possui força coercitiva-social geral. Se esses movimentos pressupõem certo grau de organização prévia, em compensação eles igualmente significam meios de desenvolver essa organização (MARX apud GONH, 2004, p. 177).

Nessa citação encontra-se uma afirmação valiosa à reflexão que se pretende neste trabalho: os movimentos sociais são movimentos de classe<sup>5</sup>. É nesse sentido, portanto, que se pode diferenciar os movimentos sociais dos movimentos sociais populares. Os movimentos sociais têm o objetivo de impor os seus interesses a partir de sua força coercitivo-social. Pode-se dizer, então, que tanto a UDR (União Democrática Ruralista) quanto o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra) são movimentos sociais. No entanto, enquanto a UDR defende os interesses daqueles que detêm a propriedade privada da terra,

<sup>5</sup> Para a análise que se pretende neste trabalho, considera-se o caráter de classe dos movimentos sociais no sentido de sua orientação político-ideológica. Não se desconsidera as análises dos assim chamados “novos movimentos sociais”, que os enquadra em outros termos como cultura, identidade, etnia e gênero. No entanto, compreende-se que esses movimentos são, mesmo que em última instância, determinados pelas relações econômicas, políticas e sociais que regem a sociedade de classes. Por tanto, apresentam o caráter de classe em suas ações. Em síntese: não se nega a existência de tais movimentos, no entanto a concepção que se pretende neste trabalho os encara como fruto das relações de classe. As análises que negam esse caráter de classe engrossam o coro das “perspectivas novidadeiras”. Exemplo claro disso é o enquadramento de um movimento secular como o feminista sob a alcunha de “novo”. Sobre essa questão ver Galvão (2008).

o MST organiza a luta daqueles trabalhadores, desprovidos dos meios de produção, aproximando-se dos interesses populares. Nesse sentido, o MST pode ser considerado um movimento social popular.

O fato é que a práxis política e a organização são elementos que compõem os movimentos sociais. Assim, a aproximação entre a educação popular e os movimentos sociais populares é imprescindível para a construção de um projeto coletivo de transformação social a partir da formação da consciência de classe das camadas populares. O desenvolvimento da consciência de classe se apresenta como uma das principais tarefas dos movimentos sociais na concepção marxista. Para Lênin, o cumprimento desta tarefa necessitava da organização de “[...] vanguardas políticas que atuem junto às massas no sentido de levá-las a desenvolver uma consciência social revolucionária”. (LÊNIN apud GOHN, 2004, p. 179). Tendo a disciplina e a organização como princípios, os movimentos sociais populares são de fundamental importância para o trabalho junto às massas.

Outra contribuição importante para a compreensão dos movimentos sociais na concepção marxista são as noções de hegemonia popular ou contra-hegemonia à classe dominante desenvolvidas por Antonio Gramsci, a partir da consideração de que:

A articulação de elementos dispersos e fragmentados no cotidiano dos indivíduos, expressos por representações e pela práxis, baseadas no senso comum, conteria o germe e a possibilidade da transformação social, pela politização e transformação das consciências das massas. (GOHN, 2004, p. 187).

A possibilidade de construção da hegemonia popular está apoiada na noção de Estado ampliado apresentada por Gramsci. Enquanto para Marx e Lênin, o Estado é somente um instrumento que a classe dominante utiliza para perpetuar seu poder através da força – concepção restrita, Gramsci identifica que, além da força, a classe dominante utiliza a ação persuasiva para se manter enquanto tal. Para Gohn:

Usar esta concepção significa sair da noção restrita de um mero espaço de poder a serviço da classe dominante [...] e reconhecer que os conflitos sociais e a luta de classes perpassam os aparelhos estatais. Significa também admitir que a conquista de espaços políticos dentro dos órgãos estatais é importante, assim como sua democratização. Significa ainda ad-

mitir que mudança social é um processo gradual, a tomada de poder por uma nova classe deve ser precedida de um processo de transformação da sociedade civil, em seus valores e práticas, pelo desenvolvimento de uma contra-hegemonia sobre a ordem dominante. (GOHN, 2004, p. 187)

É nessa perspectiva que se deve pautar a relação entre os movimentos sociais populares e a educação popular. A noção de que o Estado é o instrumento da classe dominante para se manter no poder, aliada à noção de contra-hegemonia, aponta para um horizonte de possíveis lutas concretas rumo à transformação radical da sociedade. Ao entender que o Estado não é algo que paira sobre nossas cabeças, mas fruto da luta de classes, vislumbra-se a construção de outro projeto na sociedade, organizado a partir das reivindicações históricas dos movimentos sociais populares e das condições concretas em que se travam essas lutas.

No entanto, é preciso levar em consideração que:

[...] mesmo admitindo-se a autonomia relativa do Estado perante suas determinações materiais, é preciso ressaltar que essas condições materiais e especificamente as que constituem o modo de produção capitalista, tendem a preservar uma ordem favorável aos interesses da propriedade privada dos meios de produção e do capital. Isso configura a impossibilidade de existirem, nessas sociedades, interesses universalmente comuns. (SANFELICE, 2005, p. 90).

Toca-se aqui em outro ponto crucial. A concepção de educação popular sustentada neste trabalho não pode ser confundida com a escola pública organizada pelo Estado capitalista, pois:

Até é admissível que a escola estatal seja a forma pela qual se exerce a ação educativa do público, mas não necessariamente para o público. E público, em uma sociedade de antagonismos de classes, constitui-se em conceito ideológico, uma vez que escamoteia a existência de vários públicos. Para além do conceito de público, oculta-se a associação entre os que controlam o Estado e os que possuem e controlam os meios de produção. (SANFELICE, 2005, p. 91).

Porém, antes de negar escola estatal, essa perspectiva chama a atenção para a necessidade de se ocupá-la enquanto espaço de contradições no qual se desenvolve também a luta de classes.

## Considerações Finais

Procurou-se demonstrar, ao longo do texto, a necessidade da aproximação entre os movimentos sociais populares e a educação para a construção de uma educação popular para além do conceito restrito de educação para o povo. Compreende-se que a educação não é a panacéia milagrosa que irá resolver todos os males da sociedade; no entanto, ela desempenhará um papel essencial na luta contra-hegemônica quando trabalhada em seu caráter popular, como uma educação profundamente envolvida com as camadas populares e suas reivindicações históricas, conteúdo estruturante dos movimentos sociais populares.

A organicidade da educação popular com as reivindicações das camadas populares, por meio da atuação dos movimentos sociais populares, foi e continua sendo o grande nó de iniciativas que acabam surgindo com propostas de luta ao lado da classe trabalhadora e acabam tomadas pela lógica privada e mercadológica. Nesse sentido, formular e manter um projeto educativo a partir das reivindicações populares só será possível com a estreita ligação entre o cotidiano de luta dos movimentos sociais populares e a prática pedagógica.

É preciso que a educação popular, organizada a partir dos interesses das camadas populares, extravase os muros das escolas, tome a sociedade como um todo e constitua verdadeiros centros de cultura na perspectiva gramsciana.

## Referências bibliográficas

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Boris. *História Geral da Civilização Brasileira*. São Paulo, DIFEL, 1986.

BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CARDOSO, Ciro Flamarion. Introdução – História e Paradigmas Rivais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FERNANDES, Florestan. A política da exclusão. In: BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

- Galvão, Andréia. *O marxismo importa na análise dos movimentos sociais?* In: 32º Encontro Nacional da Anpocs, Caxambu, 2008.
- GOHN, Maria da Glória. *Teoria dos movimentos sociais – paradigmas clássicos e contemporâneos*. 4ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- LEONTIEV, Alexei. O homem e a cultura. In: \_\_\_\_\_. *O desenvolvimento do psiquismo*. Trad. Manuel D. Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978. p. 259-84.
- LOMBARDI, José Claudinei. História e Historiografia da Educação: Fundamentos Teóricos-Metodológicos. In: SCHELBAUER, Anaete Regina, LOMBARDI, J. C., MACHADO, M. C. Gomes: (orgs.). *Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas – SP: Autores Associados, 2006.
- MARX, Karl e ENGELS, Frederich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- PAIVA, V. P. *Paulo Freire e o nacional desenvolvimentismo*. São Paulo: Graal, 2000.
- ROSSLER, João Henrique. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: Duarte, N. (org.). *Crítica ao Fetichismo da Individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- SANFELICE, José Luis. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2003.
- \_\_\_\_\_. Da escola pública estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, José Claudinei; Saviani, Dermeval; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas/SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 31ª. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8a. edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- \_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- VALE, Ana Maria do. *Educação popular na escola pública*. 4ª ed. São Paulo: Cortez: 2001.



# A ação comunitária educativa e a articulação de movimentos sociais

## *Educational community action and articulation of social movements*

Recebido em: 30/out/2010

Aprovado em: 24/nov/2010

**Paulo de Tarso Gomes – Unisal**

*E-mail:* paulo.gomes@am.unisal.br

### **Resumo**

Neste artigo discutimos as comunidades como sujeitos coletivos capazes de concretizar ações educativas, situando essas ações no âmbito de uma teoria de ações coletivas, dentre as quais estão os movimentos sociais, segundo o referencial de Melucci (1996). Discutimos a constituição da comunidade pelo sentimento de pertença, pela busca de refúgio, como modos de manifestação do processo de solidariedade, complementada pela práxis histórica. Em seguida consideramos as ações coletivas realizadas por sujeitos coletivos que se orientam por solidariedade – cooperação, reação competição e movimentos sociais – para compreender em que condições podemos considerar a ação comunitária educativa como articuladora de movimentos sociais. Concluímos pela necessidade de observar a trajetória histórica evidenciada pela práxis comunitária a fim de compreender o processo constituinte da comunidade, de seu projeto político e de como esse projeto político se apresenta como um projeto educativo capaz de efetivar pontes com outros sujeitos sociais, a ponto de se apresentar sob a dinâmica de um movimento social.

### **Palavras-chave**

Ação Coletiva. Comunidade. Educação.

## Abstract

*In this article we argue the communities as collective citizens capable to materialize educative actions, considering these actions in the scope of a theory of collective actions and social movements, according to Melucci (1996). We argue the constitution of the community by the feeling of belonging and refuge, as a manifestation of the process of solidarity, complemented by the historical praxis. We consider the class actions moved by solidarity - social cooperation, reaction competition and social movements - to understand which conditions we can use to consider the educative communitarian action as a proposer of social movements. We conclude for the necessity to observe the historical trajectory constructed by the communitarian praxis in order to understand the constitution of the community, its politic project and how this project bases an educative project capable to accomplish bridges with other social groups, resulting in a social movement.*

## Keywords

*Collective Action. Community. Education.*

### 1. Comunidade: processo histórico de constituição

O tema da articulação de movimentos sociais por meio de ações comunitárias tem ocupado nossas pesquisas e o presente trabalho discute contribuições recebidas após a publicação do texto *Movimentos sociais e educação comunitária: aproximações a partir de Alberto Melucci* (GOMES, 2010), em que realizamos uma abordagem inicial sobre a inserção das ações comunitárias no âmbito de uma teoria geral da ação coletiva, tendo por referencial teórico Alberto Melucci (1996; 2001), com as considerações apontadas por Gohn (2008; 2009).

A primeira questão que enfrentamos nesse tema é o entendimento do que seja um sujeito coletivo que possa ser definido pelo termo *comunidade*. É clássica a hipótese de Tönnies (1973) de que o processo da comunidade se define por um sentido de pertencimento, sentido esse que confere à comunidade um tipo de solidariedade comprometida e identificada, que se opõe ao caráter impessoal da *sociedade*. Esse sentido de comunidade como uma solidariedade engajada em relações foi utilizado também por Marx, no *18 Brumário de Luís Bonaparte* (2010). Na obra, a comunidade é apontada como um processo que permite a uma coletividade superar a simples justaposição para construir e organizar a

classe como sujeito coletivo. Podemos propor a hipótese de que o formar comunidade é, de algum modo, um precedente ou uma condição histórica para a manifestação política da consciência de classe, embora essa hipótese deva ser aprofundada tanto no sentido histórico do pensamento originário de Marx, como em suas possibilidades contemporâneas de uma nova compreensão das classes como sujeitos sociais.

Bauman (2003), por sua vez, dirige sua atenção a um movimento defensivo em torno do processo da comunidade. Num mundo que se liquefaz numa sequência de “pós”: pós-modernidade, pós-industrialismo, pós-capitalismo, a referência da busca de sentido se projeta para o passado e não para o futuro. Deste modo, o pós-moderno é um discurso que se articula apenas com a insistência de negar o moderno, contudo, suas propostas ainda têm por referência o passado e a crítica ao passado da modernidade. O pós-industrialismo se imagina, também discursivamente, como um modo de produção que independe de relações de produção e de trabalho concretos. Contudo, o financiamento dessa proposta econômica ainda tem por base a produção e o trabalho humanos da organização industrial. Igualmente, o pós-capitalismo deseja se apresentar como uma forma diferenciada e contemporânea de capitalismo, por exemplo, um capitalismo verde, um capitalismo sustentável ou, como enunciou um político, um ecocapitalismo. No entanto, as bases desse pós-capitalismo continuam a ser a preponderância do lucro e da acumulação sobre a natureza e a humanidade, regra fundamental que rege o capitalismo desde suas formas mais primitivas. Nesse mundo de discursos líquidos, a comunidade se apresenta também como uma projeção para um passado, principalmente no seu aspecto de refúgio: a comunidade é um processo que produz, pela pertença e pela solidariedade, uma identidade menos líquida, capaz de oferecer segurança num mundo em que os discursos querem dissolver os valores do passado sem dissolver as mesmas ações que sustentaram esse passado.

Pertença e refúgio, como motores da solidariedade, não são exatamente motores de grandes transformações sociais. Deste modo, a um primeiro olhar a *comunidade* se apresenta, contemporaneamente, como um lugar de proteção, de preservação de valores e de pessoas, do que propriamente um sujeito articulador de movimentos sociais, como seriam outras instituições e sujeitos presentes e atuantes na sociedade.

A segunda questão, portanto, se refere ao exame das ações coletivas disponíveis ao repertório de ações comunitárias e, desse exame, faz-se a observação de como as ações educativas podem ser articuladoras de movimentos sociais.

É preciso ainda considerar que, inicialmente, o projeto educativo é, dialeticamente, um projeto conservador e um projeto crítico. O sujeito coletivo que se propõe a educar, considera no mínimo duas necessidades ante o concreto social:

Que há ações, valores, conhecimentos, saberes vigentes que devem ser propostos à ação dos educandos, para que prossigam na sociedade.

Que há ações, valores, conhecimentos, saberes que não estão presentes na sociedade, mas deveriam estar.

Educação é um processo que se move pela dialética preservação-mudança, ensinar-aprender e, em síntese, agir e descobrir.

Sendo assim, parece-nos necessário examinar, com maior proximidade, a relação entre ações coletivas e o caso específico das ações educativas comunitárias para observar os momentos e as tendências dessas ações, ora pendendo mais para o polo conservador, ora pendendo mais para o polo transformador.

Seria necessário discutir com maior profundidade esse viés introduzido por algum referencial que nos diga o que é *conservar* e o que é *transformar* em sociedade. Como nessa questão sempre haverá um viés, tomaremos, por hora, o de Melucci, que nos permite trocar essa dialética por preservação x ruptura de um sistema *vigente*. Tomando por referencial a vigência de um sistema, diremos ser conservador o que se move para mantê-lo vigente e transformador o que de alguma forma rompe com essa vigência.

Trata-se de um critério *relativo*, bastante diverso da díade conservador-progressista ou esquerda-direita do passado. Por esse critério relativo, se o sistema vigente é democrático, os que promovem uma educação democrática são *conservadores*, e os que lutam pela imposição de uma ditadura buscam uma *transformação social*. Por esse exemplo, queremos esclarecer que o termo transformação social é aqui um termo sociológico e não um juízo absoluto de valor. Nem toda *transformação social* é absolutamente boa, nem todo processo conservador é inerentemente mau. Não cabe aqui essa forma absoluta de valoração.

Para discutir a ação comunitária, é necessário, portanto, considerar a *práxis*, ou seja, a expressão histórica da comunidade e do processo de construção de sua solidariedade, como capacidade de articulação política.

Com a consideração da práxis comunitária, devemos observar dois polos, que podem ser bem distanciados: o da comunidade *imaginada* pelo sentimento e o da comunidade *histórica* da práxis.

Aqui, estamos diante de uma dialética que ultrapassa o processo da comunidade e permeia todas as investigações sobre o humano: a dialética entre linguagem e história, que se caracteriza pela irreduzibilidade recíproca entre a ordem do discurso e a ordem econômico-política.

Ao examinarmos com mais atenção essa irreduzibilidade, compreenderemos que ela expressa o fato de que nem a história é apenas um concreto de fatos, nem a linguagem é apenas uma malha de símbolos e significações.

Não há a linguagem que diz a história ou a história que é dita pela linguagem, mas o processo histórico em que se desenrolam ações e discursos que articulam e disputam significados dessas ações. Dito de forma curta, não há ações e discursos, mas há práxis, a síntese dialética desses irreduzíveis.

No caso da comunidade, essa síntese dialética se dá no processo de formação da identidade, que se funda na solidariedade. Solidariedade, recordemos, que não é apenas o desejo, mas resultado de uma construção histórica, cuja dialética se dá entre o sentimento de pertença à coletividade e à efetividade histórica das ações coletivas.

A contradição própria da comunidade é a sua oscilação entre os polos da solidariedade e seu oposto, a agregação. Assim, a maior força social da comunidade corresponde ao seu momento em relação à solidariedade. A dissolução da comunidade está em sua dissolução na agregação, a justaposição mecânica de pessoas, em defesa de seus interesses individuais. É o limite de qualquer ação coletiva comunitária.

A práxis comunitária é fortemente afetada pela outra dicotomia indicada por Melucci (1996): a do conflito e do consenso. A menos que pensemos a comunidade utópica, tal como proposta por Nisbet (1982), como comunidade que nega o mundo e dele se retira, como, por exemplo, as comunidades monásticas ou, ao menos em parte, as “comunidades alternativas” dos anos 60, a comunidade tem por moldura de

suas ações a cena social. Assim sendo, ou ela disputa ou compartilha o poder econômico-político, assumindo um protagonismo histórico.

Sob a orientação constitutiva dessa solidariedade histórica, a ação comunitária educativa pode assim se inscrever no âmbito dos processos de movimento social, de competição, de reação ou de cooperação, uma vez que as orientações de consenso-conflito e de manutenção-ruptura são relativas à relação da comunidade com a totalidade a que se refere, seja à sociedade, seja a outros grupos sociais.

Feitas essas ressalvas, prosseguimos ao exame das relações entre ações comunitárias e ações coletivas.

## **2. Ações coletivas, ações educativas comunitárias e movimentos sociais**

Conduzidas por sujeitos coletivos, as ações educativas estão sempre situadas – e às vezes sitiadas – pela moldura do conjunto mais complexo de ações da coletividade que propõe o projeto educativo, em particular. O projeto político da coletividade precede o projeto educativo.

Um caminho metodológico possível consiste, portanto, em examinar as orientações da ação coletiva, a fim de construir um entendimento do projeto político da coletividade. Tal é o caminho proposto por Melucci. Ele elenca três eixos que apresentam em dicotomias os processos pelos quais as coletividades se orientam:

- como as coletividades se constituem;
- como as coletividades se posicionam ante outras coletividades;
- como as coletividades se posicionam ante o sistema social vigente.

Na constituição de um sujeito coletivo, Melucci (1996) indica dois processos:

- a solidariedade, que consiste num processo que confere força social mais permanente ao sujeito coletivo, na direção de manutenção de sua identidade e capacidade de ação;
- a agregação, que consiste num processo de justaposição de indivíduos, que pode ser mais momentânea ou, quando é mais permanente, possui menor força social que a solidariedade.

Quanto ao posicionamento ante outras coletividades, Melucci (1996) também não inova, indicando os processos de consenso ou de conflito, bem conhecidos da teoria sociológica.

Quanto ao posicionamento ante o sistema social vigente, aponta as orientações de manutenção ou de ruptura em relação ao sistema vigente. Pelo termo sistema, Melucci (1996) expressa na verdade aspectos diferenciados da sociedade, incluindo tanto o processo de produção, como os processos culturais e políticos, podendo a ruptura expressar-se em um ou mais aspectos da totalidade do sistema.

Da combinação dessas diferentes orientações, resulta uma tipificação das ações coletivas, que apresentamos no quadro a seguir:

Forma de Ação Coletiva	Processo constitutivo	Posicionamento ante coletividades	Conformidade ao sistema vigente
Movimento Social	Solidariedade	Conflito	Ruptura
Competição	Solidariedade	Conflito	Manutenção
Reação	Solidariedade	Consenso	Ruptura
Cooperação	Solidariedade	Consenso	Manutenção
Resistência Individual	Agregação	Conflito	Ruptura
Mobilidade Individual	Agregação	Conflito	Manutenção
Desvio (Marginalidade)	Agregação	Consenso	Ruptura
Ritual	Agregação	Consenso	Manutenção
<b>Baseado em: MELUCCI, 1996. p. 26</b>			

Dessa tipificação, nos deteremos sobre as ações coletivas desenvolvidas por sujeitos que se orientam pela solidariedade, orientação constitutiva da comunidade, a saber: cooperação, reação, competição e movimentos sociais.

As outras quatro modalidades de ações coletivas – resistência individual, mobilidade individual, desvio/marginalidade e ritual – têm por orientação constitutiva da coletividade a agregação. Essas coletividades se caracterizam pela justaposição dos indivíduos, que assumem comportamentos semelhantes, realizando, assim, uma ação coletiva que se expressa pela externalidade sem que haja a constituição de um vínculo forte entre indivíduos e grupos.

Essa ausência de vínculo pode se dar tanto por impedimentos ex-

ternos à coletividade – como é o caso da resistência, em que um poder opressor pode impedir a coletividade de se organizar na direção de fortalecer seus laços – quanto por escolha, como nos comportamentos marginais ou de mobilidade individual, que simplesmente buscam atender interesses individuais e se encontram pela semelhança desses comportamentos.

A agregação e a solidariedade não são condições permanentes no tempo, de modo que as coletividades podem encontrar meios de transitar de uma a outra orientação.

No caso específico das comunidades, há uma tensão de passagem da solidariedade à agregação, que sempre ameaça a força social interna à comunidade. Por exemplo, no esforço de conservar suas práticas, a comunidade pode automatizar suas representações de modo a manter seus membros fiéis a uma certa “pureza”, que asseguraria sua identidade. Entretanto, o sucesso dessa estratégia resultaria exatamente no ritual, em que cada indivíduo reproduziria as representações da comunidade, sem a solidariedade necessária à sua continuidade histórica.

### **2.1. Ações educativas de cooperação**

As ações coletivas de *cooperação* são resultantes das orientações de solidariedade, consenso e busca de manutenção do sistema vigente.

Os diversos projetos educativos de caráter preventivo em geral assumem que há uma ordem social, econômica e política que deve ser defendida, na qual os educandos devem ser acolhidos ou incluídos e para a qual devem ser preparados a conviver.

A comunidade é o sujeito que conduz o processo nesses dois objetivos fundamentais: pela solidariedade, acolhe, inclui e vincula o educando ao seu ideário e, estabelecido o vínculo pelo sentimento de pertença, prepara para a convivência dentro das normas vigentes – a manutenção do sistema – dentro de um padrão de relacionamento pautado pela razoabilidade ou racionalidade – o consenso.

Os projetos de educação comunitária que têm por valor o pacifismo muitas vezes assumem esse caráter inclusivo-conciliatório, que pode se expressar como conservador, na medida em que necessita de uma ordem vigente estabelecida, que seja defendida como a referência de valores do educando.

Nesse modelo de ação, encontramos vários exemplos nas experiências de educação inspiradas em comunidades religiosas, na medida em que é próprio da mentalidade religiosa a defesa de valores perenes, como referencial idealista, com valores transcendentais à sociedade e à história.

Por outro lado, iniciativas de caráter não religioso, mas tomadas pelo valor de rejeição a conflitos podem produzir os mesmos resultados, na medida em que podem aceitar quaisquer situações, menos o que definem como violência, retirando de sua esfera de ação a possibilidade de conflito com outras coletividades ou ruptura com o sistema vigente.

## ***2.2. Ações educativas de reação***

As ações coletivas de reação resultam das orientações de solidariedade, consenso e ruptura com o sistema vigente.

Após sucessivas transformações sociais, determinadas comunidades podem se compreender como em ruptura com a dinâmica social. Surge aí o elemento necessário para mudar o padrão da ação educativa da cooperação para a reação.

Muitas vezes, a preservação de um determinado valor ou de um determinado modo de agir pode se tornar um símbolo de identidade de certa comunidade; entretanto, no âmbito da totalidade social, essa prática ou valor não é reconhecido.

Embora Melucci (1996) associe a reação principalmente a ações conservadoras extremas, como o fascismo, podemos considerar outra possibilidade: ante as transformações sociais provocadas pelo incremento das tecnologias de comunicação e às consequentes alterações no processo produtivo, no âmbito do nebuloso processo de globalização, a resistência às formas de massificação propostas pela economia de escala leva a propostas que rompem com o modelo emergente de modo que, pelo simples tentar continuar a “cooperar”, a comunidade se veja na situação de ter que “defender” seus valores, modo de ser e identidade, ante as mudanças que já ocorreram, deslocando seu foco da cooperação para a reação.

É preciso considerar, a nosso ver, a possibilidade de que a reação, como ação coletiva, seja uma forma da comunidade preservar-se ante as mudanças externas que ameaçam desintegrá-la. Como, entretanto, na experiência histórica de uma determinada comunidade, o valor do

consenso e de negação do conflito pode ter predominado como formador dessa identidade, o que deveria converter-se num movimento social, permanece apenas como reação, na medida em que não há repertório de ação naquela comunidade para articular-se em conflito.

Nesses casos, o sujeito coletivo, que pode ser a comunidade, busca ampliar sua força social mediante alianças externas, inclusive com a reconstrução de alianças que já vigoraram no seu passado. Nesse sentido, o caso do fascismo foi exemplar, na medida em que tanto os laços internos da coletividade reforçavam sua identidade política, como as pontes para coletividades externas se construíam sobre identidade de valores.

Um aspecto da reação que não é contemplado pela caracterização de Melluci (1996) é que, via de regra, a reação elege um ou mais grupos como adversários externos, por exemplo, era elemento-chave do fascismo o nacionalismo, o que ligaria as ações coletivas de reação ao conflito com outras coletividades. O nacionalismo, em seu imaginário, propõe um adversário externo de modo que suas ações atinjam grupos internos à sociedade, que passam a ser perseguidos – como os judeus na Alemanha ou Itália, ou os alemães no Brasil durante a Segunda Guerra.

No campo educativo, a expressão de reação pode se encontrar em projetos muito diversos. Por exemplo, em comunidades com identidade histórica bem formada, mas marcada por isolamento e pouca articulação com outros grupos sociais. Nesse caso, ao mesmo tempo em que o “mundo” está mudando, o projeto educativo tem como fundamento a preservação da identidade comunitária, às vezes definida como identidade cultural, como pode ocorrer em comunidades quilombolas ou indígenas, embora nessas seja mais frequente a presença da característica de conflito.

Outro exemplo de reação encontramos na educação escolar, especificamente em escolas privadas, que insistem em identificar a qualidade de seu ensino por uma abordagem dita “tradicional” de sua prática educativa ou dos resultados que apresentam, seja por resultados em processos seletivos de universidades públicas ou em indicadores nacionais de educação.

Contudo, esses projetos podem incorrer na descaracterização de seu aspecto comunitário, pela insistência em buscar a mobilidade social individual. Como, nesses casos, não há exatamente uma ruptura com a tota-

lidade do sistema, o elemento “tradicional”, seja por comportamento ou valor, aos poucos se esvazia, e, frequentemente, se torna apenas um discurso pertencente ao marketing daquela coletividade, momento em que o sujeito social já não encontra mais elementos concretos de solidariedade, mantendo apenas a agregação, em razão de algum benefício econômico, político ou cultural.

O referencial da reação é, portanto, variável. No caso das comunidades, as mudanças na dinâmica social podem levar à ruptura quando elas desejariam prosseguir como conservadoras e pacíficas. Por outro lado, a inovação de valores sociais pode ferir a dinâmica de poder presente nas comunidades que haviam se acomodado em determinados padrões de relação com a sociedade e agora devem se posicionar ante à eventual perda de poder.

### ***2.3. Ações educativas de competição***

Como indicamos acima, ao discutir as ações educativas de reação, é possível que a comunidade, além de uma identidade histórica forte, tenha também uma força social articulada, que lhe permita ir ao embate para a defesa de seus interesses e disputa de recursos.

Nessas condições, ocorre a orientação de posicionamento de conflito ante outras coletividades, porém, esse conflito acontece na vigência, e não na ruptura, do sistema. Tal é a condição das ações que se caracterizam, para Melucci (1996), como competição.

Embora pareça algo bastante simples, é preciso lembrar que, no campo da educação, os recursos em disputa são tanto as pessoas que se quer atingir com o processo educativo, quanto o conjunto de saberes que esse processo educativo promove e dissemina.

Nesse sentido, comunidades que apresentam trajetória histórica de conflitos e violências sofridas, como as comunidades quilombolas e indígenas, estão preparadas para ações educativas de competição, em que não só há o interesse em preservar características e identidades. Mas há também o interesse de que essas características e identidades sejam reconhecidas como direitos e valores sociais por sujeitos externos à comunidade.

Finalmente, é preciso destacar a situação da escola como instituição para a qual convergem muitas das ações coletivas de competição. O projeto de educação cidadã, que atualmente se atribui à escola, encontra um fundamento ético no princípio de justiça como equidade (RAWLS,

2008). Porém, as necessidades de direitos mudam de acordo com as diferenças, de modo que a conquista histórica de direitos por segmentos, grupos e comunidades mantêm-se num fluxo incessante. Consequentemente, no âmbito de projetos educativos de competição, mais que se falar em “uma” ou “a” escola democrática, é necessário pensar em escolas democráticas sob diferentes projetos e perspectivas educativas, que resultam, no caso das comunidades, de seus conflitos específicos na cena social e dos resultados obtidos por suas ações de competição.

#### ***2.4. Ações educativas como movimentos sociais***

Pelo que foi exposto até aqui, embora seja o desejo dos educadores usar expressões como “movimento social pela educação”, “movimento social educativo”, “educação como promotora de movimentos sociais”, dentre outras, nem sempre os projetos educativos se alinham a movimentos sociais.

Pelas três orientações dos movimentos sociais propostas por Melucci (1996) – solidariedade, conflito e ruptura – entendemos que a comunidade deva ter percorrido uma trajetória histórica tanto de formação como de prática política para, no âmbito de seu movimento histórico, desenvolver uma proposta de ação educativa que auxilie sua articulação para a transformação social.

A questão pode ser vista sob outro ângulo, se observarmos que o resultado do processo educativo não é só uma qualidade que se quer medir no educando – como parece propor boa parte das políticas públicas – mas é também o resultado histórico que a ação educativa vem promover – sobretudo as transformações sociais.

É preciso que, em sua trajetória histórica, a comunidade tenha incluído, no repertório de seus sentimentos de pertença e solidariedade, tanto a preservação da identidade, como a ação voltada para a transformação da sociedade, para que possa elaborar e efetivar um projeto educativo com articulação sociocomunitária.

A precedência do movimento social ante o projeto educativo se evidencia pelo fato de que o movimento social permite enxergar o seu resultado histórico, pois se funda não só numa identidade solidária, mas na capacidade de divisar antagonistas, conflitos e rupturas necessários, aos quais o projeto educativo também deve atentar.

Como a identidade solidária é também construída historicamente, ao final de uma ação coletiva – e, no caso, educativa – que possa ser compreendida como movimento social, a comunidade fortalece e inova aspectos de sua identidade.

Essa perspectiva de planejamento histórico e político intencionado se contrapõe à perspectiva salvacionista de educação, em que um “movimento social” de “escola para todos” ou “educação para todos” seria suficiente para a transformação social.

Movimentos salvacionistas pela educação não se constituem nem em projeto, nem em movimento social, pois apenas reúnem, por agregação, indivíduos que, mesmo no ambiente acadêmico, repetem o ritual de defender a educação e apontar suas mazelas ou, no máximo, em uma ação pela mobilidade social individual promovida pela educação, como na nova bravata da “educação para o mercado de trabalho”.

Deste modo, mesmo ante o eventual sucesso, medido em termos de objetivo da ação coletiva orientada por agregação, não há o fortalecimento de laços históricos dos grupos que se aliam, de modo que possam se articular com maior força social para além de sua agregação. Disso resulta o processo de “idas e vindas” desses projetos educativos, que eventualmente ressurgem ante alguma necessidade social temporária, como solução emergencial e paliativa.

### 3. Considerações finais

A proposta e articulação de ações comunitárias no âmbito da educação que possam ser compreendidas como movimentos sociais se funda na trajetória histórica de uma comunidade, caracterizada por processos de solidariedade constituídos por laços culturais e, ao mesmo tempo, por valores comunitários que sustentam a proposta de mudança social, em conflito e ruptura com valores e práticas presentes na sociedade, valores esses suficientemente abertos para permitirem a construção de pontes políticas – de alianças, linguagens e práticas – suficientes para conferir força social à práxis comunitária.

Desse modo, a ação educativa se inscreve num projeto político, em que a coletividade denominada como comunidade possui, na construção de seu sentido, também a construção de um sentido de história, ou seja, o sentido de seu futuro no interior e na participação da sociedade.

Tal perspectiva de ação comunitária é, entretanto, quase que oposta à comunidade utópica ou à comunidade como refúgio, ou seja, da comunidade como um lugar de descanso e de proteção dos embates e conflitos sociais que, prolongados no tempo, constituem o sentido histórico da ação.

A insistência na bondade da comunidade, em sua aproximação imaginária como a família ideal, ou um espírito familiar, não se coaduna com a possibilidade da comunidade agir sob orientações que a conduzam à proposta ou participação em movimentos sociais.

É sob a necessidade de distinção entre as ações coletivas possíveis à comunidade, como possibilidades de uso que ela pode fazer do sentimento de pertença e de sua construção específica de solidariedade, que a proposta de Melucci (1996) se torna interessante.

As formas de ação mais confortáveis de comunidade, no sentido de torná-la uma família mais ampla ou um lugar de refúgio, são exatamente aquelas que a conduzem à ruptura da solidariedade, às formas que lentamente a educam para a passagem da solidariedade à agregação, em particular, ao ritual, como o propôs Melucci (1996): constituição por agregação, ausência de conflitos e acomodação ao sistema. Deste modo, ainda que mantida uma identidade coletiva, ela se sustenta pela mimese e não mais pelo sentido de pertença ou participação ativa, já que cada indivíduo faz o mesmo que o outro, mesmo que não haja outro.

Ao considerar a comunidade, seus projetos e ações educativas sob a perspectiva de movimento social específico apresentado por Melucci (1996), temos a possibilidade de analisar o processo em duas vias, pelas quais, na primeira, a comunidade se abre para a sociedade pela mediação de um projeto histórico-político, no sentido de busca do poder de educar, fundada na força de sua solidariedade e, na segunda via, o movimento social resultante, em que a comunidade interage com outros atores sociais, mais ou menos permanentes, o que permite o fortalecimento da solidariedade e a reconstrução da identidade comunitária.

Em tempos da defesa de atores sociais fluidos e intermitentes, de dissolução de instituições ou estruturas coletivas mais permanentes para a ação social, o recurso à ideia de comunidade, como sujeito coletivo permanente, fundado na solidariedade, parece bastante tentador como possibilidade histórica.

No caso da educação, frequentemente vista sob a perspectiva salvífica, de reformadora pacífica das crises sociais, a comunidade, idealizada como refúgio adequado e oposto à insensibilidade do mundo urbano, parece feita propositadamente para a educação.

Não admira, por exemplo, que a instituição educacional típica, a escola, pareça buscar, ou ser forçada a buscar, seu apoio na comunidade. Entretanto, o que se encontra nem sempre é o processo da comunidade, com a solidariedade orientada por um sentido histórico de projeção para a sociedade, mas a memória dela, vivida em vestígios rituais, em que pessoas se agregam para tentar ser comunidade.

Solidariedade e agregação são processos que necessitam ser observados atentamente nos grupos sociais que clamam pelo nome de comunidade, sobretudo quando a comunidade se propõe à ação educativa, pois o projeto político e o resultado histórico diferem muito, como vimos, em um e outro caso.

A comunidade, em particular no seu aspecto de solidariedade, não é dada, mas é historicamente construída. As urgências sociais, sobretudo do mundo urbano, fazem com que exista um desejo e uma premência para se criar incubadoras de comunidades, como se projetos educativos, escolares ou não, pudessem fazê-las emergir instantaneamente onde as rupturas sociais são mais evidentes. Porém, as ações coletivas só adquirem sentido histórico pela sua reiteração e questionamento sob o tempo e sob os conflitos sociais, ou seja, quando se apresentam como práxis.

## Referências bibliográficas

- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade*. São Paulo: Jorge Zahar, 2003.
- GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos Movimentos Sociais*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Novas Teorias dos Movimentos Sociais*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- GOMES, Paulo de Tarso. Movimentos sociais e educação comunitária: aproximações a partir de Alberto Melucci. In: *Anais da 33.a Reunião da ANPED*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT03-6470--Res.pdf>. Acesso em: 08.12.2010.
- MARX, Karl. *O 18 Brumário de Louis Bonaparte*. Disponível em: <http://>

[www.marxists.org/portugues/marx/1852/brumario/index.htm](http://www.marxists.org/portugues/marx/1852/brumario/index.htm).

Acesso em: 10/10/2010.

MELUCCI, Alberto. *Challenging codes: collective action in the information age*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press, 1996

\_\_\_\_\_. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001.

NISBET, Robert. *Os filósofos sociais*. Brasília: Universidade de Brasília, 1982.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins, 2008.

TÖNNIES, Ferdinand. Comunidade e sociedade como entidades típico-ideais. In: FERNANDES, Florestan. *Comunidade e sociedade: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação*. São Paulo: Nacional, 1973. p.96-116.

# Política de Educação Profissional dos anos 90: as ONGs e o modelo das competências e habilidades

## *Education Professional Policy of the year 1990: ONGs and the model of skills and abilities*

Recebido em: 30/out/2010  
Aprovado em: 24/nov/2010

**Luciane da Silva Nascimento – UERJ**

*E-mail:* luciane\_silva43@yahoo.com.br

**Dinair Leal da Hora – UERJ**

*E-mail:* dinair.hora@ipecc.fiocruz.br

### **Resumo**

Este artigo é constituído por duas seções. Na primeira são abordadas as questões relacionadas às transformações ocorridas nas esferas econômica, política e social em nível mundial a partir dos anos 70, à introdução de um novo modelo econômico-industrial fundado na acumulação flexível e às políticas neoliberais. Na segunda seção, são enfocadas as questões referentes às políticas públicas de educação profissional brasileira nos anos 90, ao Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR), à atuação das ONGs na implementação de tais políticas e à discussão em torno da questão das competências e habilidades.

### **Palavras-Chave**

Educação Profissional. Organizações Não Governamentais. Competências/Habilidades.

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 23 - 2º Semestre/2010

## Abstract

*This article consists of two sections. The first have questions about the changes in the spheres: economic, political and social world from the 70's, the introduction of a new industrial economic model based on flexible accumulation and neoliberal policies. The second section will be focused on the issues of public policy of the Brazilian professional education in the 90's, the National Plan of Professional Education (PLANFOR), the role of ONGs in the implementation of such policies and the discussion around the issue of skills and abilities.*

## Key-Words

*Professional Education; Non-Governmental Organizations; skills and abilities.*

### **1. Política de educação profissional dos anos 90: as ONGs e o modelo das competências e habilidades**

Este artigo consiste em uma análise teórica da política pública de educação profissional brasileira dos anos 90, cuja execução em parcerias com as Organizações Não Governamentais (ONGs) adquiriu notoriedade com a abordagem das competências e habilidades adotadas como as diretrizes pedagógicas dessas propostas.

### **2. Transformações no mundo do trabalho e na política mundial a partir dos anos 70**

Segundo Leal (1996), as sociedades modernas ocidentais atravessaram no pós-segunda guerra transformações econômicas, sociais e políticas sem precedentes até então, através de uma combinação entre democracia e capitalismo, em que constitui um novo compromisso pautado em uma aliança entre capital e trabalho. De um lado, encontram-se os proprietários dos meios de produção que “permitem” aos não proprietários a sua organização, e a criação de instrumentos políticos na repartição dos recursos e na distribuição de renda. Estes não proprietários dos instrumentos de produção “concordam” com a manutenção da propriedade privada do capital.

Tal consenso entre o tripé Capital-Estado-Trabalho não ocorreu por acaso. As políticas Keynesianas que fundamentaram o Welfare State surgiram no contexto do pós-guerra, em plena Guerra Fria. Frigotto

(2003) aponta que após a Segunda Guerra Mundial ganha legitimidade a ideia de Estado de Bem-Estar Social e que o capitalismo em sua vertente social-democrata surge como uma “alternativa” ao capitalismo outrora “selvagem” e aos projetos socialistas e comunistas. Este padrão de regulação capitalista emerge como um espaço que possibilita a elaboração e a implementação de políticas sociais públicas.

Segundo Deluiz (1995), o Estado de Bem-Estar Social pode ser considerado como um marco institucional, que implementa amplos sistemas de seguridade social com pretensão de atender a abrangentes demandas sociais, estando intrinsecamente ligado a um padrão de crescimento econômico assentado na produção, no consumo de massa, nas economias de escala e em constantes incrementos de produtividade, estando associado a uma determinada fase de desenvolvimento do capitalismo nos países de economias centrais, consolidando o fordismo.

O grande volume da produção desse período contribuiu para maior divisão técnica do trabalho cujas bases se estruturaram na especialização das máquinas e da mão de obra, o que possibilitou no aprimoramento dos métodos tayloristas e fordistas aplicados à organização da produção e ao processo de trabalho. A organização do processo de trabalho na engenharia produtiva taylorista fordista tem sua eficácia pautada na organização em postos de trabalho parcelados e encadeados, composta por uma mão de obra maciçamente semidesqualificada, com intenso ritmo de trabalho, que se realiza através de tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas, sendo os trabalhadores adaptados aos postos de trabalho sem autonomia e com uma intervenção bem reduzida no processo produtivo (DELUIZ, 1995). A racionalização do trabalho sob estas bases acentuou a separação entre os que executam dos que concebem, elaboram e planejam este processo, desvalorizando assim a capacidade intelectual dos trabalhadores.

Deluiz (1995, p. 93) também aponta as consequências da racionalização taylorista-fordista na organização do trabalho: “A extrema divisão e especialização do trabalho – ao desenvolvimento da mecanização através de equipamentos especializados tem, como consequência, uma forte desqualificação da mão de obra.”

Ainda segundo a autora, o trabalho qualificado fica restrito a uma minoria que possui os conhecimentos e as habilidades mais complexas,

sendo a qualificação associada à gestão desse processo produtivo, ou seja, destinada aos postos de concepção e supervisão, que são desvinculados das tarefas que envolvem a produção direta. Ela relata que no âmbito das relações de trabalho, a introdução de grandes números de trabalhadores, formando imensos complexos industriais, possibilitou a estruturação de um forte poder de reivindicação social, que resultou em amplas conquistas trabalhistas e de seguridade social, gerando um aumento significativo dos salários, favorecendo o mercado para o consumo de bens duráveis.

Antunes (1999, p. 17) resume os elementos constitutivos básicos do modo de produção fordista como sendo:

Produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro fordista e produção em série taylorista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões.

Apesar dos distintos processos históricos, que contribuíram para a instituição de diferentes tipos de produção fordista e implementação de distintos Estados de Bem-Estar Social, a economia nos países capitalistas centrais nesse período é caracterizada por uma forte intervenção do Estado e pela política de pleno emprego. Draibe e Henrique, apud Pinheiro (1999, p. 22), apontam que durante os anos dourados, teria acontecido uma parceria bem-sucedida entre a política social e a econômica, caracterizada pelo consenso acerca do estímulo econômico conjugado com segurança e justiça sociais. Assim, o Estado passa a realizar de forma sistemática o planejamento e a administração macroeconômica do país, possibilitando a reprodução ampliada do capital.

Singer (1995, p. 9) destaca os ganhos sociais decorrentes dos anos dourados do Capitalismo:

Nele se operou, nos países capitalistas adiantados, uma transformação fundamental: as classes trabalhadoras foram arrancadas de sua pobreza ancestral e passaram a usufruir níveis de consumo (inclusive escolaridade) comparáveis aos das classes até então privilegiadas. Obviamente os

gastos e investimentos sociais, que constituíram o Estado de bem-estar social, foram extremamente importantes para esta transformação.

Mattoso (apud PINHEIRO, 1999, p. 22) especifica que o Estado de Bem-Estar Social teve como compromisso prover a política do pleno emprego, obtido através da administração da demanda, em especial dos gastos governamentais. E contribuiu para a redução das desigualdades, obtida através da rede de serviços sociais gerados pelo Estado de bem-estar. Leal (1996, p.4) expõe que:

Em todas as suas formas o “compromisso” Keynesiano constitui um programa dual: “pleno emprego e igualdade”; pleno emprego: pela regulação do nível de emprego pela administração da demanda, particularmente dos gastos sociais. A “igualdade” consistindo na malha de serviços sociais que constituem o Estado de Bem-Estar Social.

Na América Latina, os modelos de Bem-Estar Social diferenciam-se substancialmente dos instituídos nos países capitalistas centrais e há, inclusive, um questionamento se nesses países foram constituídos verdadeiros Estados de Bem-Estar. Para Singer (1995), o Brasil não chegou a institucionalizar um “Estado de Bem-Estar Social” no nível atingido pelos países desenvolvidos, todavia, seus fundamentos começaram a ser desenvolvidos desde a década de 30 até a década de 70, em um ritmo crescente. Segundo o autor, sistemas tendentes à universalidade do ensino básico, saúde e previdência foram criados no período do Milagre Econômico (1968-1983). Entretanto, o seguro desemprego foi criado em decorrência do aumento brutal do desemprego gerado na recessão de 1981-1983, mas com abrangência restrita, sinalizando o esgotamento prematuro do modelo.

Os anos 70 são caracterizados por uma crise que afetou a estabilidade financeira e pôs em xeque toda a estrutura social constituída no Welfare State. Segundo Pinheiro (1999), a crise se caracterizou pela estagnação, pela instabilidade financeira e queda da produtividade, que contribuíram para a concorrência internacional e a realização de um processo de reestruturação econômica e produtiva da economia mundial.

Na esfera microeconômica, as transformações que ocorreram na esfera produtiva foram consequências de um cenário em crescente globalização em que as grandes empresas vão sendo substituídas por ou-

tras de porte menor e com produtividade maior ou equivalente (a denominada lean production); cuja produção necessita de trabalhadores polivalentes e flexíveis que, com instrumentos e ferramentas flexíveis teriam como resultado do trabalho um produto flexível; a parcela de trabalho fora do foco da empresa passa a ser terceirizada; neste contexto, o setor industrial perde sua centralidade para o setor de serviços; aumenta a informalidade nos contratos de trabalho (SOUZA; SANTANA; DELUIZ, 1999).

Os autores expõem que segundo a teoria de especialização flexível<sup>1</sup>, a inflexão do sistema fordista se deve à saturação dos mercados e seus novos padrões de exigência. Pois, com a solicitação da produção de produtos não rígidos, pouco ou quase nada estandarizados, as empresas tiveram que buscar uma tecnologia, um complexo que envolvesse a relação homem/máquina, flexível, sendo as máquinas e ferramentas flexíveis agregadas aos trabalhadores flexíveis. Nesse processo começa a reorganização da produção em bases mais flexíveis.

Nesse contexto de transformações dos processos de trabalho, onde o cronômetro e a produção em série são “substituídos” pela flexibilização da produção e pela “especialização flexível”<sup>2</sup>, surgem novos parâmetros na busca de produtividade, novas formas de adequação da produção à lógica mercadológica, ensaiam-se modalidades de desconcentração industrial, procuram-se novos padrões de gestão da força de trabalho nos quais os países capitalistas avançados e do terceiro mundo industrializado aderem aos Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), à busca da “qualidade total” (ANTUNES, 1999).

Ainda conforme postula este autor, é nesse cenário que o toyotismo penetra, mescla-se ou mesmo, em alguns casos, substitui o padrão fordista dominante, em várias partes do capitalismo globalizado. Também, vivenciam-se novas formas transitórias de produção, cujos

<sup>1</sup> Também, conhecido como “acumulação flexível”, segundo Deluiz (1996, p.15) este processo gera um fenômeno paradoxal, de ampliação do trabalho precarizado e informal e da emergência de um trabalho revalorizado, no qual o trabalhador multiquificado, polivalente, deve exercer, na automação, funções muito mais abstratas e intelectuais, implicando cada vez menos trabalho manual e cada vez mais a manipulação simbólica.

<sup>2</sup> Segundo Antunes (1999) atribui-se a Sabel e Piore o pionerismo na apresentação da tese da “especialização flexível”, sendo esta uma expressão de uma processualidade, a qual tem como experiência concreta à “Terceira Itália” tendo possibilitado o advento de uma nova forma produtiva que articula um significativo desenvolvimento tecnológico a uma desconcentração produtiva baseada em empresas médias e pequenas, “artesanais”.

desdobramentos são graves no que se refere aos direitos trabalhistas. Estes são desregulamentados, são flexibilizados, com o objetivo de dotar o capital do instrumental necessário para adequar-se a sua nova fase de acumulação, assim os direitos e as conquistas históricas adquiridas pelos trabalhadores vão sendo substituídos e eliminados do mundo da produção. Deluiz, também, aponta a derrubada das conquistas históricas dos trabalhadores como decorrência da flexibilidade no mundo do trabalho. A autora afirma que:

Ao derrubar as conquistas históricas contratuais da classe trabalhadora relativas à definição de tarefas, ao ritmo e à carga de trabalho, à qualificação profissional e à proibição de transferência unilateral e arbitrária do trabalhador de um posto a outro, favorece a perda do controle dos trabalhadores e sua organização sobre o uso da força de trabalho. (DELUIZ, 1995, p. 101).

A autora também expõe que na transposição da economia de produção em massa para outra de produção de bens diferenciados, dois conceitos de engenharia produtiva tornam-se centrais: a flexibilidade (vem atender às exigências de um sistema de produção que depende, cada vez mais, de sua capacidade de inovação) e a integração. Sendo outra característica da racionalidade científico-tecnológica do novo paradigma da informação, a descentralização.

Como se pode observar, a incorporação do progresso técnico ao processo produtivo foi intensificado através da forma pela qual as novas tecnologias se difundiram, redefinindo a dinâmica dos diferentes setores produtivos, refletindo na redistribuição setorial e espacial das atividades econômicas, com implicações macroeconômicas, fomentando assim a crise do modelo de desenvolvimento fordista. Frigotto ratifica a posição que aponta ter sido a crise do modelo de desenvolvimento fordista também produto de uma série de transformações produtivas e tecnológicas como podemos observar a seguir:

Os sinais de esgotamento do modelo de desenvolvimento fordista, enquanto regime de acumulação e regulação social, coincidem, paradoxalmente, com um verdadeiro revolucionamento da base técnica do processo produtivo, resultado, como se apontou anteriormente, do financiamento direto ao capital privado e indireto na reprodução da força de trabalho pelo fundo público. A microeletrônica associada à informatização, a microbio-

logia e engenharia e as novas fontes de energia são a base da substituição de uma tecnologia rígida por uma tecnologia flexível. (Idem, 2003, p.77).

Segundo Hobsbawn (1995, p. 402), “o sistema de produção fôra transformado pela revolução tecnológica, globalizado ou “transnacionalizado” em uma extensão extraordinária e com consequências impressionantes”. O autor relata ter havido nas Décadas de Crise (anos 70 e 80) um número crescente do desemprego, que não foi simplesmente cíclico, mas estrutural devido às mudanças ocorridas na produção como consequências da Revolução Tecnológica. Os processos produtivos começavam a dispensar em grande escala o trabalho humano mais rápido do que a economia de mercado produzia novos empregos para eles. Segundo o autor: “Os empregos perdidos nos maus tempos não retornariam quando os tempos melhoravam: não voltariam jamais” (Idem, 1995, p. 403).

Para Pinheiro (1999), nesse cenário pós-70, ocorre uma reestruturação de base material nos planos produtivo, tecnológico e da organização industrial que ultrapassa os limites industriais e da empresa, atingindo a esfera macroeconômica e da organização do trabalho. A dinâmica nos diferentes setores da produção se modifica em função de uma redistribuição setorial e espacial das atividades econômicas, gerando alterações nas economias nacionais e na internacional. O processo produtivo, nesse contexto, incorpora os avanços das novas tecnologias.

Segundo Deluiz (1996), as mudanças substantivas do capitalismo internacional gestadas nesta década (anos 70) e nas posteriores contribuíram para a intensificação do processo de globalização econômica. Para a autora, tais transformações perpassaram os fenômenos econômicos, invadindo as dimensões políticas, sociais e culturais, impactando principalmente em profundas transformações no mundo do trabalho: “A globalização econômica corresponde, pois, à globalização do mundo do trabalho e da questão social” (Idem, 1996, p. 15).

Para estes autores, de inspiração teórica marxista<sup>3</sup>, a crise da década

---

<sup>3</sup> Pinheiro (1999) enfatiza que existem muitas leituras sobre os processos que demarcaram as transformações que ocorreram com o capitalismo e que modificaram a dinâmica que se estabeleceu no pós-guerra. As explicações são variadas, mas duas merecem destaque: a visão liberal-conservadora (ultraliberal), que pertence a um pensamento hegemônico, sendo mais difundida pelos neoliberais seguidores de Friedrich von Hayek e Milton Friedman e a outra com uma leitura histórico-crítica, que é defendida por autores marxistas. Nessa linha encontram-se autores como Hobsbawn, Frigotto, Deluiz e a própria autora.

de 70, em nível mundial, aponta o esgotamento do padrão de acumulação capitalista, configurando uma crise de legitimidade desse modelo, que teve como um marco a crise de base energética (dois choques do petróleo na década de 70). Segundo Deluiz (1995, p. 94), a crise que assola as economias capitalistas centrais, no fim da década de 60 e início dos anos 70, também é consequência do esgotamento do padrão taylorista de gestão das empresas e da organização hierárquica, rígida, dissociadora da concepção e execução das tarefas no processo de trabalho.

Deluiz (1995) relata que as crises econômicas estão longe de serem momentos de disfunção do sistema econômico, mas são necessárias à própria sobrevivência do capitalismo. Poulantzas (apud DELUIZ, 1995, p. 96) afirma que as crises não se constituem em um momento acidental, mas os elementos genéricos da crise estão em constante ação na reprodução do capitalismo.

Na perspectiva dos pensadores de inspiração neoliberal, a crise emergiu porque o Estado teria inflado suas atribuições. Esta argumentação contribuiu essencialmente para a ideia de que o Estado deveria restringir ao máximo sua intervenção na economia e nos setores sociais, assim o Estado de Bem-Estar Social deveria ser substituído pelo Estado Mínimo (SOUZA; SANTANA; DELUIZ, 1999).

As políticas neoliberais, inicialmente, propõem a instituição do Estado Mínimo e a desregulamentação da economia, principalmente em relação aos gastos sociais públicos, mas não para a presença do fundo público enquanto financiador do capital (Raichellis, 2000).

Singer (1995) postula que a crítica neoliberal aos serviços sociais do Estado foi centralizada em quatro questões: paternalismo, ineficiência, corporativismo e reforma do ensino público.

Os neoliberais postulavam que a economia só voltaria a crescer quando houvesse a transferência do poder de decisão dos Estados nacionais para os mercados internacionais. Recomendam “o combate aos mecanismos de intervenção que deveria se manifestar nos vários mercados – financeiro, de bens de trabalho – garantindo sua livre atuação” (Pinheiro, 1999, p. 34). Foram propostas privatizações, ajustes econômicos e reformas tributárias, entre outras medidas, que objetivavam reformar o Estado tornando-o mínimo o que para eles reduziriam os efeitos da crise econômica que começou nos anos 70.

Anderson (2000) aponta que a América Latina foi testemunha da primeira experiência neoliberal sistemática do mundo através da ditadura de Pinochet, no Chile, que foi pioneiro ao implementar o ciclo neoliberal da história contemporânea, através de ações de desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos e privatização dos bens públicos. O autor destaca os outros países da América Latina que aderiram ao projeto neoliberal: a Bolívia nos anos 80, o México em 88 a Argentina em 89, a Venezuela no mesmo ano, o Peru em 90 e o Brasil no mesmo ano.

No bojo da implantação do projeto neoliberal, as políticas sociais de caráter universal no Estado de Bem-Estar foram duramente atacadas pelos seguidores de Friedman. Draibe (1993) expõe que no que se refere às políticas sociais, o neoliberalismo teve alteração nas suas proposições ou pelo menos as ênfases e prioridades, em dois momentos, assumiram contornos diferenciados, conforme podemos identificar a seguir:

De início, nos momentos mais agudos da crise, o redirecionamento da política social quase se resumia às propostas de corte do gasto social, à desativação dos programas, à efetiva redução do papel do Estado nesse campo. Com muita pouca sofisticação e quase nula reflexão, além de repetir argumentos gerais de Friedman, as proposições no campo social foram basicamente aquelas que inspiraram os governos Thatcher e Reagan: as tentativas de desestabilização dos Pilares do Welfare State, reduzindo a universalidade e os graus de cobertura de muitos programas sociais, “assistencializando” – isto é retirando do campo dos direitos sociais – muitos dos benefícios e, quando puderam, privatizando a produção, a distribuição ou ambas as formas públicas de provisão dos serviços sociais. Na base de tal “redirecionamento” estava a vontade de quebrar a espinha dorsal dos sindicatos dos movimentos organizados da sociedade. (Idem 1993, p. 16).

Ainda segundo a autora, neste primeiro momento, as reformas dos programas sociais eram influenciadas por três teses: a descentralização, a focalização e a privatização. (DRAIBE, 1992; 1991 apud DRAIBE, 1993, p. 16).

Di Pierro (2001) relata que a diretriz de focalização das políticas sociais tem origem na tese de que diante dos recursos limitados, o investimento público torna-se mais eficaz quando é direcionado a porções do território

nacional ou subgrupos populacionais em que esse benefício acarretará maior impacto positivo, rompendo assim com a universalização dos direitos sociais e conduzindo à segmentação destas políticas as quais assumem a progressiva configuração de programas compensatórios.

A privatização dos serviços sociais públicos se realizou de diferentes formas, uma delas se refere ao deslocamento da produção de bens e serviços públicos para o setor privado lucrativo, outra forma se refere à privatização em que há deslocamento da produção e/ou da distribuição de bens e serviços para o setor privado não lucrativo, que é composto por associações filantrópicas, organizações comunitárias e Organizações Não Governamentais – ONGs (DRAIBE, 1993).

A última tese definida por Draibe refere-se à descentralização “concebida como um modo de aumentar a eficiência e a eficácia do gasto, já que aproxima problemas e gestão”. ISSUANI (apud DRAIBE 1993, p. 16).

É importante ressaltar que esse processo de implantação do projeto neoliberal nas políticas sociais aconteceu de forma diferenciada entre os países de capitalismo avançado e os países periféricos, onde os efeitos da crise do modelo fordista/taylorista de produção e a implantação do Estado Mínimo foram sentidos com mais intensidade.

Segundo Draibe (1993), em um segundo momento, em particular a partir dos anos 90, a agenda neoliberal de reforma dos programas sociais se modificou e a ênfase foi posta nos vetores de políticas que sustentam o crescimento apoiado no aumento da competitividade sistêmica. E complementa: “[...] esta alteração está relacionada com os desafios da modernização e da melhoria da competitividade sistêmica das nossas economias, na busca da integração internacional e do crescimento sustentado.” (Idem, 1993, p. 19).

Para a autora, nos anos 90, com o aumento e agravamento da pobreza e da miséria, a agenda neoliberal busca diminuir os efeitos acentuados pela crise através do reinvestimento nas políticas sociais. Ao reconstruir o argumento que foi utilizado para redefinir o papel da educação nesse contexto<sup>4</sup>, ela salienta que a ênfase foi posta nos investimentos em recursos humanos mais qualificados desencadeados pela

<sup>4</sup> Os investimentos massivos na educação básica e na educação profissional tornaram-se centrais nesse momento em que os países latino-americanos começaram a buscar a modernização de suas economias (DRAIBE, 1993). A releitura da Teoria do Capital Humano foi fundamental para a justificativa de que se precisa investir na educação e no treinamento, para que os indivíduos garantam a empregabilidade e os países periféricos se modernizem.

revolução tecnológica. Tal questão entrou na pauta neoliberal, através do reforço na tese de que mediante as novas exigências para uma mão de obra qualificada deveria a educação apoiar-se no desenvolvimento da capacidade lógico-abstrata para decodificar instruções, calcular, programar, entre outras competências requeridas em um sistema de produção de base microeletrônica (DRAIBE, 1993).

O investimento em recursos humanos não veio por acaso, mas com a proposição de que: “[...] a eliminação da pobreza através de políticas que de forma duradoura, elevem os graus de produtividade dos pobres”. (Idem 1993, p. 19).

Di Pierro (2001) caracteriza a segunda metade dos anos 90 como um período que introduz uma nova palavra nas políticas sociais, ou seja, a parceria que foi incorporada ao vocabulário do campo educativo. Para a autora, não existe nada de natural no que se refere à disseminação de provedores e de práticas de parceria, posto que este processo resulta da redefinição do papel do Estado no financiamento e provisão dos serviços sociais básicos, que deixou lacunas as quais foram preenchidas por diversos agentes sociais.

Raichellis (2000), ao analisar as propostas descentralizadoras e participativas (parcerias) no contexto brasileiro, expõe que essa tendência insere-se dentro de um movimento mundial em que a partir da crise de 70 há a disseminação de novos discursos e práticas sociais relacionados com a partilha de poder, ou seja, é proposta a descentralização das decisões da esfera federal para estados e municípios e, também, as do Estado para a sociedade. É neste contexto que crescem e ganham visibilidade as Organizações Não Governamentais (ONGs) que, em parceria com o Estado brasileiro e seguindo a um movimento internacional, começam a participar da execução das propostas de políticas públicas, principalmente nos planos municipais e locais.

Os anos 90 são caracterizados por profundas transformações no papel e funções do Estado, que modifica o modo de desenvolvimento das políticas públicas e a sua forma de relação com a sociedade civil. Essa nova relação entre o Estado e a sociedade se fundamenta na reforma do aparelho de Estado de cunho neoliberal que, ao transferir parte de suas responsabilidades para a sociedade civil organizada e para o mercado, reduz as suas funções sociais. Através dessa redução das responsabilidades

do Estado é possível identificar o surgimento de uma série de instituições – como as ONGs – que em seu conjunto, exercem um papel de mediação entre os coletivos de indivíduos organizados e as instituições do sistema governamental. Assim o “terceiro setor” passa a ocupar um espaço entre o mercado e o Estado, assumindo a existência de uma esfera pública não estatal<sup>5</sup> (DELUIZ et al, 2004).

A atuação do “terceiro setor”<sup>6</sup>, nas políticas públicas brasileiras, é sinalizada por Raichellis (2000) como fator que denota a desregulamentação do papel do Estado na política e na economia, acompanhando o movimento mundial de ajuste estrutural.

É central destacar que a autora sinaliza para a emergência de um aprofundamento dos debates em torno do significado das parcerias entre público e privado, posto que este processo tem gerado grande polêmica, pois as ONGs e outras organizações sociais têm sido convocadas pelo Estado e pelo empresariado para estabelecerem diversas parcerias e atuarem como operadores de programas de combate à pobreza. Esse rumo que têm tomado os programas provocou uma polêmica entre as ONGs (em especial no caso das que surgiram com o objetivo de resistência à ditadura e se firmaram no apoio aos movimentos populares no período da democratização do país) que criticam o repasse de recursos públicos para a execução de programas focalizados e compensatórios, que vêm descolados de uma política mais global a qual busque enfrentar os determinantes estruturais que causam a pobreza. A autora

---

<sup>5</sup> Segundo Deluiz et al (2004), essa esfera pública não estatal, que surge como consequência do deslocamento das responsabilidades estatais com relação às políticas sociais, abarca um conjunto de ONGS dos mais variados tipos, cujo campo de atuação envolvem: a prestação de serviços à sociedade e o desenvolvimento de projetos. Para os autores, no contexto de crise e transformação dos movimentos sociais é possível observar modificações no perfil das ONGs brasileiras através da diminuição de organizações ligadas à militância política e o significativo aumento das ONGs que se relacionam com sistema governamental através de parcerias, ampliando o campo de atuação destas, contribuindo para a coexistência de ONGs caritativas, desenvolvimentistas, cidadãs e ambientalistas.

<sup>6</sup> Montañó aponta as instituições que constituem o “terceiro setor”, sinalizando a flexibilidade que envolve o termo. Para o autor: “o laxo termo “terceiro setor” inclui, diferenciadamente no trato de diversos autores, tanto organizações não governamentais (esse conceito também pouco preciso), como organizações sem fins lucrativos (desde que não se considerem os elevados salários de suas autoridades como lucro), as fundações empresariais e a chamada “empresa cidadã”, as instituições filantrópicas e a imensa e imensurável “atividade voluntária” (conceito também quase impossível de determinar) (2003, p. 205). O autor ainda expõe que, para além de boas intenções, o terceiro setor acaba sendo instrumentalizado pelo Estado e pelo capital.

expõe que o pano de fundo que envolve esta questão se refere à identidade das ONGs, que ao crescerem e ganharem visibilidade puseram em cena a diversidade de concepções ideológico-políticas e de práticas sociais que as orientam.

Raichellis (2000) e Gohn (2000) defendem uma concepção de esfera pública como lócus que possibilita a luta social, como um possível terreno em que se pode tornar possível a revitalização da sociedade civil, como um palco em que podem emergir novas possibilidades de relacionamento entre o Estado e a sociedade, aonde se poderia presenciar a erosão da dicotomia estatal/privado (DELUIZ et al, 2004). Para que essa dicotomia seja desconstruída e rompida, Raichellis (2000) defende que:

Exigem-se transformações radicais no padrão de relacionamento entre o Estado e a sociedade civil, o que implica a construção de esferas públicas efetivamente democráticas, em que os conflitos possam ser publicizados e as soluções negociadas no enfrentamento dos interesses contraditórios dos sujeitos coletivos reconhecidos como interlocutores. (RAICHELLIS, 2000, p. 76-77).

Assim, pode-se depreender que a discussão sobre a construção de uma esfera pública efetivamente democrática surge como central no contexto em que o “terceiro setor” tem atuado em parceria com o Estado, executando as políticas públicas brasileiras.

### **3. A atuação das ONGs na formação profissional: o modelo de compatência e habilidades**

É no bojo do contexto econômico, político e social da década de 90, que se situa a discussão acerca da política de educação profissional e da atuação do “terceiro setor” como um conjunto de novos agentes executores de tais políticas. Segundo Bello; Santana; Deluiz (1999), a política educacional dos anos 90 é orientada por agentes de um novo ideário desenvolvimentista, ou seja, pelo Banco Mundial e seus agentes. O conteúdo das recomendações destes organismos enfatiza o ajustamento dos países em desenvolvimento à nova ordem econômica mundial, que é caracterizada pela hegemonia das políticas neoliberais e pelas reformas de ajuste estrutural empreendidas em escala mundial. Estes autores apontam a presença de uma neoteoria do capital humano, que

está em íntima relação com o neoliberalismo e com a globalização e cuja influência afeta diretamente as propostas de educação profissional dos anos 90. Tais recomendações influenciaram a Reforma do Ensino Técnico e Profissional que se concretizou através do Decreto Lei 2.208, de 17 de abril de 1997, o qual seguiu nitidamente as orientações do Banco Mundial e, também, tiveram influência decisiva na proposta de criação do Sistema Nacional de Educação Profissional e do PLANFOR.

Segundo Kuenzer (2000), esse Sistema Nacional de Educação Profissional surge como produto de uma síntese precária de duas concepções distintas de educação profissional, ou seja, a do Ministério do Trabalho (MTb)<sup>7</sup> desenvolvida na Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR) e a do Ministério da Educação (MEC) elaborada na Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). A autora expõe que entre as duas propostas, a mais avançada é a do MTb em que o ensino profissional tem natureza bem definida. Os seus avanços podem ser apreendidos na análise a seguir:

Parte do perfil do novo trabalhador, exigido pela reestruturação produtiva para recusar uma visão dicotômica entre educação geral e formação profissional, define porém a especificidade da educação básica, entendida como escolaridade básica de 1º e 2º graus, como direito universal, e a especificidade da educação profissional como integrada e complementar àquela, enquanto processo definido com começo, meio e fim com foco no mercado, objetivando a empregabilidade. Esta concepção reflete uma abordagem mais moderna de mercado, rejeitando os termos da teoria do capital Humano e as concepções contencionistas ou assistencialistas, voltando-se prioritariamente para os trabalhadores adultos desescolarizados, desempregados ou excluídos do mercado de trabalho (KUENZER, 2000, p.75-76).

Conforme postula a autora, a proposta do MEC, elaborada pela SEMTEC, teve outro processo de elaboração, cuja discussão em torno da política de educação profissional foi interna, centralizada, em que o produto foi apresentado apenas de forma consultiva ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Esta segunda proposta está em consonância com as diretrizes do Banco Mundial para a educação, tendo, portanto, uma articulação positiva com as políticas neoliberais que a orientam.

<sup>7</sup> O antigo Ministério do Trabalho, MTB, atualmente é conhecido como Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

A autora ainda complementa sua análise expondo que a condensação das duas propostas resultou numa síntese precária, que se materializou na criação do Projeto Lei 1603/96 através de um “texto confuso, conceitualmente equivocado, anacrônico e politicamente incorreto” (Idem, 2000, p. 77). A concretização do Sistema Nacional de Educação Profissional (SNPE) se inicia com a tramitação da referida PL 1603/96 e se consolida com o Decreto 2.208/97.

Assim se pode observar que a Neoteoria do Capital Humano<sup>8</sup> sinalizada por Bello, Santana e Deluiz (1999) acabou influenciando decisivamente nas propostas de educação profissional dos anos 90, como foi exposto por Kuenzer (2000), legitimando a hegemonia de uma visão produtivista de educação, que segundo Singer:

Concebe a educação sobretudo escolar como preparação dos indivíduos para o ingresso, da melhor forma possível, na divisão social do trabalho. [...] Cumpre atentar para o pressuposto crucial dessa visão: o de que a vantagem individual, que se traduz em ganho elevado e outras condições de usufruto material, é simultaneamente social. O bem-estar de todos é o resultante da soma dos ganhos individuais, que, em um mercado de trabalho livre e concorrencial, são proporcionais ao capital humano acumulado em cada um dos indivíduos (1995, p. 6).

Essa visão de educação citada anteriormente se opõe à civil democrática, que ainda segundo esse mesmo autor:

Não vê contradição entre a formação do profissional, da futura mãe ou pai de família, do esportista, do artista e assim por diante. O laço que une os procedimentos educativos é o respeito e a preocupação pela autonomia do educando, portanto, pela autoformação de sua consciência e pela sua gradativa capacitação para se libertar da tutela do educador, (Idem 1995, p. 5).

Ao analisar a política pública de educação profissional brasileira da década de 90, Pinheiro (1999) aponta a sintonia desta com as recomendações dos organismos internacionais, estando tal política atrelada a uma visão produtivista de educação.

É nesse cenário delineado anteriormente, que a Política de Educação Profissional do MTb é implementada através do PLANFOR.

---

<sup>8</sup> A Neoteoria do Capital Humano é a retomada dos princípios da TCH de Schultz. Os princípios da TCH são analisados por Frigotto (2001).

Portanto, faz-se fundamental realizar um breve esboço deste plano para a devida compreensão sobre como é concebida a Política Pública de Educação Profissional em nível federal e como esta é executada de forma descentralizada pelas Secretarias de Trabalho (SETRAB), em parceria com as instituições executoras, dentre elas as ONGs.

Segundo Ventura (2001), o PLANFOR tem início efetivo em 1996, nos termos da Resolução nº 126/96 do Conselho Deliberativo do FAT (CODEFAT), pela qual a SEFOR aprova os critérios para a utilização dos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) com vistas à realização da qualificação e/ou requalificação profissional. Este plano tem como objetivo estratégico mobilizar e articular, gradualmente, toda a capacidade e competência disponível de educação profissional no país. Foi concebido como uma política necessária em tempos de reestruturação produtiva e desemprego estrutural (PINHEIRO, 1999).

O Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR) é executado de forma descentralizada através dos PEQs que são coordenados pelas Secretarias Estaduais de Trabalho as quais contratam Instituições executoras (entre elas estão: instituições empresariais, Universidades, Escolas Técnicas Federais/Estaduais, ONGS, Centrais Sindicais, entre outras) para ministrarem os cursos de qualificação profissional (DELUIZ et al, 2004).

Ventura (2001) define que os PEQs são um dos mecanismos utilizados para a implementação do PLANFOR e cujo foco está centrado nos programas de qualificação, tendo como objetivo o desenvolvimento da empregabilidade do trabalhador. A autora sinaliza que o PLANFOR busca estimular e integrar a participação dos que atuam na formação profissional e, também, teoricamente busca fortalecer sua capacidade de execução. Assim, em nome da parceria, constrói-se uma grande rede de interesses, formando um extenso mercado. As ações que visam à qualificação dos trabalhadores são executadas de forma descentralizada por inúmeras entidades que, em conjunto, integram a Rede de Educação Profissional (REP), cuja composição envolve organismos públicos e privados, federais, estaduais ou municipais, governamentais ou não, com ou sem fins lucrativos (VENTURA, 2001).

Deluiz; Gonzalez; Pinheiro (2003) também analisam o PLANFOR como um instrumento que busca a construção de uma nova institucionalidade para a educação profissional que se realiza:

Através da construção de uma Rede Nacional de Educação Profissional, capaz de articular os esforços entre o Estado e os chamados “parceiros sociais”, de promover uma gestão compartilhada dos recursos e de se responsabilizar pela elaboração e implementação de programas de qualificação profissional. (Idem 2003, p. 29).

Nesse cenário, é possível observar a atuação de novos agentes na execução das Políticas Públicas de Educação Profissional conforme explicitaram Ventura (2001) e Deluiz; Gonzalez; Pinheiro (2003). Entre esse conjunto de instituições que compõem o “terceiro setor” e executam os PEQs, estão as ONGs que ganharam mais expressão e visibilidade a partir de 1996 com a implementação do PLANFOR.

Segundo Deluiz, Gonzalez e Pinheiro (2003, p. 36): “Nos anos de 1997 e 1998, as ONGs tiveram uma participação de 12% no total das programações efetuadas em parceria com o MTE, utilizando os referidos recursos do FAT.”

Ao realizar um resgate histórico das ONGs, (Idem 2003) afirmam que nas décadas de 70 e 80, estas organizações começaram a apoiar os movimentos sociais que defendiam o movimento negro, de mulheres, de bairros, entre outros. Tal perspectiva se modifica no período de redemocratização da sociedade civil, pois as ONGs começam a se envolver na luta em prol da escola pública de qualidade e universal como consequência do pressuposto de que ao adquirir conhecimentos escolares, os grupos populares têm a oportunidade de se fortalecerem. É nesse período que estas organizações começam a firmar parcerias com os setores públicos através de ações de assessoria. E a partir da Reforma do Estado empreendida nos anos 90, há uma redefinição entre os limites públicos e privados da nossa sociedade, que chega à esfera educacional (Reforma na Educação) através da convocação da sociedade civil para atuar mais diretamente na oferta dos serviços educacionais. Assim, as organizações da sociedade civil das mais variadas naturezas e finalidades são convocadas a colaborar com o Estado na Educação, que retira a responsabilidade do sistema escolar do plano das políticas universais para o plano das políticas compensatórias.

As autoras explicitam que nos programas de qualificação profissional desenvolvidos por estas organizações, observam-se diferentes concepções de educação cuja fundamentação está pautada em distin-

tas abordagens teórico-metodológicas da relação entre a educação e o trabalho, polarizadas entre duas visões opostas dos fins da educação e da forma de atingi-los, ou seja, a civil democrática e a produtivista., possibilitando profundas diferenciações nas práticas pedagógicas concretamente implementadas (DELUIZ; GONZALEZ; PINHEIRO, 2003). Elas complementam apontando os limites e possibilidades que a atuação das ONGS nas políticas públicas suscitam:

Se, por um lado, a participação das ONGs nas políticas públicas aponta para um esvaziamento do papel do Estado na área social, contraditoriamente, ela traz a possibilidade de atuação a partir de uma perspectiva ético-política, que se subordine à racionalidade societária através da ruptura do monopólio estatal da esfera pública, alargando os espaços de cogestão democrática das políticas públicas nos quais as ONGs podem atuar. Essa possibilidade inclui, certamente, a análise da forma como as ONGs irão atuar nas políticas públicas de Educação Profissional, não só no que diz respeito aos pressupostos teóricos das propostas pedagógicas adotadas, como também no que concerne aos encaminhamentos práticos de sua ação educativa (DELUIZ; GONZALEZ; PINHEIRO, 2003, p. 39).

Ao apontar a importância de uma análise das propostas pedagógicas adotadas pelas ONGs e dos encaminhamentos de suas práticas educativas, as autoras deixaram explícita a defesa por uma educação emancipatória, que recusa uma perspectiva instrumentalizante e adequacionista a qual subordina os conteúdos genéricos e específicos da educação profissional às determinações do mercado, reproduzindo as desigualdades sociais (DELUIZ; GONZALEZ; PINHEIRO, 2003).

As propostas pedagógicas e as práticas educativas das ONGs que têm atuado na execução das políticas públicas de educação profissional brasileira sinalizam para uma outra questão central na atualidade, que se refere à construção de novas competências profissionais requeridas no mundo do trabalho. Segundo Deluiz (1996), as novas tendências em relação ao trabalho decorrentes da introdução das novas tecnologias nos processos produtivos requerem dos profissionais uma maior capacidade de abstração, de diagnóstico, de prevenção, ou seja, o trabalho já não pode ser concebido a partir da perspectiva de um determinado posto (com era no fordismo), mas de famílias de ocupações que requerem competências semelhantes aos trabalhadores.

O modelo das competências profissionais começou a ser discutido no mundo empresarial a partir dos anos oitenta, no contexto da crise estrutural do capitalismo. A adoção desse modelo nas empresas está relacionada ao uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho diante das novas exigências postas pelo padrão de acumulação capitalista flexível (toyotista), que requer maior competitividade, produtividade, agilidade e racionalização de custos para garantir os lucros nessa nova fase de acumulação (DELUIZ, 2001).

Segundo a autora, as noções estruturantes desse modelo de competências no mundo do trabalho são:

[...] a flexibilidade, a transferibilidade, a polivalência e a empregabilidade. Para o capital, a gestão por competências implica em dispor de trabalhadores flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo, enfrentar imprevistos (incidentes/eventos) e passíveis de serem transferidos de uma função a outra dentro da empresa requerendo-se, para tanto, a polivalência e a constante atualização de suas competências, o que lhes dá a medida correta de sua empregabilidade (DELUIZ, 2001, p. 14).

Sua análise ratifica que esse modelo valoriza as características individuais dos trabalhadores, diferenciando-se substancialmente do modelo das qualificações cuja âncora era a negociação coletiva. O modelo de competências cedeu lugar à gestão individualizada das relações de trabalho, enfraquecendo as ações coletivas no campo do trabalho, legitimando a despolitização da ação política sindical.

Ramos também aponta a desmobilização das ações coletivas como consequência da noção de competências. Para a autora:

A noção de competência é, então, apropriada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações. As relações coletivas não se esgotam, posto que o trabalho continua sendo uma relação social e o homem continua vivendo em sociedade, mas elas se pautam cada vez menos por parâmetros corporativos e ou/ políticos para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos (RAMOS, 2001, p. 159-160).

Segundo Deluiz (2001), esse modelo das competências produz um fenômeno paradoxal para os trabalhadores. Tem como aspectos positivos: à valorização do trabalho, que assume um caráter mais intelectualizado, menos prescritivo, exigindo a mobilização das competências que envolvem

domínios cognitivos mais complexos, ultrapassando a dimensão técnica; que exige novas qualificações e maiores níveis de escolaridade dos trabalhadores; e valorizam os saberes em ação, oriundos da inteligência prática dos trabalhadores. Mas, ao mesmo tempo, este modelo traz em si implicações negativas como a intensificação do trabalho e a desprofissionalização, que são oriundos de uma polivalência estreita e espúria, decorrente do enxugamento dos quadros de funcionários nas empresas, que aumenta a jornada de trabalho dos que permanecem desempenhando múltiplas tarefas em função das necessidades da produtividade capitalista.

Resumidamente pode-se depreender que essa apropriação da subjetividade do trabalhador nos processos produtivos flexíveis deve ser compreendida dentro do quadro do processo de valorização do capital (PINHEIRO, 1999). É nesta questão que reside uma das maiores contradições do modelo de competências no mundo do trabalho, ou seja, ao mesmo tempo em que esta valorização da inteligência prática dos trabalhadores é positiva, também, coexiste sua faceta negativa quando se intensifica a exploração sobre o trabalho, pondo-o a serviço das necessidades de produtividade capitalista.

Deluiz (1995; 1996) categoriza um conjunto de competências que são requeridas como necessárias no mundo do trabalho devido à implantação do sistema produtivo de base flexível. Para a autora, além da dimensão cognitiva das competências intelectuais e técnicas valorizam-se: as competências organizacionais ou metódicas, que envolvem a capacidade de autoplanejamento, auto-organização, estabelecimento de métodos próprios, gerenciamento de tempo e do espaço de trabalho; as competências comunicativas que abarcam a capacidade de expressão e comunicação no grupo de trabalho (em diferentes níveis), entre outras formas de relação; as competências sociais que englobam a capacidade de utilização dos saberes tácitos dos trabalhadores, ou seja, de transferir os conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa; e por fim, as competências comportamentais, que envolvem a iniciativa, a criatividade, a vontade de aprender, abertura as mudanças, entre outras características.

Contudo, a autora expõe que somente essas competências não são suficientes quando se tem como perspectiva a expansão das potencialidades humanas e o processo de emancipação individual e coletivo, fal-

tando, portanto, a inserção das competências políticas, que permitiriam aos trabalhadores a reflexão sobre os processos produtivos, atuando como sujeitos sociais que possuem interesses próprios, adotando uma postura de interlocução legítima e reconhecida. Tais competências são premissas para a formação do cidadão crítico, que se opõe a uma formação restrita do indivíduo produtivo.

Ao postular a falta das competências políticas, na realidade, a autora aponta um limite que o modelo de competências possui e que segundo Hirata (1994) não estava ausente na noção de qualificação, que abarca em sua multifuncionalidade, a qualificação como uma relação social: “como resultado sempre cambiante, de uma correlação de forças capital-trabalho, noção que resulta da distinção mesma entre qualificação dos empregos e qualificação dos trabalhadores” (Idem 1994, p. 132-133).

Conforme postula Deluiz (2001), o enfoque das competências chega ao mundo da educação no período em que se questiona a função do sistema educacional diante das novas exigências de competitividade, de produtividade e de inovações no sistema produtivo. Na Europa, a reformulação dos sistemas educacionais de formação profissional e de formação geral, implementando o enfoque das competências, se iniciou nos anos 80. Na América Latina, esse modelo surge no interior das reformas educacionais, que foram orientadas pelos organismos internacionais. Tais reformas são consequências do ajuste macroeconômico que os países latino-americanos realizaram durante os anos 90. A autora expõe como o Brasil se sintonizou a esse movimento de reforma educacional:

No contexto do ideário neoliberal [...] as reformas educacionais, realizadas sob a orientação e apoio financeiro de organismos internacionais (BID, BIRD, UNESCO, OIT), começaram a tomar forma no Brasil dos anos 90. A necessidade de “articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho e a necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais” foram os objetivos a que se propuseram os seus idealizadores (DELUIZ, 2001, p. 17).

A Reforma da Educação Profissional Brasileira se realizou através da implementação do Decreto Lei nº 2.208<sup>9</sup>, que regulamentou os

---

9 Este Decreto Lei foi revogado em 23 de julho de 2004 pelo atual presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, que instituiu o Decreto Nº 5.154 nesta mesma data.

artigos 39, 40 e 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). Os currículos dos cursos de educação profissional de nível técnico foram flexibilizados e modularizados, tendo sido introduzida a noção de competências, no âmbito da formulação das propostas curriculares (RAMOS, 2001).

Na Política de Educação Profissional do MTE, o PLANFOR adere ao modelo de competências na medida em que propõe o desenvolvimento das habilidades básicas (são relacionadas à educação geral), das habilidades específicas (são atitudes, conhecimentos técnicos e competências requeridas por ocupações do mercado de trabalho) e das habilidades de gestão (competências de autogestão, associativas e de empreendimento), que estão de acordo com os parâmetros estabelecidos no Art. 5º da Resolução nº 194, de 23/09/1998 do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT) (DELUIZ, 2001; GONZALEZ; MATIAS, 2004).

Ao analisar os cursos de qualificação profissional desenvolvidos pelas instituições executoras das Políticas Públicas de Educação Profissional, Deluiz (2001) verifica que na prática há uma desarticulação entre tais habilidades e a ênfase é centrada em aspectos puramente comportamentais e atitudinais relacionados ao trabalho.

Para a autora: “Com raras exceções, os programas de educação profissional implementados adotam uma perspectiva individualizante, sem preocupação com a construção de competências que se referenciem ao coletivo dos trabalhadores” (Idem 2001, p. 18).

Ao classificar as diferentes concepções que orientam a organização curricular no modelo de competências, a autora destaca quatro grandes matrizes, ou seja:

A matriz condutivista/behaviorista de análise do trabalho que tem como propósito a identificação, definição e construção de competências profissionais cujos fundamentos são orientados pela psicologia de Skinner e pela pedagogia de Bloom. Seus objetivos têm íntima relação com a eficiência social. A matriz funcionalista tem seus fundamentos no pensamento funcionalista da sociologia e seu fundamento metodológico-técnico orientado pela teoria dos sistemas.

A matriz construtivista que tem suas origens na França, onde foram desenvolvidas uma série de pesquisas e uma metodologia de inves-

tigação que integra pesquisa/ação com reflexão/ação. A partir dessa metodologia foram identificadas categorias as quais foram utilizadas para fazer um inventário de competências.

A matriz crítico-emancipatória que ainda está em construção é fundamentada no pensamento crítico dialético e tem como pretensão ressignificar a noção de competência, atribuindo-lhe um sentido que atenda aos interesses dos trabalhadores, apontando os princípios orientadores para a investigação dos processos de trabalho, para a organização do currículo e para uma proposta de educação profissional ampliada (DELUIZ, 2001).

Dentre essas quatro grandes matrizes é importante salientar que as duas primeiras estão intrinsecamente ligadas a uma visão puramente mercadológica. A terceira, ou seja, a matriz construtivista avança com relação às duas primeiras na medida em que atribui importância à constituição de competências não somente ligadas ao mercado, inserindo os objetivos e interesses dos trabalhadores. Porém, a última matriz (crítico emancipatória) é a mais reivindicada pelos que defendem uma visão democrática de sociedade, educação e trabalho, se aproximando substancialmente dos interesses da classe que vive do trabalho pois compreende a competência na sua dimensão de práxis.

Kuenzer (2002; 2003) aprofunda a análise do modelo de competências dentro de uma perspectiva marxista, sinalizando novas propostas que superam as limitações de uma abordagem hegemônica de competências ligada aos interesses do capital. Para a autora, as experiências decorrentes da adoção desta concepção hegemônica de competências no Brasil são marcadas por uma visão distorcida e excessivamente comportamental:

No caso brasileiro, esta concepção se faz presente nas diretrizes curriculares exaradas para todos os níveis de educação, de cumprimento obrigatório nos processos educativos escolares; nestas diretrizes, de modo geral, se dá forte ênfase à dimensão comportamental em detrimento da formação teórica. E mais, expandem-se os tempos e espaços de prática sem a obrigatoriedade de seu acompanhamento, mediante o entendimento que ela, por si só, é suficiente para a formação da qualidade (KUENZER, 2003, p. 23).

Para a autora, o conceito de competência hegemônico foi construído para legitimar a exclusão de grande parte dos trabalhadores do

mundo do trabalho, assim ela aponta uma postura necessária, nesse novo contexto, aos profissionais envolvidos nos processos educacionais e que são comprometidos com uma formação plena do trabalhador: “É tarefa dos cientistas críticos da educação ultrapassar o reino das aparências para estabelecer as verdadeiras relações que conferem uma nova materialidade ao discurso da pedagogia das competências” (KUENZER, 2002, p. 4). O papel da escola nessa perspectiva é de viabilizar a emancipação humana:

A escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e conteúdo que inspirem e que transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento (KUENZER, 2002, p. 11).

É importante salientar que tanto Kuenzer (2002; 2003) quanto DeLuiz (1996; 2001) compartilham de uma perspectiva que não nega o contexto que gera o modelo de competências no mundo do trabalho e da educação, pois ambas deixam explícito que em uma sociedade atravessada pelas tecnologias de base microeletrônica faz-se necessário uma educação que desenvolva competências cognitivas complexas. Entretanto, rejeitam um modelo curricular de competências ligadas puramente às necessidades produtivistas e mercadológicas.

Ramos defende uma abordagem pedagógica que supere o risco trazido pelas competências, em que os espaços de formação se limitem a um ensino exclusivamente instrumental, que empobrece e desagrega a formação:

Defendemos como princípio educativo que o ensino e a aprendizagem devam levar o estudante a compreender o processo socio-histórico de construção do conhecimento científico, possibilitando-o uma leitura crítica do mundo, estabelecer relações entre fatos, ideias e ideologias, realizar atos e ações – voluntários ou compulsórios – de forma crítica e criativa, compreender e construir ativamente novas relações sociais. Essa perspectiva não admite que o ensino limite-se ao uso instrumental dos conteúdos (2001, p. 154).

Este artigo é orientado por uma perspectiva crítico-emancipatória de competências, defendendo a politização dos indivíduos através da inserção das competências políticas no modelo curricular de educação profissional e geral, e, também, defende a utilização de um enfoque dialético

materialista histórico nas práticas de ensino-aprendizagem dos cursos de educação profissional. Desta forma, a superação das práticas instrumentais de educação profissional são imprescindíveis para quem deseja uma educação profissional humanizadora e de fato transformadora.

O pressuposto teórico que fundamenta este artigo está contido em uma perspectiva de formação do trabalhador-cidadão que reinvidica uma educação integral, não fragmentada, que ultrapasse as finalidades puramente mercadológicas. Em que se aponta para a educação profissional uma posição civil democrática que, segundo Singer (1995), encara a educação como um processo de formação cidadã, objetivando instituir uma verdadeira democracia na qual se nega uma visão produtivista no campo educacional, cujos fins estão ligados à inserção acrítica dos indivíduos na divisão social do trabalho.

## Referências bibliográficas

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. IN: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. Cap. 1, p. 9-23.
- ANTUNES, Ricardo L. Fordismo, Toyotismo e Acumulação Flexível. In: ANTUNES, Ricardo L. *Adens ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 6.ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999. Cap 1, p. 13-38.
- BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. *Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador*. Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado. Brasília: MTE, SEFOR, 1999.
- BRASIL. *Decreto N.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências*. [Documento cedido pela professora Beatriz à Luciane Nascimento]. Mensagem recebida por <bia\_pinheiro@hotmail.com> em 2004.
- DELUIZ, Neise; NOVICKI, Victor; PINHEIRO, Beatriz. Trabalho, meio ambiente e educação: um estudo das práticas educativas das ONGs. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 23-34, 1º sem. de 2004.

DELUIZ, Neise; GONZALEZ, Wania; PINHEIRO, Beatriz. ONGs e políticas públicas de educação profissional: propostas para a educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v.29, n.2, p. 29-41, mai./ago., 2003.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação profissional: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v.27, n.3, p. 26-35, set./dez., 2001.

\_\_\_\_\_. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v.22, n.2, p. 15-21, mai./ago., 1996.

\_\_\_\_\_. *Formação do trabalhador: produtividade e cidadania*. Rio de Janeiro: Shape, 1995.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.2, p. 321-337, jul./dez., 2001.

DRAIBE, Sonia. O redirecionamento das políticas sociais segundo a perspectiva neoliberal. IN: MESSEMBERG GUIMARÃES et al. *As políticas sociais no Brasil*. Brasília: Serviço Social da Indústria - DN - DI-TEC, 1993, p. 13-20.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria do capital humano: o movimento interno. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 36-46.

\_\_\_\_\_. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GONH, Maria da Glória. Teoria dos movimentos sociais: *paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2000.

GONZALEZ, Wania R.C.; MATIAS, José Luiz. *ONGs e educação profissional: uma análise crítica das diretrizes pedagógicas pautadas na Resolução N. 194 de 23/09/1998 do CODEFAT*. [Documento cedido pela professora Neise Deluiz à Luciane Nascimento]. Mensagem recebida por <ndeluiz@uol.com.br> em 2004.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. IN: FERRETI, Celso et al (org.). *Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994. Cap. 2, p. 128-142.

HOBBSAWN, Eric. As décadas de crise. IN: HOBBSAWN, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX - 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Cap. 14, p. 393-420.

- KUENZER, Acácia Zeneida. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v.29, n.1, p. 17-27, jan./abr., 2003.
- \_\_\_\_\_. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v.28, n.2, p. 3-11, mai./ago., 2002.
- \_\_\_\_\_. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado Neoliberal*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 63).
- LEAL, Suely Maria R. A estruturação do padrão de “Welfare State”: um estudo comparativo França e Alemanha. *Revista Estudos de Sociologia Online*, v.2. Estudos de Sociologia 1. 1996. Disponível em <<http://www.ufpe.br/eso/edicoes.html>> Acesso em 08 mar. 2005.
- MONTAÑO, Carlos. O fenômeno (real) por trás do conceito (ideológico) de “terceiro setor”. IN: MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. 2. ed. São Paulo: Cortez. Cap. 2, p. 179-229.
- PINHEIRO, Beatriz. *Concepção e planejamento da política pública de educação profissional desenvolvida pelo município do Rio de Janeiro 1997-1998*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.
- RAICHELLIS, Raquel. *Esfera pública e conselhos de assistência social: caminhos da construção democrática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- RAMOS, Marise N. A noção de competência na Reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional de Nível Técnico no Brasil. IN: RAMOS, Marise N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*. São Paulo: Cortez, 2001. Cap. III, p. 125-170.
- SINGER, Paul. Poder, política e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n.1, p. 5-15, jan./fev./mar./abr., 1996.
- SOUZA, Donaldo Bello; SANTANA, Marco Aurélio; DELUIZ, Neise. *Centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.
- VENTURA, Jaqueline P. O PLANFOR - de 1995 a 2000. IN: VENTURA, Jaqueline P. *O PLANFOR e a educação de jovens e adultos: a subalteridade reiterada*. Dissertação (Mestrado em Educação). Niterói, Rio de Janeiro: UFF, 2001. Cap. 3, p. 112-132.

# Escola pública, comunidade e movimentos sociais: mapeamento de suas inter-relações na região de Americana

*Public school, community and social movements: mapping of its interrelations in the Americana-SP Region*

Recebido em: 15/out/2010

Aprovado em: 04/nov/2010

**Marcos Francisco Martins – UFSCar**

*E-mail:* marcosfranciscomartins@gmail.com

## **Resumo**

Esse texto apresenta dados de uma pesquisa realizada em 2006 com o objetivo de conhecer melhor a relação existente entre escola pública, comunidade e movimentos sociais na região de Americana - SP. O levantamento de dados foi feito por meio de um questionário aplicado a 58 instituições escolares por alunos do segundo ano do curso de Pedagogia do Unisal – Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Unidade Maria Auxiliadora / Americana - SP. Os resultados estão aqui sistematizados e analisados. Entre as conclusões mais importantes destacam-se as duas seguintes: primeiro que com ou sem as “parcerias” com as empresas ou com as organizações não governamentais, o histórico problema da falta de verbas ainda persiste como realidade presente nas iniciativas das escolas públicas; segundo que a relação entre escola e comunidade não

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 23 - 2º Semestre/2010

Escola pública, comunidade e movimentos sociais: mapeamento de suas inter-relações na região de Americana - p. 121-141

MARTINS, M.F.

se estabelece por “Decreto”, como parece ser o caso do Programa Escola da Família pois, na amostra pesquisada, as decisões de gabinete não foram capazes de superar o distanciamento verificado entre elas, o que é prejudicial para ambas.

## Palavras-chave

Comunidade. Educação. Movimentos sociais. Programa Escola da Família.

## Abstract

*This paper presents data from a survey carried through in 2006 with the objective to better know the existing relation between public school, community and social movements in the region of Americana-SP. The data collection was made through a questionnaire applied to 58 pertaining to school institutions for pupils of as the year of the course of Pedagogy of Unisal – Salesian University Center of São Paulo. Its results here are systemized and briefly analyzed. Among the most important conclusions we distinguish the two following ones: first that with or without the “partnerships” with the companies or the non-governmental organizations the historical problem of the lack of funding still persists as present reality in the initiatives of the public schools; second that the relation between school and community is not established for “Decree”, as seems to be the case of the Program School of the Family, therefore in the searched sample of the cabinet decisions have not been able to overcome the distance verified between them, what is harmful for both.*

## Keywords

*Community. Education. Social movements. Program School of the Family.*

## Introdução

Esse texto apresenta os resultados de um levantamento feito no primeiro semestre de 2006 em escolas públicas (municipais e estaduais) da região de Americana - SP, com o objetivo de conhecer melhor a relação entre elas, a comunidade e os movimentos sociais.

Tal iniciativa fez parte de um projeto de pesquisa desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado em Educação do Unisal<sup>1</sup>, que

<sup>1</sup> O autor do presente artigo foi professor do curso de Pedagogia do Unisal de Americana entre os anos de 2001 a 2010, e docente permanente do Programa de Mestrado em Educação dessa mesma instituição de ensino entre 2005 a 2010.

pretendeu produzir um mapeamento das ações educativas desenvolvidas no âmbito da RMC – Região Metropolitana de Campinas<sup>2</sup> – por diferentes instituições em articulação com a comunidade e com os movimentos sociais. Neste rol, apresentam-se escolas, empresas – motivadas pelo modismo da responsabilidade social empresarial e seu “valor de troca” no mercado (Cf. MARTINS, 2004) –, Igrejas, sindicatos e, com muita força no último período, as ONG’s (Organizações Não Governamentais). A atual fase de desenvolvimento do referido projeto é o de se conhecer os fundamentos, as perspectivas e os métodos das iniciativas educacionais não escolares desenvolvidas na Região Metropolitana de Campinas por partidos políticos, sindicatos e ONG’s, a partir de 2010 contando com financiamento de uma bolsa de produtividade em pesquisa – PQ – do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Importante ressaltar que a coleta de dados que neste texto é apresentada foi feita por alunos de dois segundos anos que em 2006 frequentavam o curso de Pedagogia do Unisal de Americana - SP. Como o coordenador da pesquisa era professor do Mestrado em Educação do Unisal e também docente na Graduação, instância na qual ministrava a disciplina de Pesquisa Aplicada à Educação II, resolveu-se articular esses dois ambientes, seguindo as orientações do PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional – da Instituição de Ensino Superior e as que a CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – apresenta para a “[...] expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação brasileira” (cf. < <http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/historico.htm> >).

Dessa maneira, logo no início do ano de 2006, foi sugerido aos alunos da graduação do Unisal um exercício prático em pesquisa educacional: coletar dados sobre a relação entre a escola, a comunidade e os movimentos sociais. O instrumento produzido para isso foi um questionário com 19 questões fechadas e abertas, que os discentes levaram às escolas públicas da região de Americana.

<sup>2</sup> A base territorial da RMC é composta por 19 municípios: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara D’Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos, Vinhedo. A conurbação entre esses municípios, que ocupam 1,5% do território paulista, motivou a articulação institucional entre eles, via pela qual buscam soluções conjuntas dos problemas que lhes são comuns (Cf. <http://www.emplasa.sp.gov.br>).

Embora não se tenha como precisar esse número, pelo fato de que os questionários incorreram no erro de não identificar o respondente, em sua ampla maioria eles foram respondidos pelas direções escolares, e poucas vezes por professores-coordenadores ou mesmo por assistentes de direção. E isso foi possível saber pelos relatos dos alunos que aplicaram os instrumentos de coleta de dados.

Os respondentes dos questionários enfrentaram perguntas relacionadas às iniciativas desenvolvidas pelas escolas em parceria com a comunidade e com os movimentos sociais, identificando seus contornos, estrutura físico-material e humana, fontes de financiamento e problemas enfrentados. São esses dados coletados que são apresentados neste artigo.

## **As escolas pesquisadas e suas iniciativas voltadas à comunidade**

O total de escolas pesquisadas foi de 62. Mas nem todas eram públicas, pois entre elas apresentaram-se quatro privadas<sup>3</sup>.

A coleta de dados de escolas privadas ocorreu porque alguns alunos tiveram dificuldades em acessar as escolas públicas que pretendiam. Eles relataram que os responsáveis pelas instituições colocaram óbices à coleta de dados, seja por “falta de tempo para responder a tão longo questionário”, seja por acreditarem “difícil expor a vida escolar sem aval dos superiores hierárquicos”.

Muito embora os argumentos utilizados tenham sido esses ou outros similares, isso foi entendido pelos pesquisadores que tiveram sua atividade investigativa obstaculizada como uma tentativa de as direções escolares, extrapolando sua autoridade administrativo-pedagógica, manterem as escolas “fechadas no seu mundinho”.

Além dos que sequer puderam encontrar outra escola pública para aplicar o questionário, destaque-se também que outros alunos acabaram tendo que trocar de escola a ser pesquisada, de modo que se torna evidente a impressão de que as direções de muitas escolas municipais e estaduais ainda não assumiram de fato o caráter público das instituições que dirigem.

Então, o levantamento feito em 62 instituições escolares produziu da-

---

<sup>3</sup> Serão desconsiderados nesse artigo os dados das escolas privadas pelo fato de que tal conjunto compor uma realidade muito diferente das escolas públicas e se constituir em número insuficiente para a apreciação que se pretendeu produzir.

dos sobre 58 escolas públicas, sendo 37 estaduais e 21 municipais. Elas se encontram distribuídas da seguinte forma nos municípios:

<b>Quantidade de escolas públicas investigadas por município</b>	
<b>Município</b>	<b>Quantidade de Escolas</b>
Americana	34
Santa Bárbara D'Oeste	11
Sumaré	07
Nova Odessa	03
Piracicaba <sup>4</sup>	02
Hortolândia	01
<b>Total</b>	<b>58</b>

**Fonte: produzido pelo autor deste artigo.**

Esse número de escolas públicas é significativo, uma vez que representa 12,23% das 202 escolas municipais e 272 estaduais dos seis municípios abarcados pela pesquisa – total de 474.

A composição da amostra não contou com qualquer formulação prévia de recorte, o que dificulta o tratamento probabilístico do conjunto das informações obtidas. De maneira que o que aqui se apresenta é somente uma enquete, cujos resultados são indicativos da realidade regional, mesmo sabendo que a consistência das pesquisas realizadas em Americana e em Santa Bárbara D'Oeste, envolvendo respectivamente 37,77% e 14,47% das escolas públicas, enseja uma avaliação mais precisa sob o ponto de vista estatístico.

A inquirição às escolas públicas sobre se desenvolviam iniciativas em parceria com ou voltadas para as comunidades apurou o seguinte resultado:

<b>Quantidade de escolas públicas que desenvolvem iniciativas voltadas para ou em parceria com a comunidade</b>	
50 desenvolvem iniciativas	8 não desenvolvem

**Fonte: produzido pelo autor deste artigo.**

<sup>4</sup> Mesmo não sendo institucionalmente parte integrante da RMC, a cidade de Piracicaba entrou nesse levantamento por compor a realidade regional de Americana.

O número de respostas afirmativas é significativo – 86,2% –, muito embora, como se verá adiante, tais iniciativas enfrentem inúmeras dificuldades de implantação. Grande parte desse resultado é atribuída ao Programa Escola da Família<sup>5</sup>, que contribuiu com 21 escolas, 42% do total de 50 instituições que afirmaram manter projetos voltados à comunidade.

Todavia, mais intrigante para se analisar são as respostas negativas. Mesmo “não exit[indo] tradição brasileira de efetiva participação nas organizações[, o que leva] nossas escolas [a] não est[arem] habituadas a abrir suas portas” (MARTELLI, 1999, p. 288), a estreita relação com a comunidade é uma perspectiva educacional indicada pela atual LDBEN<sup>6</sup>, aceita hoje amplamente por diferentes sujeitos sociais – escolares ou não – e mesmo assumida como meta por Administrações Municipais, pelo Governo do Estado de São Paulo e pelo Governo Federal<sup>7</sup>. De modo que é no mínimo estranho encontrar 13,8% de dirigentes escolares com coragem suficiente para assumir que não mantêm qualquer iniciativa desenvolvida em parceria com a comunidade.

<sup>5</sup> Fruto de parceria entre o Governo do Estado de São Paulo, a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – e a FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação – “O Programa Escola da Família é uma iniciativa que une mais de 10 mil profissionais da educação, 35 mil estudantes universitários e milhares de voluntários para criar uma cultura da paz, despertar potencialidades e desenvolver hábitos saudáveis junto aos mais de 7 milhões de jovens que vivem no Estado de São Paulo. O objetivo [...] é a abertura, aos finais de semana, de cerca de 6 mil escolas [...], transformando-as em centro de convivência, com atividades voltadas às áreas esportiva, cultural, de saúde e de qualificação para o trabalho.” (<http://www.escoladafamilia.sp.gov.br/apresentacao.html> - grifo do autor) Implementado em agosto/2003 e regulamentado em 07/julho/2004 pelo Decreto 48781, esse Programa foi divulgado à época como uma iniciativa de sucesso pela gestão do governador Geraldo Alckmin (PSDB), recém-eleito para novamente ocupar o cargo de Governador do Estado de São Paulo.

<sup>6</sup> “Na verdade, os textos legais sobre educação de âmbito nacional trataram a integração da escola na comunidade de maneira muito vaga e de difícil operacionalização” (MARTELLI, 1999, p. 285); entretantes, a atual LDBEN (9394/96) exige que “A educação escolar deverá vincular-se [...] à prática social” (Art. 1º) e que “Os estabelecimentos de ensino [...] terão a incumbência de [...] articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (Art. 12).

<sup>7</sup> Veja-se, por exemplo, que “A melhoria da qualidade no ensino público brasileiro, em seus vários níveis, é a meta do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado à sociedade [...] pelo ministro da Educação, Fernando Haddad[, para quem] é preciso mobilizar a sociedade em torno do plano: ‘Temos o desejo de envolver famílias, diretores, professores, secretários municipais, estaduais e o MEC com metas de qualidade no que diz respeito à promoção das crianças para diminuir a repetência no país e, também, quanto à qualidade do ensino ministrado.’” (Cf.: [www.brasil.gov.br/emquestao](http://www.brasil.gov.br/emquestao))

Em relação ao meio pelo qual as 50 escolas investigadas desenvolvem iniciativas junto à comunidade, apurou-se o seguinte:

<b>Meio pelo qual são desenvolvidas as iniciativas junto à comunidade</b>	
21 escolas – todas estaduais – desenvolvem iniciativas por meio do Programa Escola da Família	29 escolas – 13 estaduais e 16 municipais – desenvolvem iniciativas por outros programas e projetos

**Fonte: produzido pelo autor deste artigo.**

A relação da escola com a comunidade e com os movimentos sociais via Programa Escola da Família

Sabe-se que o Programa Escola da Família tem o envolvimento de pessoas que se dedicam ao trabalho voluntariamente e outras que o fazem de forma não voluntária. Sobre essa questão, os dados levantamentos indicam o seguinte em relação ao total e à média de pessoas envolvidas:

<b>Total de pessoas envolvidas no Programa Escola da Família e média por escola</b>	
<b>Total de voluntários</b>	<b>Total de não voluntários</b>
158 pessoas	228 pessoas
<b>Média de voluntários por escola</b>	<b>Média de não voluntários por escola</b>
5,44 pessoas	7,86 pessoas

**Fonte: produzido pelo autor deste artigo.**

Além disso, duas escolas afirmaram não trabalhar com voluntários e outras duas não estimaram o seu número, deixando em branco o espaço reservado a essa resposta.

Note-se que se o referido Programa estiver realmente sendo executado com o trabalho dessas pessoas – voluntárias ou não – por escola (aproximadamente 13 em média), ele realmente conta com estrutura humana suficiente para ter relativo sucesso na consecução de seus objetivos. Aliás, segundo as avaliações do Governo Estadual, a Escola da Família produziu muitos “benefícios” (Cf. <http://www.saopaulo.>

sp.gov.br/acoes/escola\_da\_familia.htm). Além dos “32 mil bolsistas universitários no Estado” (idem), que recebem 50% das mensalidades de seu curso superior até o limite de R\$ 267,00, e do despertar de “30 mil educadores voluntários” (idem),

Dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) apontam que a Escola da Família contribuiu com a queda do índice de evasão escolar. No Ciclo I [...] a evasão está em 1,1%, no Ciclo II [...] em 3,0% e no Ensino Médio [...] em 5,0%. [...] Diminuição dos índices de violência em 35% [...] Apropriação, recuperação e manutenção do espaço físico escolar pela comunidade; resgate da convivência familiar na escola com a ampliação dos horizontes culturais dos participantes; maior envolvimento dos educadores com os alunos e as questões escolares (idem).

Porém, essa avaliação feita pelo Governo Alckmin carece de consistência. Senão vejamos: por que José Serra, que assumiu a gestão do Estado em 2007, cortou 50% das verbas do Programa Escola da Família no primeiro mês de trabalho, sendo do mesmo partido do Governo anterior (PSDB) e tendo afirmado dar continuidade aos programas e projetos? E

Com o corte, o orçamento para o programa previsto para este ano, de R\$ 216 milhões, cairá 50%. Das 5.216 escolas que existem na rede em todo o Estado, o projeto continuará em 2.334. Na capital, a redução foi de 1.035 escolas para 401 – a região centro-oeste, onde se concentram bairros de classe média e alta, foi a que sofreu a maior redução” (O Estado de São Paulo, 11/janeiro/2007, p. A13).

Por que a secretária estadual de educação à época, Maria Lúcia Vasconcelos, justificou o corte de verbas do Programa Escola da Família apresentando um levantamento que mostrou que a frequência era muito baixa em algumas escolas e que noutras já havia ofertas gratuitas de lazer para a comunidade? Segundo as palavras de Vasconcelos,

O projeto estava superdimensionado e em algumas regiões a população não havia se apropriado do espaço. Levamos em conta a frequência, a vulnerabilidade social e a localização geográfica para determinar a redução. Não se trata de invalidar o projeto, que tem sua importância e trouxe bons resultados em alguns locais, mas racionalizar recursos públicos (idem).

Além desses argumentos do Governo Serra contra a avaliação que a gestão Alckmin tinha da Escola da Família, os dados levantados nas escolas públicas estaduais da região de Americana também corroboraram o “fogo amigo”. A pesquisa realizada indicou que esse Programa apresenta inúmeros problemas, entre os quais foram citados os seguintes:

<b>Problemas do Programa Escola da Família</b>	
<b>Problema</b>	<b>Quantidade de citações</b>
“verbas insuficientes para o desenvolvimento das atividades”	9 <sup>8</sup>
pouco “envolvimento da comunidade nas atividades”	9
“pouca participação de voluntários”	7
“pouca adesão de parceiros”	6
“pouca participação dos pais”	4
falta “material didático para as atividades”	2
falta de conhecimento do projeto” e de “informações sobre as iniciativas”	2
“carência do público participante”	1
“falta de compromisso dos voluntários”	1
“aumento da depredação do patrimônio”	1
“resistência da direção” na implementação das atividades	1
“falta de tempo para implementar os projetos”	1
falta “capacitação profissional para atender ao público”	1
“desgaste dos professores”	1
não “permanência das atividades”	1
“falta de segurança”	1

**Fonte: produzido pelo autor deste artigo.**

8 Sem contar com uma menção de “dependência de doações” e outra de “falta de infraestrutura”, que parecem indicar também a insuficiência das verbas destinadas ao Programa.

Somente três questionários foram apresentados com essa pergunta sem resposta. O que parece indicar que das 21 escolas pesquisadas, somente três delas – 14,28% – não apresentaram dificuldades na consecução das iniciativas da Escola da Família.

Observe-se que, mesmo sendo anunciado pela Gestão Alckmin Governador – Gabriel Chalita, secretário da Educação – como um Programa prioritário, a falta de verbas foi citada por 11 das 21 escolas (52,38%).

Além disso, pelo que se observa da leitura do Decreto 48.781, que instituiu o Escola da Família, entre seus objetivos mais centrais encontra-se a promoção de “[...] uma cultura de paz” (caput do Decreto) mediante o envolvimento da comunidade com a escola e da iniciativa de fazer das escolas instrumentos mediadores de novas relações sociais nas comunidades, “[...] a fim de colaborar para a construção de atitudes e comportamentos compatíveis com uma trajetória saudável de vida.”<sup>9</sup> Contudo, os números levantados pelos questionários aplicados às escolas públicas estaduais da região de Americana indicam claramente dificuldades em relação a esses objetivos. Considerando a somatória da falta de “envolvimento da comunidade nas atividades”, a “pouca participação dos pais” e a “pouca adesão de parceiros” tem-se 19 citações, ou seja, 90,47% das escolas avaliam como problemático o envolvimento da comunidade nas atividades do Programa Escola da Família.

Destaque-se também o baixo índice de citações sobre a “falta de segurança” no desenvolvimento das iniciativas, que foi uma vez citada. Isso é um claro indicativo de que, com sua abertura à comunidade, a escola não passa a sofrer mais atos de vandalismo e outros tipos de violência, o que, aliás, foi comprovado por levantamento oficial.

---

<sup>9</sup> Como perspectiva que ganhou força [...] a partir da retomada democrática no Brasil com o fim da Ditadura Militar, a abertura da escola à participação comunitária tem suas origens recentes na escola plural de Belo Horizonte, na Escola Cidadã de Porto Alegre e mesmo nas experiências desenvolvidas no Rio de Janeiro com os CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública –, experiências de Governos comprometidos com a democracia popular (Cf. BEZERRA e FERREIRA, 2006). Então, considerando esse contexto das mudanças observadas no sistema escolar brasileiro em articulação com a situação sócio-histórica nacional, não há nada de novo na abertura que o Programa Escola da Família promove da escola para a comunidade, até mesmo porque, nos dias atuais, “a escola fechada chega a se constituir uma ofensa ao cidadão” (idem, p. 167).

## Outras formas de mediação da relação da escola com a comunidade na RMC: organizações e movimentos sociais

A pesquisa também conseguiu coletar dados de 16 escolas públicas municipais e 13 estaduais da região de Americana que tomaram iniciativas junto à comunidade não fazendo uso da Escola da Família.

Naturalmente, sendo esse um Programa do Governo do Estado, é significativo o número de escolas estaduais pesquisadas que não aderiram a ele: considerando o universo de 50 escolas pesquisadas, elas representam 32% do total. O motivo da não adesão de quase 1/3 das escolas investigadas não foi levantado pelos pesquisadores. Mas o trabalho realizado dá elementos para se supor que as dificuldades apresentadas pelo Programa Escola da Família em outras instituições podem ter desmotivado alguns dirigentes.

Outro motivo a ser apontado para essa não adesão tão significativa pode ser o fato de que muitas escolas já desenvolviam iniciativas junto à comunidade por conta própria ou em parceria com empresas, Igrejas ou ONG's, de maneira que a proposta do Programa Escola da Família, expressa no Artigo 4º do Decreto 48781<sup>10</sup>, não lhes acrescentou nada.

Tais parcerias são as mais variadas possíveis e abarcam diferentes áreas de interesse. Nas escolas investigadas, as iniciativas citadas foram os seguintes:

<b>Tipos de iniciativas desenvolvidas pelas escolas junto à comunidade sem a mediação do Programa Escola da Família</b>	
<b>Iniciativa</b>	<b>Número de citações</b>
Música, fanfarra, coral e canto	5
Artesanato	4
Ecologia - reciclagem e reuso	4
Esportes (natação, basquete, vôlei e futebol)	4

<sup>10</sup> “Para a consecução dos objetivos propostos e para a construção de uma cultura de paz e o desenvolvimento social no conjunto das comunidades, o Programa Escola da Família poderá contar, observadas as normas legais e regulamentares pertinentes, com o apoio e o estabelecimento de parcerias e convênios com diversos segmentos sociais, como organizações não governamentais, associações, empresas, sindicatos, cooperativas, instituições de ensino superior e outras instituições educacionais, e a participação de demais Secretarias de Estado” (cf.: <[http://www.al.sp.gov.br/staticfile/integra\\_ddilei/decreto/2004/decreto%20.48781](http://www.al.sp.gov.br/staticfile/integra_ddilei/decreto/2004/decreto%20.48781)>).

Solidariedade - arrecadação e distribuição de alimentos e agasalhos	4
Lazer - apresentação de filmes à comunidade	4
Capoeira	3
Educação no trânsito	3
Formação de lideranças comunitárias	3
Informática	3
Prevenção às drogas - PROERD da Polícia Militar	3
Horta	2
Saúde da comunidade	2
Animador cultural	1
Combate à dengue	1
Educação de jovens e adultos	1
Educação sexual	1
Pela paz ou contra violência	1
Xadrez	1

**Fonte: produzido pelo autor deste artigo.**

A pesquisa nessas escolas propiciou observar que em todas elas havia mais de uma ação sendo executada. Todavia, as condições necessárias para tocá-las à frente nem sempre estavam disponíveis, como infraestrutura material e humana, bem como recursos econômicos. Se, como já se viu, até nas escolas que contam com a ajuda do Estado, via Programa Escola da Família, essas condições não eram as melhores, imagine-se a situação enfrentada por uma escola que se aventura a tomar iniciativas sem esse declarado “apoio”.

A forma que as escolas encontraram para concretizar essas iniciativas foi a de buscar parceiros públicos ou privados. O levantamento feito mostrou uma enormidade de parcerias que as escolas fizeram para desenvolver projetos junto à comunidade. Entre elas se tem as seguintes:

<b>Parceiros das escolas no desenvolvimento de iniciativas junto à comunidade</b>	
<b>Parceiros públicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Prefeitura de Americana;</li> <li>. Prefeitura de Sumaré;</li> <li>. Prefeitura de Santa Bárbara D'Oeste;</li> <li>. Prefeitura de Nova Odessa;</li> <li>. Prefeitura de Piracicaba;</li> <li>. Governo do Estado de São Paulo - Secretaria de Educação, da Saúde e dos Esportes;</li> <li>. Polícia Militar do Estado de São Paulo.</li> </ul>
<b>Parceiros privados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. 100% Vídeo;</li> <li>. Autoban – concessionária de Rodovia;</li> <li>. Bit Company de Americana – escola de Informática;</li> <li>. Foto Collor;</li> <li>. Metalúrgica Moraes;</li> <li>. Ouro Verde Transportes;</li> <li>. Politec;</li> <li>. Sesc – Serviço Social do Comércio;</li> <li>. Supermercado Casanova;</li> <li>. Vector;</li> <li>. Vídeo Locadora Fox.</li> </ul>
<b>Organizações Não governamentais parceiras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – de Americana;</li> <li>. Fundação Makito Okada;</li> <li>. Instituto Ayrton Senna;</li> <li>. MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra;</li> <li>. Sociedade Makiguti;</li> <li>. Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.</li> </ul>
<b>Entidades Religiosas parceiras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Igreja Adventista;</li> <li>. Igreja Assembleia de Deus;</li> <li>. Igreja Quadrangular.</li> </ul>

**Fonte: produzido pelo autor deste artigo.**

Além desses, três escolas indicaram que tinham “parceiros”, mas não os identificaram<sup>11</sup>.

Sobre os parceiros públicos é possível dizer que as escolas que não aderiram ao Programa Escola da Família buscaram financiamento e apoio em outros órgãos estatais para além da Secretaria da Educação, sejam do Município ou do Estado. E mais: nas 29 escolas pesquisadas, nenhuma mencionou parcerias com o Governo Federal, o que indica claramente um distanciamento dele das realidades locais, ao menos nesse caso, obviamente considerando que a responsabilidade direta pela educação básica, desenvolvida pelas escolas pesquisadas, é dos municípios e do Estado.

O número de parceiros privados surpreendeu por ser considerado pequeno. Como essa é uma das regiões mais ricas do País, responsável por cerca de 9% do PIB – Produto Interno Bruto –, esperava-se encontrar um maior envolvimento da iniciativa privada com as ações escolares. E isso não aconteceu por falta de recursos, pois há muitos disponíveis localmente para tanto<sup>12</sup>.

Todavia, sabia-se que as empresas agiam para além de sua precípua atividade econômica, motivada pela “responsabilidade social empresarial”. E a educação é uma das áreas que elas mais têm investido<sup>13</sup>. Contudo, a pesquisa feita nas escolas da região de Americana demonstrou que esse investimento em ações educativas não se volta às escolas públicas, mas a outros ambientes e instituições educativas, como ONG’s, Institutos, Fundações, OSIP’s, OS’s – Organizações Sociais<sup>14</sup> – etc.

<sup>11</sup> Isso caracterizou não uma reserva quanto ao nome do “colaborador”, mas um descuido do pesquisador que, ao aplicar o questionário ou deixá-lo com o dirigente escolar, não observou o equívoco na aplicação do instrumento de coleta de dados.

<sup>12</sup> São estimadas em 1,6 bilhão as verbas disponíveis para as OSIP’s – Organizações Sociais de Interesse Público –, isto é, 2% do lucro operacional de 2006 obtido pelas empresas da RMC, que chegou a R\$ 81,9 bilhões (Correio Popular, 2006, p. B13).

<sup>13</sup> Pesquisa recente do IBEF – Instituto Brasileiro de Executivos de Finanças – Campinas, feita com empresas de São Paulo, 66% delas, com base na RMC, constatou que a educação é a área das “ações sociais” prioritárias no “investimento social empresarial” (cf.: <<http://www.ibefcampinas.com.br/Pesquisa2006-Apresentação%2oImpressa.doc>>).

<sup>14</sup> OSIP’s e OS’s são entidades privadas voltadas a qualquer setor de atividade. Diferente das ONG’s, que não podem receber recursos públicos, as OSIP’s têm tratamento facilitado pelo Poder Público por legalmente estarem autorizadas a fazer convênios e a receber repasse de verbas, enquanto as OS’s, que têm o Poder Público como ente administrativo, contam até mesmo com recursos orçamentários. As OS’s e as OSIP’s foram instituídas no âmbito federal pelas Leis 9637 – 15/maio/1998 – e 9790 – 23/março/1999, respectivamente, que definem as formas de vinculação entre a Administração Pública e as entidades (contrato de gestão para as OS’s e termo de parceria para as OSIP’s). Contudo, essas instituições têm sido utilizadas em muitos casos como instrumento de desvio de recursos públicos (Cf. SALOMÃO, 2006, p. A4), o que já foi constatado por averiguação da CGU – Controladoria Geral da União – (Cf. idem, p. A8) e do TCU – Tribunal de Contas da União – (Cf. LO PRETE, 2006, p. A4), ensejando pedidos no Legislativo da “CPI das ONG’s” – Comissão Parlamentar de Inquérito para averiguar o correto repasse de recursos e sua aplicação por entidades não governamentais.

Nas ações realizadas pelas escolas para a e/ou com a comunidade sem a mediação do Programa Escola da Família, apurou-se que o envolvimento de voluntários e não voluntários é o seguinte:

<b>Total de pessoas envolvidas nas iniciativas desenvolvidas pelas escolas sem a mediação do Programa Escola da Família e média por escola</b>	
<b>Total de voluntários</b>	<b>Total de não voluntários</b>
110 pessoas	303 pessoas
<b>Média de voluntários por escola</b>	<b>Média de não voluntários por escola</b>
5,23 pessoas	14,42 pessoas

**Fonte: produzido pelo autor deste artigo.**

Interessante observar que a média de pessoas não voluntárias envolvidas representa o dobro da média observada na consecução do Programa Escola da Família, o que pode significar que tais iniciativas são mais bem aceitas pela comunidade escolar do que as do Programa Governamental. Por sua vez, a média de voluntários que participam dessas iniciativas é muito próxima da média de voluntários que trabalham no Programa Escola da Família, o que pode representar que a opção pelo voluntariado por intermédio de trabalho realizado em instituições governamentais ou não tem o mesmo valor, sendo parte deste relacionado ao diferencial de empregabilidade que o mercado reconhece em ações dessa natureza.

Contudo, segundo o levantamento feito nas instituições escolares que não aderiram ao Programa Escola da Família, 14 escolas afirmaram não contar com nenhum voluntário, ou seja, 48,27% do total. É realmente um número inquietante, pois representa a ausência de voluntários em praticamente a metade das escolas pesquisadas. Obviamente, esse montante apurado pela pesquisa dá a entender que o trabalho voluntário volta-se mais para as iniciativas estatais, preterindo as ações privadas desenvolvidas por diferentes parceiros nas escolas. Mas as informações colhidas não permitem qualquer inferência sobre as motivações dessa opção.

As dificuldades observadas nessas ações são muito próximas daquelas já identificadas quando se tratou do Programa Escola da Família. Aqui, elas se apresentam da seguinte forma:

<b>Problemas apontados nas iniciativas desenvolvidas pelas escolas sem a mediação do Programa Escola da Família</b>	
<b>Problema</b>	<b>Quantidade de citações</b>
“Falta de estrutura e materiais para o desenvolvimento das atividades”	8
“Falta de recursos”	7
“Falta de parceiros	6
“Pouca participação da comunidade”	4
“Estrutura disponível em mau estado de conservação”	2
“Falta de voluntários	2
“Desinteresse dos alunos e das famílias”	2
“Envolvimento dos pais”	2
“Falta de interesse da direção e superiores”	2
“Expresso e atividades no âmbito escolar”	2
“Organização dos voluntários”	1
“Falta de “divulgação na comunidade”	1
“Falta de profissionais”	1
“Dificuldade dos envolvidos em trabalhar em equipe”	1
Não mencionaram dificuldades	7

**Fonte: produzido pelo autor deste artigo.**

Entre as menções relativas à carência de recursos, tem-se que foram feitas por 15 escolas (considerando-se as citações de “falta de estrutura e materiais para o desenvolvimento das atividades” e a “falta de recursos” propriamente dita), ou seja, 51,72%. Esse dado contribui para desmistificar o argumento de que quando se têm parceiros não faltam recursos para uma iniciativa a ser desenvolvida pela escola, sobretudo se for um parceiro não estatal, como é caso da maioria presente nas 29 escolas pesquisadas.

A ausência da comunidade ou seu distanciamento das iniciativas desenvolvidas pelas escolas que não contam com a mediação do Programa Escola da Família também é significativa. Considerando a “pouca participação da comunidade”, a “falta de voluntários”, o “desinteresse dos alunos e das famílias”, a ausência do “envolvimento dos pais” e a

“falta de interesse da direção e superiores”, tem-se citações feitas por 12 escolas, 41,37% do total.

Mesmo com a falta de recursos e com o distanciamento da comunidade, sete escolas não mencionaram dificuldades, deixando o espaço destinado a isso em branco. É difícil avaliar essa resposta, mas uma coisa pode ser dita sobre ela com segurança: esse número, que representa 24,13%, é bem superior aos 14,28% observados quando se tratou da Escola da Família. De maneira que, assim, é possível inferir que as ações junto à comunidade desenvolvidas pelo Programa Escola da Família enfrentaram mais dificuldades do que as que as escolas fizeram por si mesmas ou em parceria com atores públicos, privados, não governamentais e/ou mesmo religiosos.

### À guisa de conclusão

Resta pouco a ser dito conclusivamente porque o levantamento feito é parte de um processo de pesquisa maior, que contempla análises, abstrações e formulações conceituais que possam desvelar os contornos dessa realidade regional da relação entre educação, comunidade e movimentos sociais.

Entretanto, há de se fazer três breves considerações sobre os dados aqui apresentados. A primeira refere-se à falta de recursos das escolas para desenvolver projetos e programas, sejam formulados e patrocinados pelo Estado, sejam pela iniciativa de setores empresariais ou “filantrópicos”. A segunda diz respeito ao apelo que a sociedade tem recebido para participar da escola e, por fim, a que trata do pouco envolvimento da comunidade com a escola.

Se a primeira constatação é óbvia a muitos professores, que vivem no cotidiano escolar pelejando contra as dificuldades de toda ordem, essa pesquisa serviu pelo menos para fundamentar em dados a obviedade e, principalmente, desmistificar a visão corrente de que o “voluntariado” e as “parcerias” são a alternativa para a educação escolar pública<sup>15</sup>. Como se pôde observar nas informações levantadas, as ações desenvolvidas pelas escolas por intermédio de “parcerias” não conseguiram superar os históricos problemas estruturais das escolas, sobre-

<sup>15</sup> O Governador Alckmin e seu Secretário de Educação, Chalita, tinham muita confiança que as parcerias resultariam em melhoria da qualidade, tanto que até editaram a Resolução SE-24 – 05/abril/2005, instituindo a Escola em Parceria.

tudo quando se propõem a desenvolver iniciativas para além daquilo que está na matriz curricular.

Isso habilita quem ler estes dados a dizer que, inegavelmente, a visão de que a sociedade deve participar da escola, uma assertiva difundida nos últimos anos pelos sucessivos governos, seja no MEC, seja nas Secretarias Estaduais de Educação, não restou clara e mais: não resultou em melhoria da educação e sim em “uma espécie de demissão do Estado” (SAVIANI, 2007), que passa à sociedade a responsabilidade pela educação e, aos professores, mais uma tarefa de cuidar das “necessidades da comunidade” (idem) voluntariamente.

Por sua vez, a constatação do diminuto envolvimento da comunidade e dos movimentos sociais com a escola, bem como desta com aqueles, é demais preocupante. Primeiro porque a abertura da escola promovida por Decreto, como parece ser o caso da Escola da Família, não garante a efetiva participação da comunidade, como constataram os dados. E segundo que, assim, distante da vida da comunidade, de seus problemas e necessidades, a escola apresenta-se como uma instância que desconhece a realidade sócio-histórica que a cerca – conhecimento que é fundamental na mediação educativa – e a comunidade, por sua vez, deixa de fazer uso de um instrumento vital à sua organização, mobilização política e ascensão cultural, indispensáveis ao processo de luta em busca da superação das desigualdades sociais que historicamente maculam a sociedade brasileira<sup>16</sup>. Além do que, a desarticulação orgânica entre escola e comunidade propicia a determinados sujeitos sociais, sobretudo aos que detém o poder econômico e a direção ético-política nas relações sociais, impor ao coletivo seus interesses privados de classe como sendo os de toda a sociedade.

Pelo que se viu nos dados coletados, parece que a relação entre escola, comunidade e movimentos sociais só superará o formalismo dos Decretos, que instituíram o Programa Escola da Família, e das par-

---

<sup>16</sup> Interessante notar que esse distanciamento entre escola e comunidade foi observado em pesquisa recente realizada em escolas públicas de Americana. Ao tentar subsidiar a implementação da Lei Municipal 3950, de 2003, que institui o “Serviço Social da Rede de Municipal de Ensino Fundamental”, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Serviço Social do Unisal acabou constatando um divórcio entre escola e comunidade, uma vez que os “educadores apontaram que as principais dificuldades dos educandos são fatores ‘externos’ à escola” (PENATTI e outros, 2006, p. 11), o que dá a entender que a escola efetivamente acusa a comunidade de dificultar suas ações pedagógicas e se recusa a dar conta de problemas que entende como não sendo de sua alçada.

cerias que hoje inebriam tantos dirigentes escolares e mesmo muitos educadores, quando se conseguir fazer com que as escolas municipais e estaduais efetivamente assumam o seu caráter público e que as comunidades vejam-nas como efetivos instrumentos de emancipação.

## Bibliografia

ARANTES, Paulo Eduardo. Esquerda e direita no espelho das ONG's. *Cadernos ABONG* (Associação Bra. de Org. Não Governamentais). ONG's: identidades e desafios, n° 27, maio/2000.

BEZERRA NETO, Luiz e FERREIRA, Maria Lúcia. *Escola da família: um projeto de inclusão?* Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n° 23, pp. 163 a 170.

DECRETO n° 48781, 7 de julho de 2004. Disponível em: <[http://www.al.sp.gov.br/staticfile/integra\\_ddilei/decreto/2004/decreto%20n.48.781,%20d](http://www.al.sp.gov.br/staticfile/integra_ddilei/decreto/2004/decreto%20n.48.781,%20d)>. Acessado em: 28/11/2006.

FREIRE, Paulo. Prefácio. POSTER, Cyril e ZIMMER, Jürgen (orgs.). *Educação comunitária no Terceiro Mundo*. Trad. de Isolino Gomes e Janicleide de Alencar. Campinas-SP, Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. e GUTIÉRREZ, Francisco (orgs.). *Educação comunitária e economia popular*. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1999. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 25)

HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi. Associativismo civil e Estado: um estudo sobre organizações não governamentais (ONGs) e sua dependência de recursos públicos. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, vol. 1, n° 1, ago.-dez. de 2003, p. 109 a 127.

IWASSO, Simone. Serra reduz a Escola da Família. *Jornal O Estado de São Paulo*, 11/01/2006, p. A13.

Lei 9394 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional -, sancionada em 20/12/1996. In: SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação – LDB: trajetória, limites e perspectivas*, 3ª ed. Autores Associados, Campinas-SP, 1997, pp. 163 a 188.

MARTELLI, Anita Favaro. Relações da escola com a comunidade. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho e outros. *Estrutura e funcionamento da educação básica – leituras*. 2ª ed.. São Paulo, Thomson, 1999, p. 283 a 290.

MARTINS, Marcos Francisco. Responsabilidade social e avaliação institucional: do valor de uso ao valor de troca. In: *Revista de Ciências da*

- Educação*, ano 06, nº 11, Lorena - São Paulo, Unisal, 2º semestre de 2004.
- \_\_\_\_\_ e GROPPPO, Luiz Antonio. *Sociedade Civil e Educação: fundamentos e tramas*. Campinas-SP: Autores Associados; Americana-SP: Unisal, 2010. (Coleção Educação Contemporânea)
- MENESES, Adriana. RMC tem 1,6 bilhão para OSIP's. *Jornal Correio Popular*, 17/11/2006, p. B13.
- MONTAÑO, Carlos. Das “lógicas do Estado” às “lógicas da sociedade civil”: Estado e “terceiro setor” em questão. In: *Revista Serviço social & sociedade*, nº 59, ano XX, março de 1999, p. 47 a 79.
- PENATTI, Neusa Maria Ferraz Costa e outros. *Expressões da questão social no espaço escolar do ensino fundamental de Americana/SP*. Americana, 2006. (mimeo)
- RESOLUÇÃO SE – 12, de 11/02/2005. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/12\\_05.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/12_05.htm)>. Acessado em: 28/11/2006.
- RESOLUÇÃO SE – 24, de 04/04/2005. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/24\\_05.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/24_05.htm)>. Acessado em: 28/11/2006.
- RESOLUÇÃO 41, de 18/03/2002. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/41\\_2002.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/41_2002.htm)>. Acessado em: 28/11/2006.
- RESOLUÇÃO 143, de 29/08/2002. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/143\\_2002.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/143_2002.htm)>. Acessado em: 28/11/2006.
- SALOMON, Marta. ONGs ‘inéptas’ recebem 54% dos repasses ao setor, diz TCU. *Jornal Folha de São Paulo*. 12/11/2006, p. A4.
- \_\_\_\_\_. Após veto, governo estuda novo critério para escolher ONGs. *Jornal Folha de São Paulo*, 6/01/2007, p. A8.
- SAVIANI, Dermeval. *Fracasso das escolas estaduais de SP é culpa dos Tucanos*. In: <[http://conversa-afiada.ig.com.br/materias/419001-419500/419055/419055\\_1.html](http://conversa-afiada.ig.com.br/materias/419001-419500/419055/419055_1.html)>. Acessado em: 13/02/2007.
- VILA-NOVA, Carolina. ONGs entram na mira de Lima e Caracas. *Jornal Folha de São Paulo*, 19/11/2006, p. A35.
- <<http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/historico.htm>>. Acessado em: 03/11/2006.

<<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acessado em: 23/01/2007.

<<http://www.emplasa.sp.gov.br>>. Acessado em: 10/10/2004.

<<http://www.escoladafamilia.sp.gov.br/apresentacao.html>>. Acessado em: 02/12/2006.

<[http://escola.edunet.sp.gov.br/pesquisas/Index\\_Diretoria.asp](http://escola.edunet.sp.gov.br/pesquisas/Index_Diretoria.asp)>. Acessado em: 23/01/2006.

<<http://www.ibefcampinas.com.br/Pesquisa2006-Apresentação%2oImpressa.doc>>. Acessado em: 14/12/2006.

<[http://www.saopaulo.sp.gov.br/ações/escola\\_da\\_família.htm](http://www.saopaulo.sp.gov.br/ações/escola_da_família.htm)>. Acessado em: 21/11/2006.

<[www.brasil.gov.br/emquestao](http://www.brasil.gov.br/emquestao)>. Acessado em: 15/03/2007.



# Apontamentos sobre a relação da Economia Solidária com a Educação

## *Notes on the relationship of the Solidarity Economy and Education*

Recebido em: 29/out/2010

Aprovado em: 05/nov/2010

**Kelen Christina Leite – UFSCar**

*E-mail:* kelen@ufscar.br

### **Resumo**

O artigo que se segue é resultado de algumas reflexões iniciais realizadas depois de estudos sobre as transformações no mundo do trabalho e a Economia Solidária, acerca da intrínseca relação existente entre Economia Solidária e educação. O artigo se divide em três tópicos. O primeiro busca tratar a questão dos movimentos sociais e a educação, sobretudo a educação em espaços não formais, uma vez que, em relação à Economia Solidária, trata-se de pensar o processo educativo fora dos canais institucionais, concebendo a educação não restrita ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico. O segundo tópico busca trabalhar as reflexões iniciais acerca da concepção de Economia Solidária e sua relação com a educação. O terceiro trata do ressurgimento das propostas e experiências no âmbito da Economia Solidária após o recrudescimento das consequências socioeconômicas do neoliberalismo e o papel da educação para perenidade da Economia Solidária. Na conclusão, são destacados alguns dos desafios que se colocam para o vasto campo das experiências de solidariedade na economia.

### **Palavras-chave**

Economia Solidária. Movimentos Sociais. Educação. Capitalismo.

## Abstract

*The following article is the result of some initial thoughts, after studies on the changes in the labour and solidarity economy, about the intrinsic relationship between solidarity economy and education. The article is divided into three parts. The first seeks to address the issue of education and social movements, especially in non-formal education, since for Solidarity Economy think this is the educational process outside institutional channels, in designing education is not restricted to learning content transmitted through specific techniques and instruments of the educational process. The second issue seeks to address the initial reflections on the concept of solidarity economy and its relationship to education. The third deals with the resurgence of the proposals and experiences within the solidarity economy after the worsening of socio-economic impacts of neoliberalism and the role of education for sustainability of solidarity economy. The first seeks to address the issue of education and social movements, especially in non-formal education, since for solidarity economy think this is the educational process outside institutional channels. In conclusion, highlights some of the challenges that lay ahead for the vast field of experience of solidarity in the economy.*

## Keywords

*Solidarity Economy. Social Movements. Education. Capitalism.*

## Introdução

Nos últimos anos assistimos a um ressurgimento do interesse, seja na prática seja na reflexão teórica, por temáticas relacionadas à Economia Solidária, social, popular, dentre outras experiências econômicas que atuam a partir de motivações ideais.

A compreensão do ressurgimento deste movimento econômico exige um alargamento e, em certos casos, uma verdadeira reelaboração de temas centrais das Ciências Sociais. Mesmo porque descrever e analisar a economia social, popular, solidária e/ou civil com as categorias que predominam na Ciência Econômica e nas Ciências Sociais, de modo geral, não nos consente a compreensão profunda de tais experiências.

A intenção desse artigo é tratar da Economia Solidária como um movimento social que, para sua estruturação, difusão, amadurecimento e proposta de alternativa ao capitalismo precisa, inevitavelmente, passar pela questão da cultura/educação. A educação, nesse caso, é voltada para

uma cultura ao cooperativismo, à solidariedade, à reciprocidade que são gestadas a partir da práxis desse movimento da Economia Solidária.

Para Singer (2005), a Economia Solidária é um ato pedagógico em si mesmo, à medida que propõe uma nova prática social e um entendimento novo dessa prática. A única maneira de aprender a construir a Economia Solidária é praticando-a. Mas seus valores fundamentais precedem a prática.

## 1. Movimentos sociais e educação

Nas Ciências Sociais e, particularmente, na Sociologia a questão dos movimentos sociais foi sempre objeto de calorosos debates e divergências teóricas quanto à sua definição, atuação, formas de participação, reivindicação, relações com o Estado, partidos políticos e ONGs (Organizações Não Governamentais), isso porque em cada definição do que venha a ser um movimento social encontra-se, inevitavelmente, uma visão de mundo, de homem, de organização social, cultural, econômica e política.

Os assim chamados Novos Movimentos Sociais (NMSs) – em contraposição ao que seriam os movimentos sociais clássicos, formados pela insígnia da classe – marcaram profundamente a segunda metade do século XX, trouxeram transformações significativas e inesperadas para a teoria das Ciências Sociais que a partir dos anos 1960 e, particularmente, na década de 1990 do século passado, parece ter iniciado uma nova fase. A Sociologia foi e está sendo, dessa forma, obrigada a rever alguns conceitos, abandonar outros e produzir novos, nesse momento, analisando a produção sobre os movimentos sociais. Pode-se dizer que há uma retomada do tema e a busca de uma síntese, propondo, inclusive, novas categorias de análise bem como novas abordagens<sup>1</sup>.

No Brasil, nas palavras de Sader (1995), novos atores entraram em cena na década de 70 e 80 do século passado, fazendo emergir um novo tipo de fenômeno social que não pôde mais ser explicado apenas a partir da questão da classe, mesmo porque, certos movimentos atuavam de modo transversal, perpassando toda a estrutura de classe, sem, contudo, ter que necessariamente negá-la, como é o caso do movimento feminista, do movimento LGBTQT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros).

<sup>1</sup> Para maiores informações a esse respeito ver: Sociedade e Estado (2006); Estudos Históricos (2008); Caderno CRH (2008); Lua Nova (2009).

xuais, Travestis e Transexuais), do movimento negro, do movimento ecológico dentre outros.

Dessa forma, os NMSs trouxeram novos tipos de sujeitos e agentes, novos atores, novos conflitos, novas demandas, novas pautas, novas necessidades, novas subjetividades e novos espaços políticos onde as lutas e embates se desenvolvem. Assim, a teoria das classes passou a ser insuficiente – se considerada isoladamente – para a explicação desse fenômeno, uma vez que esse se tornou expressão de uma grande pluralidade.

Para Offe (1989, p. 32):

[...] os NMSs são aqueles politicamente relevantes que reivindicam ser reconhecidos como atores políticos pela comunidade mais ampla e que apontam para objetivos cuja consecução tende a ter efeitos na sociedade em seu conjunto mais do que a um grupo isolado.

O autor ressalta, portanto, em consonância com a visão marxista, o caráter universalista das reivindicações, ainda que extrapolem a luta de classe.

A partir de outra perspectiva, Sharer-Warren (1997; 1998) destaca a importância dos NMSs na constituição de uma nova cultura política. Estes seriam:

[...] uma ação grupal para transformação da realidade, voltados para a realização de objetivos de um projeto sob a orientação de princípios valorativos uma vez que eles nascem da desilusão dos esquemas globalizantes de explicação da sociedade (1998, p. 15).

Em Touraine (1997, p. 27) encontramos que os NMSs:

[...] podem ser definidos como uma ação coletiva que gera um princípio identitário grupal, define os opositores ou adversários à realização plena dessa identidade ou identificação e age em nome de um processo de mudança societária, cultural ou sistêmica.

As novas mobilizações, segundo Touraine, não teriam uma base social demarcada. Seus atores não se definiriam mais por uma atividade específica e única, o trabalho, mas por formas de vida. Os novos sujeitos não seriam, então, classes, mas grupos marginais em relação aos padrões de normalidade sociocultural. Isto é, poderiam vir de todas as minorias excluídas (negros, migrantes, índios, homossexuais, mulheres, jovens, idosos) e teriam em comum uma atitude de oposição. Não se

organizariam em combate ao Estado, nem com finalidade de conquistá-lo, mas seriam agentes de pressão social.

Para Gohn, os Movimentos Sociais:

[...] são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força na sociedade civil. [...] As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. Esta identidade é amalgamada pela força do princípio da solidariedade [...] (GOHN, 1997, p. 251).

Dessa forma, os NMSs podem ser analisados como elementos e fontes de inovações e mudanças sociais decorrentes de suas práticas cotidianas. Segundo Gohn (2007), o repertório de lutas por eles construído demarca interesses, identidades, subjetividades e projetos sociais de grupos distintos cujas características podem ser definidas a partir de suas demandas. Sendo assim temos:

[...] movimentos identitários que lutam por direitos – sociais, econômicos, políticos, e mais recentemente, culturais (mulheres, afrodescendentes, índios, direitos geracionais – jovens e idosos –, direitos dos portadores de necessidades especiais, imigrantes, entre outros); movimento de luta por melhores condições de vida e trabalho, no urbano e no rural, que demandam acesso a condições para a terra, moradia, alimentação, saúde, transporte, lazer, emprego, salário, entre outros; e movimentos que desdobram suas lutas atuando em redes sociopolíticas e culturais, via fóruns, plenárias, colegiados, conselhos, etc. (GOHN, 2007, p. 43-44).

Por outro verso, Sader (1995) no já clássico *Quando novos personagens entram em cena*, preocupa-se com a determinação dos movimentos sociais como criação de um novo sujeito social e histórico, e por que, segundo ele, falar em novos sujeitos? Porque esses movimentos estariam revelando novas características.

Quando Sader usa a expressão “sujeito coletivo” indica uma coletividade na qual se elabora uma identidade e se organizam práticas através das quais seus membros pretendem defender interesses e expressar suas vontades, constituindo-se nessas lutas. De sorte que a novidade é tríplice: um sujeito (coletivo), lugares políticos novos (a experiência do

cotidiano) numa prática nova (a criação de direitos a partir da consciência de interesses e vontades próprias).

Ao observarmos as práticas dos NMSs, nos damos conta de que eles efetuaram uma espécie de alargamento do espaço da política, rechaçando a política tradicionalmente instituída e politizando questões do cotidiano, dos lugares de trabalho, de moradia, das condições de vida, dos estilos de vida, dos preconceitos, da exclusão social e cultural além da econômica, ou seja, com sua ação inventaram novas formas de ação e participação política.

Desta forma, a análise de Sader sobre os movimentos sociais não se centra única e exclusivamente na estrutura (econômica, social ou política), mas na experiência, na práxis.

Essa categoria “experiência” revela-se extremamente profícua para o estudo das iniciativas no âmbito da Economia Solidária e foi amplamente elaborada, desenvolvida e debatida por Thompson, seja na Formação da Classe Operária Inglesa, seja em As Peculiaridades dos Ingleses e outros artigos, ou ainda em A Miséria da Teoria.

Para Thompson (1997, p. 182), dentro dessa categoria “experiência”, os homens e mulheres reaparecem e retornam como sujeitos históricos, não como sujeitos autônomos, indivíduos livres, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos e, em seguida, tratam, lidam, vivenciam essas experiências em sua consciência e em sua cultura.

A categoria experiência permite ainda, segundo Thompson, passar a uma exploração mais aberta do mundo e de nós mesmos, uma exploração menos restrita aos condicionamentos da análise estrutural estando, portanto, aberta a novos elementos, ou mais precisamente, aberta a elementos que fazem parte da superestrutura e que possuem uma forte relação dialética com as condições materiais de existência. A exploração deste conceito faz exigências de igual rigor teórico, mas dentro de um diálogo entre a conceituação e a confrontação empírica, mediação essa que se torna relevante para o presente artigo, uma vez que existe uma *práxis*, uma realidade ‘experencial’ nova, extremamente rica que deve ser analisada e elaborada conceitualmente, ou seja, a *práxis* do Movimento da Economia Solidária.

Em Thompson (1998), a categoria experiência é reexaminada, jus-

tamente, a partir dos densos e complexos sistemas pelos quais a vida familiar e social é estruturada e a consciência social encontra realização e expressão: parentesco, costumes, as regras visíveis e invisíveis da regulação social, hegemonia e deferência, formas simbólicas de dominação e de resistência, fé religiosa e impulsos milenaristas, maneiras, leis, instituições e ideologias, tudo o que, em sua totalidade, compreende a “genética” de todo o processo histórico, sistemas que se reúnem em um ponto comum: a experiência humana, que exerce ela própria sua pressão sobre o conjunto.

O elemento chave que se relaciona com a experiência é, portanto, a questão cultural e, nos dizeres de Gohn (2001), educação e cultura são termos indissociáveis quando se pensa a educação não formal, levada a cabo pelos movimentos sociais:

[...] a educação enquanto forma de ensino/aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos: pela leitura, interpretação e assimilação dos fatos, eventos e acontecimentos que os indivíduos fazem, de forma isolada ou em contato com grupos e organizações. [...] A cultura definida como modos, formas e processos de atuação dos homens na história. Ela se constrói na história, está constantemente se modificando mas, ao mesmo tempo, é continuamente influenciada por valores que se sedimentam em tradições e são transmitidos de geração em geração (GOHN, 2001, p. 37).

Para Thompson (1998), experiência e educação/cultura é um ponto de junção importante, pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos. Elas também experimentam suas experiências como sentimentos e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, como reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral. Williams (1980, p. 110), seguindo a mesma tradição de Thompson, sustenta que:

A cultura expressa um conjunto global de modos de fazer, de ser, de interagir e de representar que, por sua vez, define o modo pelo qual a vida social se desenvolve. A cultura, assim entendida, revela a forma pela qual os homens estabelecem relações entre si e com o mundo exterior, e como interpretam essas relações, tendo por base a defesa de

interesses coletivamente definidos e partilhados. A história da ideia de cultura é a história do modo por que reagimos em pensamento e em sentimento à mudança de condições por que passou a nossa vida. Chamamos cultura a nossa resposta aos acontecimentos que constituem o que viemos a definir como indústria e democracia e que determinaram a mudança das condições humanas (WILLIAMS, 1969, p. 305).

Nesse sentido, os NMSs teriam uma contribuição para o fazer e o pensar educativos, uma vez que colocam em foco os sujeitos em formação, bem como a experiência e a cultura ali engendradas. Para Arroyo (2003), a importância dos NMSs para a educação está na sua capacidade de recuperar a centralidade da ética, reeducando indivíduos, grupos e a sociedade. Assim, segundo o autor, a teoria pedagógica cresceria se, se alimentasse das virtualidades educativas dos NMSs, o que vale para a educação formal e não formal.

Desse modo, para Arroyo (2003) os movimentos sociais têm sido educativos não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como têm agregado e mobilizado em torno de lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que têm as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação.

Um aspecto importante trazido pelos movimentos sociais ao pensar e ao fazer educativos:

[...] é reeducar-nos para por o foco nos sujeitos sociais em formação. Eles nos lembram sujeitos em movimento, em ação coletiva. A maioria das análises sobre eles destacam seus sujeitos. Assim, os movimentos sociais nos puxam para radicalizar o pensar e fazer educativos na medida em que nos mostram sujeitos inseridos em processos de luta pelas condições elementares, por isso radicais, de viver como humano (ARRAYO, 2003, p. 24).

Deriva, do até aqui exposto, que se faz necessário voltar o olhar aos esforços, às tentativas, às experiências, aos experimentos que homens e mulheres empreendem, cultivam, exploram, vivenciam por meio de seus movimentos sociais e que se traduzem, no caso da Economia Solidária, em uma *práxis* da cooperação, da solidariedade, da reciprocidade, fundamentando uma nova cultura, uma nova sociabilidade e, enfim, uma nova economia.

## 2. A Economia Solidária e educação

A partir das evidentes consequências das políticas neoliberais, em termos de recrudescimento das desigualdades socioeconômicas, entende-se como e porque os temas da pobreza, da erradicação da miséria e da má distribuição de renda, voltaram com urgência à agenda política e econômica, tanto de países desenvolvidos como países em desenvolvimento.

Como salienta Gaiger:

Medidas efetivas para romper a lógica reiterativa das desigualdades implicam reconhecer e promover o protagonismo dos pobres, como requisito para que qualquer política em seu favor seja sustentável e durável. Em primeiro lugar, para que sejam sujeitos econômicos, minimamente capazes de reter para si a riqueza que produzem e de incrementá-la paulatinamente, a partir dos ativos materiais, intelectuais e relacionais que possuem e da exploração da sua capacidade de trabalho. Em segundo lugar, para que esse empreendedorismo reverta igualmente em capital social e em recursos de poder, necessários à defesa de seus interesses, contrários àqueles a quem interessa, na outra ponta, preservar sua posição através da perpetuação das desigualdades. As experiências de economia solidária sinalizam traços desse protagonismo (GAIGER, 2008, p. 32).

Desfeita, portanto, a expectativa depositada no crescimento econômico com consequente desenvolvimento social e constatada a insuficiência das políticas compensatórias, os empreendimentos solidários de geração de emprego e renda voltaram a ocupar a cena adquirindo um novo valor<sup>2</sup>.

A solidariedade e a cooperação começam a ser pensadas a partir da possibilidade de serem politicamente articuladas como fatores estratégicos necessários para se enfrentar os desafios colocados pela reestruturação capitalista da sociedade. Isto porque os momentos de crise e de reestruturação podem ser entendidos, também, como aqueles que abrem as portas para uma redefinição dos limites e das possibilidades de mudanças no modo de produção e reprodução da vida social.

Na medida em que o movimento operário foi conquistando di-

---

<sup>2</sup> Há que se demarcar que, desde 2001, a desigualdade de renda no Brasil apresentou tendências de redução, embora sem garantir ainda uma mudança efetiva. É preciso, segundo Neri (2007), que essa inflexão perdure por muito tempo para compensar as desigualdades produzidas entre 1970 e 2000.

reitos para os assalariados, a situação destes foi melhorando: menos horas de trabalho; salários reais mais elevados; seguridade social mais abrangente e de acesso universal, ou quase, tornaram-se uma realidade nos países desenvolvidos, ganhos para os assalariados também foram obtidos em outros países como a Brasil, ainda que de forma diferenciada e, por vezes, menos abrangente.

Esse avanço, ao menos para os trabalhadores urbanos, se acentuou e se generalizou após a II Guerra Mundial via políticas ancoradas no keynesianismo/fordismo<sup>3</sup> ajudando a debilitar a crítica à alienação que o assalariamento impõe ao trabalhador. O movimento operário passou a defender os direitos conquistados e sua ampliação, como bem discutido por vários autores entre os quais Przeworski (1991). Os sindicatos tornaram-se organizações fortes, assumindo como uma de suas causas principais a defesa dos interesses dos assalariados, dos quais o mais crucial foi a conservação do emprego e do poder aquisitivo.

Essa melhoria, na condição dos assalariados foi, sem dúvida, uma das causas do crescente desinteresse por economias alternativas como poderia ser a Economia Solidária e pela tolerância com a introdução do assalariamento, também nas cooperativas e da “profissionalização” de suas gerências. Embora em termos quantitativos o movimento cooperativista nunca tenha deixado de se expandir em plano mundial, qualitativamente é provável que a sua degeneração tenha se acentuado, desde “os anos de ouro do capitalismo”, período em que impera o modo de regulação fordista/keynesianista do pós-crise dos anos 30, do século passado, que se consolida no pós-II Guerra Mundial e que perdura até a crise dos anos de 1970.

Tudo isso mudou a partir da segunda metade dos anos de 1970, quando o desemprego em massa começou a retornar. Na década seguinte, considerada para o Brasil como a década perdida em termos econômicos, grande parte da produção industrial mundial foi transferida para países onde as conquistas do movimento operário nunca se realizaram; ocorreu, também, o deslocamento de empresas no interior dos países em vias de desenvolvimento como o Brasil, a chamada guerra fiscal tão característica dos anos de 1990. Ter emprego, com direitos trabalhistas assegurados e perspectivas futuras, passou a ser privilégio

---

<sup>3</sup> A esse respeito ver Leite (2007).

de poucos. A pressão causada pela elevada taxa de desemprego também atingiu os trabalhadores empregados por meio da flexibilização, da redução de direitos trabalhistas e da diminuição de salários, isso para além dos questionamentos dos bens sociais garantidos pelo Estado.

Toda essa situação contribuiu, e continua contribuindo, para um ressurgimento da Economia Solidária em muitos países e há indícios da criação, em número cada vez maior, de novas cooperativas e formas análogas de produção associada e ainda tantas outras experiências que buscam conjugar economia e solidariedade nas relações de produção. A esse respeito podemos enumerar, por exemplo: o movimento de autogestão de empresas pelos trabalhadores; o comércio équo e solidário, agricultura ecológica, consumo crítico, consumo solidário, Sistemas Locais de Emprego e Comércio (LETS), Sistemas Locais de Troca (SEL), Sistemas Comunitários de Intercâmbio (SEC), rede global de trocas, economia de comunhão, sistemas de microcrédito e de crédito recíproco, bancos do povo, bancos éticos, grupos de compras solidárias, movimentos de boicote, sistemas locais de moedas sociais, cooperativismo e associativismo popular, difusão de softwares livres, entre muitas outras práticas que costumam ser situadas como alternativa ao modelo vigente, entrando no vasto campo da chamada Economia Solidária.

Nas palavras de Holloway (2003), Economia Solidária pode ser entendida como um embrião de uma nova sociedade, como forma típica de um novo modo de produção, antagônica ao modo de produção capitalista. Ela permanece no campo da ética marxista, mas não em todas as suas concepções político-econômicas e estratégicas. Trata-se de um novo conceito de revolução. Tal conceito se aproxima do que Singer (1999) denomina de revolução social que, necessariamente, passa pela questão cultural/educacional, pois faz-se necessário que seus integrantes a entendam e a vivam, a “experiem” como uma economia não capitalista e isso só ocorre à medida em que se possui consciência do que se faz, pois a Economia Solidária:

[...] é um ato de vontade de construir, por lutas e outras formas, uma sociedade, vamos dizer, não ideal, mas melhor daquela que temos aqui [...] A Economia Solidária é um projeto revolucionário, é um projeto para uma outra sociedade, e isso nos permite formulá-la como nós desejamos. E para isso seus empreendedores precisam de uma formação política. Ademais não se concebe uma economia solidária sem uma cultura solidária. As pessoas precisam estar convencidas de que aquele é o me-

lhor caminho para si e para todos e todas (SINGER, 2005a, p. 11-13).

Para Gadotti ainda há um outro componente essencial na Economia Solidária e que diz respeito à alteridade.

Não se pode pensar numa cultura para a solidariedade sem a formação para a sensibilidade. A cultura solidária e a educação estética estão intimamente relacionadas. A educação estética mobiliza para a sensibilidade, abrindo-se para o novo, para o outro, para o diverso. Daí uma outra dimensão da educação para uma cultura solidária, que é o respeito e a valorização da diversidade cultural. Trata-se de não impor padrões culturais, mas de compartilhá-los, valorizá-los, não estabelecendo uma relação de hierarquia entre eles. (GADOTTI, 2009, p. 45)

Dessa forma, pode-se compartilhar da ideia de Laville (1998) quando diz que seria possível avançar na hipótese geral de uma revitalização da perspectiva da economia solidária como sendo parte, ainda que não exclusiva, das respostas dadas pela sociedade civil, por meio dos movimentos sociais, às mudanças contemporâneas que ocorre no capitalismo.

Nesse sentido, a noção de Economia Solidária se distinguiria pela sua perspectiva descritiva e compreensiva, remetendo-se à análise de realizações existentes que hoje, em diversas partes do mundo, representam milhares de experiências e dezenas de milhares de assalariados e de voluntários envolvidos porque as propostas no âmbito da Economia Solidária não devem, ou não deveriam, ser fruto de uma teoria exógena, mas sim da práxis dos movimentos sociais.

A originalidade da Economia Solidária consistiria, assim, no fato de que essa não reduz o cidadão nem a um trabalhador, nem a um consumidor. Evidentemente, as práticas da economia solidária não representam, em volume, um peso econômico determinante<sup>4</sup>, porém a sua dimensão quantitativa é apenas um dos aspectos da sua importância.

Ainda assim, para Gaiger,

Não obstante a controvérsia sobre o alcance dessas experiências percebe-se uma gradativa mudança de enfoque. Anos atrás, eram vistas apenas como respostas emergenciais. Colocadas na larga vala do reformismo, elas poderiam, na melhor das hipóteses, valer como ação temporária. Atualmente, torna-se mais receptiva a interpretação que admite serem respostas necessárias a demandas urgentes, vindo aí ade-

<sup>4</sup> Embora também não seja insignificante, ver Gaiger (2008).

mais a base para uma reconstrução do tecido social em que vivem as classes populares, cuja tendência à decomposição, sem essa ação contraofensiva, alcançaria níveis intoleráveis. Sendo assim, o autor propõe compreender o solidarismo econômico como a possível gênese de uma nova forma social de produção. (GAIGER,1996, p. 03)

Todas as microações coletivas, no âmbito da Economia Solidária, sejam elas os serviços sociais na França, os movimentos populares e cooperativistas na América Latina, os comunitários na América do Norte, suscitam uma reflexão sobre a natureza do vínculo social<sup>5</sup> e sobre a finalidade da troca econômica, pois propõem reinserir a solidariedade no coração da economia ao invés de simplesmente buscar corrigir os efeitos segundo os métodos próprios do Estado social e compartilhando muitos aspectos em comum (GAIGER, 1996).

Na atual conjuntura, a Economia Solidária, mediante o recurso à reciprocidade e à formação de espaços públicos de proximidade, pode resultar determinante para a manutenção de um vínculo de civilização que funda o pertencimento a um mesmo espaço de redistribuição e de solidariedade, mas isso se relaciona com uma mudança de mentalidade, uma mudança cultural, daí a importância, tantas vezes ressaltada por Singer, da questão da educação à solidariedade e ao cooperativismo no interior das iniciativas no âmbito da Economia Solidária.

### **3. Ressurgimento ou reinvenção da Economia Solidária a partir dos anos 1990**

O já clássico debate sobre o cooperativismo e economia social e/ou solidária reapareceu, portanto, neste momento de reestruturação e transição tecnológica e organizacional, associado à adoção das políticas neoliberais, remetendo às expectativas ditas “utópicas” do passado, quando o trabalho cooperado se manifestava como estratégia de transformação social baseada em ações ordenadas de solidariedade e impulsos autônomos das classes populares. Esse debate teve continuidade pela noção de economia social na América Latina e hoje, sobretudo no Brasil, pela denominação de Economia Solidária (BOCAYUVA, 1997).

Segundo Singer (2000), hoje se pode distinguir entre o coopera-

<sup>5</sup> Para questões relacionadas ao vínculo social, ver a perspectiva do M.A.U.S.S. (Caillé; Goudbout, Leite)

tivismo tradicional, descrito anteriormente, e um novo cooperativismo. Esse por sua vez traz as marcas da crise ideológica da esquerda e a necessidade de enfrentar o neoliberalismo e a crise das relações de trabalho intensificadas após a adoção, quase que hegemônica, das políticas neoliberais. Esse novo cooperativismo constitui a reafirmação da crença nos valores centrais do movimento operário, ou seja: democracia na produção e distribuição; luta direta dos movimentos sociais pela geração de trabalho e renda; luta contra a pobreza e a exclusão social.

Para Singer (2000), a Economia Solidária surge como modo de produção e distribuição alternativo ao capitalismo, criado e recriado periodicamente pelos que se encontram (ou temem ficar) marginalizados do mercado de trabalho. A Economia Solidária casa o princípio da unidade entre posse e uso dos meios de produção e distribuição (da produção simples) com o princípio da socialização destes meios (do capitalismo).

Embora o modo solidário de produção e distribuição possa parecer, à primeira vista, um híbrido entre o capitalismo e a pequena produção de mercadorias, Singer afirma que:

Na realidade, ele constitui uma síntese que supera ambos. A unidade típica da Economia Solidária é a cooperativa de produção cujos princípios organizativos são: posse coletiva dos meios de produção; gestão democrática da empresa; repartição da receita líquida; destinação do excedente anual aos cooperados. (SINGER, 2000, p. 13)

No Brasil, já há algum tempo, há um perceptível aumento do interesse em cooperativas, associações de trabalhadores, empresas autogestionárias, comércio équo-solidário, troca justa, economia de comunidade e demais experiências produtivas<sup>6</sup> com vistas ao desenvolvimento de atividades produtivas solidárias.

A partir dos estudos realizados por Gaiger (1999, 2001, 2002, 2003, 2008, 2010), conclui-se que o êxito dessas iniciativas depende da sua capacidade de articular a lógica empresarial – voltada à busca de re-

<sup>6</sup> Tal interesse, empírico e prático, pode ser demonstrado pelo Primeiro Mapeamento Nacional da Economia Solidária no Brasil que cobriu 41% dos municípios brasileiros levantando dados sobre 21.885 empreendimentos e uma população estimada de 1.256.000 participantes. Do total, 54,5% são associações, 32,7% são cooperativas e 10,7% funcionam como grupos informais. As atividades coletivas mais comuns são a produção (61%), a comercialização (57%) e o uso de equipamentos produtivos (48%). Pode-se verificar também pelas inúmeras iniciativas ligadas às Incubadoras de Cooperativas no seio de muitas Universidades, além da Caritas, da UNITRABALHO, da Ecosol, da Rede Solidária entre outras. Ver: Gaiger (2008).

sultados por meio de uma ação planejada e pela otimização dos fatores produtivos, humanos e materiais – e a lógica solidária, de tal maneira que a própria cooperação funciona como vetor da racionalidade econômica, produzindo efeitos tangíveis e vantagens reais, comparativamente à ação individual e à cooperação técnica não solidária.

Cresce, ademais, a convicção de que a Economia Solidária contém um grande potencial de transformação social, seja pelas experiências alternativas que metaboliza, seja por estar constituindo uma base material e um conjunto de sujeitos que poderão vir a sustentar um processo de mudança estrutural de caráter político e cultural.

Desta forma, para Gaiger,

[...] o êxito econômico dos empreendimentos da Economia Solidária está vinculado a condições e fatores cujo efeito positivo decorre, proporcionalmente, do caráter cooperativo desses empreendimentos. O solidarismo e a cooperação no trabalho propiciam determinados fatores de eficiência, sendo então vetores específicos da viabilidade e competitividade dos empreendimentos que apresentam sinais consistentes de viabilidade e podem evoluir para sua autossustentação. A realização dos objetivos dos empreendimentos solidários não impõe mecanismos de exploração dos trabalhadores, conferindo a essas empresas uma natureza distinta do processo de produção capitalista. (GAIGER, 2003, p. 87)

O que distingue este “novo solidarismo” é a tentativa de voltar aos princípios originários do movimento cooperativista, ou seja, o grande valor atribuído à democracia e à igualdade no interior da unidade produtiva, a insistência na autogestão e o repúdio ao assalariamento.

É nesse contexto que se verifica aquilo que se poderia definir como uma reinvenção da Economia Solidária. O programa da Economia Solidária se fundamenta na tese de que as contradições do capitalismo criam oportunidades de desenvolvimento de organizações econômicas cuja lógica é oposta à do modo de produção dominante. O avanço da Economia Solidária, porém, não prescinde inteiramente do apoio do Estado e do fundo público, sobretudo quando se trata do resgate de comunidades miseráveis, destituídas de todo e qualquer recurso<sup>7</sup>.

Tais projetos e propostas ganham maior vitalidade e visibilidade de  
<sup>7</sup> O que no Brasil vem ocorrendo com a criação do SENAES (Secretaria Nacional de Economia Solidária) bem como a criação, em 2004, do Conselho Nacional de Economia Solidária.

vido à necessidade das classes trabalhadoras de, diante da desocupação, do desemprego e da crise econômica, encontrar saídas mais autônomas de sobrevivência, bem como pela necessidade política de evidenciar que há alternativas ao atual estado de coisas.

Uma ideia subjacente ao associativismo econômico emergente, ou ao ressurgimento e desenvolvimento da chamada Economia Solidária, é aquela de organizar o processo produtivo de maneira tal que, mesmo inserindo-se no mercado, opere numa lógica que pretende ser diversa à do capital no sentido da busca incessante pelo lucro destinado única e exclusivamente ao capitalista.

Assim admite-se que:

[...] a natureza associativa dos empreendimentos exerce uma força insituinte de condutas e valores, distintos das organizações estruturadas em relações contratuais e hierárquicas, com reflexos nas condições de trabalho, na renda e na qualidade de vida dos seus membros. Ao verificarem a presença de uma racionalidade socioeconômica específica, tais estudos levantam igualmente indícios relevantes sobre as políticas de igualdade dos empreendimentos (GAIGER, 2008, p.79).

Singer (1998, p. 125) denominará de Economia Solidária as formas de organizar a produção e/ou distribuição que aplicam como princípio a democracia na tomada de decisões e a equanimidade (justiça) na distribuição dos resultados. O autor sustenta que a Economia Solidária é a mais importante alternativa ao capitalismo neste momento histórico, por oferecer uma solução prática e factível ao desemprego e à exclusão social, que o capitalismo, em sua nova fase neoliberal, exacerbou. O autor argumenta ainda que a economia capitalista é, de fato, um espaço livre para experimentação organizacional, o que possivelmente é uma das causas do seu inegável vigor.

Falar de economia social é uma opção ético-política. Opção fundamentada na crítica da economia política, que recobra seu valor prático e analítico em face ao economicismo liberal que informa e legítima o discurso político dos nossos governantes, eles mesmos prisioneiros de suas certezas aparentes. É a forma prática de manter unificados os segmentos populares, médios e empresariais que podem apoiar uma guinada alternativa nos rumos e estratégias do desenvolvimento nacional. (BOCAYUVA, 1997, p. 40).

Gaiger (1999) afirma que:

O fundamento comunitário, a que se refere a economia social, apoia-se no substrato cultural com uma tradição de ajuda, resgata ainda valores e práticas deixadas no esquecimento, dando-lhes novo sentido e amplitude e propiciando uma reconstrução pessoal aos indivíduos. Estar incluído em alguma coisa tem sido o primeiro passo para a recuperação da autoconfiança, da dignidade e da autonomia. Observa-se uma ruptura no padrão paternalista, clientelista e assistencialista imperante na assistência às populações pobres, concomitantemente com uma atitude cidadã por parte das pessoas envolvidas naquelas experiências, visível na valorização do livre arbítrio, numa consciência dos direitos civis e num envolvimento ativo na sociedade. (GAIGER, 1999, p. 3)

Numa outra leitura, porém, Gadotti (1993) salienta que essas microexperiências cumpririam um papel fundamental na formação e educação de indivíduos e grupos com capacidade de ação, advinda não da assimilação dos modelos preconizados pela teoria social, mas da vivência de reorganização da vida cotidiana e, por extensão, das esferas da vida social.

Aqui, a categoria “experiência/cultura” de Thompson e Willians – tratados anteriormente – torna-se de extrema importância na análise e compreensão de tais fenômenos, pois tais organizações econômicas parecem portadoras de uma racionalidade econômica diferente do custo/benefício estritamente monetário. Elas possuem uma lógica interna sustentada em tipos de comportamento e práticas sociais em que a solidariedade ocupa lugar e função central.

O que hoje começa a ser percebido [...] é a necessidade de se comprometer comunitária ou associativamente na criação e desenvolvimento de empresas de novo cunho, organizadas conforme a uma racionalidade econômica especial, segundo a qual as formas de propriedade, distribuição de excedentes, tratamento do trabalho e demais fatores, acumulação, expansão e desenvolvimento e em geral todos os aspectos relevantes, fiquem definidos e organizados de maneira coerente com as exigências que derivam daqueles princípios e valores. E também, a necessidade de iniciar e desenvolver processos transformadores da economia global, tanto mediante a presença e a ação destas mesmas empresas alternativas como através de ações que se desenvolvem no

nível do mercado e das políticas econômicas que incidem na economia global e nas suas dinâmicas de desenvolvimento. Estamos perante a demanda e a procura de uma outra maneira de fazer economia e de um outro tipo de desenvolvimento que supõem, por sua vez, pensar a economia e o desenvolvimento de distintas maneiras. É a exigência de viver o que se crê e se pensa (RAZETO, 2003, p.103).

Iturraspe (1996) declara que, em relação à Economia Solidária:

Não se trata de construir um modelo de sociedade, de Estado, de empresa, utópico e perfeito, a ser atingido, mas trata-se de buscar táticas, estratégias e políticas concretas que permitam o avanço sistemático dentro das contradições e da realidade social e, precisamente a partir delas, dos setores sociais marginalizados do poder e da propriedade, da cultura e da tecnologia. Uma nova concepção de empresa deve estar acompanhada por uma proposta de transformação global da economia, que implica o questionamento do atual modelo de desenvolvimento e a necessidade de buscar novas metas e instrumentos na economia que esteja dirigida a satisfazer as necessidades essenciais e fundamentais do homem, determinadas através da planificação democrática, que permita o acesso aos bens socialmente produzidos para a maioria atualmente marginalizada. É evidente que o paradigma clássico do desenvolvimento baseado na grande empresa e na estabilidade do trabalho assalariado mostra-se inexoravelmente em causa. Tampouco se sustenta a suposição de uma tendência à homogeneização do processo produtivo (ITURRASPE, 1996, p. 11 – grifos meus).

Por sua vez, Razeto (2002) dirá entender por economia de solidariedade não um modo definido e único de organizar atividade e unidades econômicas, mas tratar-se-ia, para ele, de um processo multifacetado através do qual se incorpora solidariedade à economia, envolvendo empresas, mercado, setor público, políticas de consumo, gasto social e pessoal. O que o autor sustenta é que a solidariedade seja introduzida na própria economia e que atue nas diversas fases do processo econômico, ou seja, na produção, distribuição, consumo e acumulação. É que seja introduzida para que compareça na teoria econômica, superando uma ausência muito notória nesta disciplina, na qual o conceito de solidariedade não aparece de forma espontânea.

Observa-se que pelo menos uma parte desta economia alternativa

dá lugar a comportamentos que não correspondem àqueles do *'homo economicus'* supostos pelas teorias neoclássicas, mas sim, a outros comportamentos que expressam uma cultura que se dispõe a encontrar, na comunidade e no entorno social mais próximo, os meios necessários para vivenciar o que se poderia dizer como uma certa reconstrução dos elementos essenciais da vida social.

O que se pode concluir é que, de fato, os sujeitos de todas as experiências que se enquadram no vasto âmbito da Economia Solidária estão procurando e espalhando uma racionalidade econômica diferente, cuja compreensão exige novos conceitos e um novo olhar da teoria econômica e sobre a teoria econômica<sup>8</sup>.

Assim, como base de qualquer elaboração intelectual, encontra-se a experiência humana multifacetada e permanentemente enriquecida com novos elementos, refletida em diversos graus pelos próprios sujeitos que a estão produzindo, compartilhada em inúmeras conversas, encontros e ocasiões de todo tipo. A partir dessa experiência é que emerge o pensamento e o conceito, e só tendo a “experiência”, a *práxis* como referência, é que o trabalho intelectual encontra o seu sentido.

O potencial dessas experiências, ainda que muito já se tenha produzido, é uma questão em aberto, porém pode-se dizer que a relevância assumida pela Economia Solidária não se justifica única e exclusivamente por uma mudança de enfoque, sem maior apoio nos fatos. Convém situá-la num conjunto de transformações mais amplas, de âmbito nacional e global.

Diante da variedade de experiências existentes, algumas transcendem o patamar de subsistência e tornam-se verdadeiros empreendimentos econômicos solidários. Com base numa nova racionalidade econômica, em que se alia a cooperação e a busca de eficiência logra algum nível de acumulação e crescimento. Embora vulneráveis, alcançam estabilidade mínima e viabilidade em médio prazo. Caracterizam-se por um maior grau de organização interna, de integração ao mercado e de articulação com projetos similares, órgãos públicos e privados, entidades de assessoria etc.

Tais experiências induzem e refletem um ambiente em mudança. Seu poder irradiador e sua tendência a multiplicar vínculos permitem que se

---

<sup>8</sup> Para experiências e estudos de caso ver Gaiger (2004) e Guérin (2005).

vislumbre a gênese de uma economia popular solidária, nos interstícios da economia de mercado e em contraposição à sua lógica mercantilista.

Por tal assertiva, entende-se não um novo subsistema econômico, mas um conjunto policentrado de iniciativas as mais variadas, no campo popular, que compartilham alguns traços constitutivos e essenciais de solidariedade, mutualismo, cooperação e autogestão comunitária, que definem uma racionalidade especial, diferente de outras racionalidades econômicas. (RAZETO, 2001, p. 45)

Obviamente, que nem toda economia popular é alternativa. A economia alternativa, em primeiro lugar, orienta-se pela lógica do dom, da gratuidade, da reciprocidade, da solidariedade, a partir dos quais sustenta suas estratégias cooperativas e suas relações de troca, à diferença da lógica mercantil. Atua na conjunção do público e do privado. Por fim, ela concebe o desenvolvimento humano como um processo integral, sustentável que garante a segurança imediata e propicia a ampliação das oportunidades de realização dos indivíduos.

Tem sido suficientemente demonstrado que, por meio das relações capitalistas assim como a conhecemos, só é possível criar riqueza, criando pobreza na mesma proporção, de tal forma que a ética capitalista só pode funcionar no interior da classe dominante, isto é, no interior do intercâmbio entre iguais. Daí que a igualdade de oportunidades pelo controle da propriedade ou capital, ou dito em outros termos, a democracia econômica, transforma-se em um imperativo moral na sociedade na qual nos encontramos.

Hoje há a necessidade de se desenhar uma utopia, plasmando-a em valores de referência e de conduta, de forma tal que ela possa se encarnar e se converter em força material a serviço das forças humanas que lutam pela sua emancipação.

Em se tratando de utopia encontra-se interessante uma colocação de Léfrève sobre a construção de alternativas sociais. Diz o autor:

A construção de alternativas não é possível senão no calor dos embates que se desenrolam nas mais diversas dimensões e escalas que seja possível imaginar contra a economia capitalista. A utopia experimental é a vivência, mesmo que limitada no tempo, mesmo que limitada na qualidade daquilo que poderia ser o outro mundo. Nesse sentido é que essa expressão é também ambígua e contraditória: utopia é uma

coisa que não existe; experimental é como se fosse aquela coisa de ter o gostinho de como o mundo poderia ser diferente. E esta coisa de ter o gostinho de como o mundo poderia ser diferente é muito importante porque é um elemento fundamental de combate à desesperança. (apud. SINGER, 1999, p. 74)

Em um mundo onde imperam relações de competição e de domínio, os novos valores culturais, as novas normas compartilhadas, que se encontram em processo de realização prática e material, por meio de uma utopia experimental, nos dizeres de Léfrève, por via dos movimentos sociais, nesse caso específico, por via da Economia Solidária, são os valores da cooperação e solidariedade o que implica, necessariamente, referir-se a educação.

Paulo Freire, ao elaborar uma introdução ao Primeiro Programa de Economia Popular de Solidariedade da América Latina, diz que:

[...] a economia solidária representa algo de novo e esperançoso para o futuro da educação popular na América Latina e para uma nova ordem econômica mundial. É um projeto, pois que, ao implicar novos valores, acentua o papel da educação em seu caráter participativo, contestatório e alternativo. (apud GADOTTI, 2005, p. 199).

Desta forma, todas as práticas e experiências existentes no vasto campo da Economia Solidária envolvem uma mudança cultural que apenas a formação pode estabelecer. Daí a insistência de Singer em afirmar, em todos os seus artigos relacionados ao tema, que o sucesso da Economia Solidária está fortemente ligado à necessidade da formação cultural.

Não se pode entrar numa cooperativa com uma mentalidade capitalista. Seria o mesmo que dar continuidade ao projeto capitalista:

[...] a prática da economia solidária exige que as pessoas que foram formadas no capitalismo sejam re-educadas [...]. Essa re-educação coletiva representa um desafio pedagógico, pois se trata de passar a cada membro do grupo outra visão de como a economia de mercado pode funcionar e do relacionamento cooperativo entre sócios, para que a ES dê os resultados almejados. Essa visão não pode ser formulada e transmitida em termos teóricos, apenas em linhas gerais e abstratas. O verdadeiro aprendizado dá-se com a prática, pois o comportamento econômico solidário só existe quando é recíproco. Trata-se de uma grande variedade de práticas de ajuda mútua e de tomadas coletivas de decisão cuja vivên-

cia é indispensável para que os agentes possam aprender o que desses se espera e o que devem esperar dos outros (SINGER, 2005, p. 16).

Como salienta Gadotti (2009, p. 35), é justamente porque a Economia Solidária é um ato pedagógico que se coloca a necessidade de construir uma pedagogia da Economia Solidária. As pedagogias clássicas não dão conta da riqueza dessa nova realidade econômico-política que está se constituindo hoje. É preciso, por meio da formação, empoderar as pessoas pela dissolução do poder nelas, em todos e todas. Por isso a educação é essencial para o avanço da Economia Solidária. Empoderar não é ter mais poder individual, mas reinventar o poder, conquistar autonomia, ser mais.

### **Considerações finais**

Para concluir essas reflexões iniciais acerca da intrínseca relação entre Economia Solidária e educação podemos salientar alguns dos desafios que se colocam para o vasto campo das experiências de solidariedade na economia.

Um deles é buscar entender como e por quais vias a Economia Solidária poderia se transformar de um modo de produção intersticial, inserido no capitalismo em função dos vácuos deixados pelo mesmo, numa forma geral de organizar a economia e a sociedade, que supere sua divisão em classes antagônicas. Outros desafios dizem respeito às questões relacionadas ao financiamento e ao crédito, às políticas públicas voltadas ao setor, à questão da qualificação dos trabalhadores que atuam nesses espaços, à relação problemática com o mercado – embora conviesse recordar, em primeiro lugar, que o mercado responde, em sua gênese, à necessidade de intercâmbio e encontro entre povos e civilizações, não sendo em absoluto uma criação ou apanágio da economia capitalista, da mesma forma, a geração de excedentes e de benefícios, típicos das iniciativas caracterizadas como miniempreendimentos, não são exclusividades do capitalismo.

No entanto o grande e talvez o maior desafio que se coloca para Economia Solidária desloca o foco do campo econômico-produtivo para o campo pedagógico e cultural.

Para Singer (2005), o desafio pedagógico representado pela ne-

cessidade de uma (re)educação coletiva dos sujeitos envolvidos na solidária consiste, essencialmente, em empoderar o grupo da convicção que a economia pode funcionar de maneira diversa da competição generalizada e que os resultados de qualquer empreendimento solidário dependem, inevitavelmente, do funcionamento da solidariedade, da cooperação, da mutualidade e da reciprocidade. Porém, é apenas por meio da práxis que esse aprendizado e essa nova cultura pode se estabelecer, pode ser construída.

A autogestão e a cooperação, para que de fato caracterizem a Economia Solidária, necessitam de condições específicas para sua efetiva implementação e isso só se aprende e apreende praticando, é também tendo em vista essa questão que as universidades (com mais tantos outros grupos como a UNITRABALHO e Caritas, para citar apenas dois) têm assessorado os empreendimentos econômicos solidários através de incubadoras de empreendimentos solidários que se constituem como projetos de extensão universitária, a fim de promover os valores de cooperação, autogestão, solidariedade, valorização do trabalhador, reciprocidade, solidariedade.

Assim, pode-se evidenciar que, no movimento da Economia Solidária, há um espaço pedagógico para o desenvolvimento efetivo da cidadania propiciado por uma nova *práxis* fundada em relações solidárias, de cooperação e reciprocidade.

## Bibliografia

- ARROYO, M. G. Pedagogias em Movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 28-49. jun, 2003.
- BOCAYUVA, P.C.C. “Desenvolvimento sustentável e estratégia solidária” in *Proposta*, n. 75, SP, 1997.
- CADERNO CRH. Volume 21, n. 54. Disponível em: <<http://www.cadernocrh.ufba/viewissue.php?id=83>>. Acessado em: 29/10/2010.
- CAILLÈ, A. *Antropologia do dom: o terceiro paradigma*. São Paulo, Vozes, 2002.
- CORAGGIO, J. “Alternativas para o desenvolvimento humano em um mundo globalizado”. In: *Proposta*, n.º 72 mar/maio, São Paulo, 1997.
- DEFOURNY, J; LAVILLE, J. *Inserción y nueva economia social: um balance internacional*, Valencia: CIRIEC, 1994.
- DESROCHE. H. “Mouvement coopératif e économie sociale em Euro-

pe”, in *La Revue de l'Economie Sociale*, n. 3, p. 59-87, Paris, 1987.

ESTUDOS HISTÓRICOS. Número 42. Disponível em: <<http://virtualbibli.fgv/ojs/index.php/reh/issue/view/185>>. Acessado em: 29/10/2010.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Ed. Cortez, 1996.

GAIGER, L. “Sobrevivência e Utopia: os projetos alternativos comunitários no RS”. In *Cadernos CEDOPE*, n. 10, São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. “A Solidariedade como alternativa econômica para os pobres.” In *Contexto e Educação*, n. 50, p. 47-71, 1998.

\_\_\_\_\_. Subordinação ou cidadania: os dilemas da mudança cultural nos projetos alternativos comunitários. *Cadernos do CEAS*, n. 157, p. 17 - 36, 1995.

\_\_\_\_\_. (org) . *Sentidos e experiências da Economia Solidária no Brasil*. Porto Alegre, UFRGS, Ed. 2004.

\_\_\_\_\_. “A Economia Solidária e a Redução das Desigualdades”. In: ANPOCS, Caxambu, 2008.

GADOTTI, M. *Educação Comunitária e Economia Popular*. São Paulo, Ed Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. *Economia Solidária como práxis pedagógica*. São Paulo, Ed, L. 2009.

\_\_\_\_\_. *Educar para um outro mundo possível*. São Paulo, Publisher, 2005.

GOHN, M.G. *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo, Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. Mulheres-atrizes dos movimentos sociais: relações político-culturais e debate teórico no processo democrático. *Política e Sociedade*. SP, n. 11, 2007.

\_\_\_\_\_. *Movimentos Sociais e Educação*. São Paulo: Cortez, 2009.

GOUBOUT, J; CAILLÈ, A. *O Espírito da Dádiva*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

HOLLOWAY, J. *Mudar o mundo sem tomar o poder: o significado da revolução hoje*. São Paulo: Viramundo, 2003.

ITURRASPE, F. *Participación cogenesis y autogestión em América Latina*. Nueva Sociedad. Caracas, 1996.

LAVILLE, J. *L'Economia Solidale*. Bollati Boringhieri, Bologna, 1998.

LEITE, K. C. *A “Contra-Reforma” neoliberal do capitalismo e a reestruturação*

*das relações de trabalho*. Dissertação de Mestrado apresentada ao PPGC-So da UFSCar, 1998.

\_\_\_\_\_. *Economia de Comunhão: a construção da reciprocidade nas relações entre capital, trabalho e estado*. São Paulo: Annablume/FA-PESP, 2007.

LUA NOVA, Número 76. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issueoc&pid=0102644520090001&lng=pt&nrn=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issueoc&pid=0102644520090001&lng=pt&nrn=iso)>. Acessado em: 29/1/2010.

OFFE, C. *Capitalismo desorganizado*. São Paulo: Brasiliense, 1989

\_\_\_\_\_. *Contradiciones del Estado del Bienestar*. Madrid: Alianza, 1997.

POCHMANN, M. *O trabalho sob fogo cruzado*. São Paulo: Contexto, 1999.

\_\_\_\_\_. *Desenvolvimento, trabalho e solidariedade*. São Paulo: Perseu Abramo, 2002.

POLANYI, K. *A grande transformação: as origens da nossa época*. Rio de Janeiro, Campus, 2000.

PRZEWORSKI, A. *Capitalismo e Social-Democracia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

RAZETO, L. “O papel central do trabalho e a economia de solidariedade” in *Proposta*, n. 75, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. *Las empresas alternativas*. Montevideo: Nordan/Comunidad, 2002.

\_\_\_\_\_. *Economia de solidaridad y mercado democratico*. Santiago: Universidad Bolivariana, 2003.

ROSANVALLON, P. *A nova questão social*. São Paulo: Instituto Teotônio Vilela, 1998.

SADER, E. e GENTILI, P (orgs). *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SADER, E. *Quando novos personagens entram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2002.

SCHERER-WARREN, I. Movimentos em cena... E as teorias por onde andam? *Revista Brasileira de Educação*, 9, p. 16-19, 1998.

\_\_\_\_\_. Redes e espaços virtuais: uma agenda para a pesquisa de ações coletivas na era da informação. *Cadernos de Pesquisa*, 11, p. 1-15, 1997.

- SEM, A. *Globalização e liberta*. Milano: Mondadori, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SINGER, P. *Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas*. São Paulo: Contexto, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Uma utopia militante: repensando o socialismo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Introdução à economia solidária*. São Paulo: Perseu Abramo, 2003.
- \_\_\_\_\_. “Economia Solidária como ato pedagógico”. In KRUPPA, S. M. P (org) *Economia Solidária e educação de jovens e adultos*. Brasília: INEP/MEC, 2005.
- \_\_\_\_\_. Introdução. In: MELLO, S. L. (org) *Economia Solidária e autogestão: encontros internacionais*. São Paulo: NESOL/USP, 2005a.
- \_\_\_\_\_. MACHADO, P. *Economia socialista*. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.
- SOCIEDADE E ESTADO. Volume 21, n. 1. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0102699220060001&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102699220060001&lng=pt&nrm=iso)>. Acessado em: 29/10/2010.
- THOMPSON, E.P. *As peculiaridades dos ingleses*. Campinas: Ed. Unicamp 2002.
- \_\_\_\_\_. *Miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- \_\_\_\_\_. *A formação da classe operária inglesa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- TOURAINÉ, A. *O retorno do actor*. Portugal: Instituto Piaget, 1997.
- WILLIAMS, R. *Marxismo e literatura*. Barcelona: Península, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Cultura e sociedade 1780-1950*. São Paulo: Companhia Editor Nacional, 1969.
- VIEITEZ, C. *A empresa sem patrão*. Marília-SP: EdUNESP, 1997.
- ZOLL, R. *La solidarietà: eguaglianze e differenza*. Bologna: Il Mulino, 2000.

# Educação e movimentos sociais: uma crítica histórico-social da ação estratégica do terceiro setor e suas implicações político-pedagógicas

*Education and social movements:  
a critical historical and social strategic  
action of the third sector and its political  
and pedagogical implications*

Recebido em: 28/out/2010

Aprovado em: 07/nov/2010

**Marcos Roberto de Lima – Unicamp**

*E-mail:* lima2782@terra.com.br

## **Resumo**

O início dos anos de 1960 foi marcado por uma forte efervescência popular, despertando a animosidade de setores conservadores da sociedade brasileira que desde os anos de 1950 já orquestravam um golpe civil-militar. Muitas iniciativas de educação popular, desenvolvidas neste contexto, propunham não somente alfabetizar, mas transformar a estrutura econômica e social, projeto esse que adquiriu forte ressonância diante do populismo de Jango. Foi a partir do Golpe de 1964 que esse projeto conservador passou a ser aplicado, através de ações oficiais que procuraram estrangular as iniciativas populares contestatórias, abrindo espaço para a emergência de uma sociedade civil controlada pela ação estratégica do “terceiro setor”.

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 23 - 2º Semestre/2010

Educação e movimentos sociais: uma crítica histórico-social da ação estratégica do terceiro setor e suas implicações político-pedagógicas - p. 169-198

LIMA, M.R.

Este artigo procura realizar uma crítica aos limites do processo de re-democratização no Brasil, apontando a pertinência da educação como um dos elementos articuladores das lutas sociais na construção de uma alternativa hegemônica para os trabalhadores.

## Palavras-chave

Educação. “Terceiro setor”. Hegemonia.

## Abstract

*The beginning of the years of 1960 was marked by one strong popular effervescence, awaking the animosity of conservative sectors of the Brazilian society who since the years of 1950 already organized a civilian-military blow. Many initiatives of popular education, developed in this context, not only considered to teach to read and write, but to transform the social structure, this project that acquired strong resonance ahead of the populism of Jango. It was from the Blow of 1964 that this conservative project passed to be applied through official actions that they had looked to strangle the popular initiatives refuting, opening space for the emerge of a controlled civil society for the strategic action of the “third sector”. This article looks for to carry through critical to the limits of the re-democratization process in Brazil, pointing a relevance of the education as one of the organizers of social struggles in building a hegemonic alternative to workers.*

## Keywords

*Education. “Third sector”. Hegemony.*

## Introdução

A história brasileira recente foi marcada por um processo de re-democratização que, com seus sobressaltos, culminou na ascensão de um partido cujas origens remontam à atuação dos movimentos sociais, ao final dos anos de 1970. Esta confluência foi fruto de uma conjuntura política e econômica em que o chamado “milagre brasileiro”<sup>1</sup> apresen-

---

<sup>1</sup> Período que se estendeu dos anos de 1969 a 1973, marcado por taxas de crescimento elevadas combinadas a baixa inflação. O PIB cresceu em média 11,2%, enquanto a inflação não ultrapassou 18% ao ano. Como destaca Boris Fausto, o principal ponto vulnerável era a excessiva dependência do comércio e do sistema financeiro internacional, além dos problemas sociais acarretados pela concentração de renda (FAUSTO, 1996, p. 485-488).

tava sinais de crise, levando a ditadura militar a optar pela distensão lenta, gradual e sob seu controle, iniciada durante o governo Geisel, em meados da década.

Neves assim descreve esse momento:

O quadro que emergiu após esse período foi marcado por diversos aspectos que comprometeram o modelo econômico praticado, bem como a “legitimidade” do regime ditatorial. Registrou-se, a partir de então, um aumento substantivo da dívida externa brasileira, decorrente da aquisição de volumosos empréstimos acordados em taxas de juros exorbitantes, devido à crise mundial instalada em todo o sistema, principalmente nos centros mais dinâmicos. Havia nítidos sinais de que o Estado capitalista monopolista, como indutor principal do sistema, era incapaz de manter o ritmo acelerado de crescimento econômico como registrado anteriormente, abrindo um longo período de recessão econômica. No plano político, a repressão foi intensificada e a explicitação dos antagonismos exacerbou a luta entre capital e trabalho [...] Os interesses imediatos do capital financeiro conflitavam com os interesses também imediatos do capital industrial, os interesses do setor monopolista eram distintos se comparados com os do setor não monopolista (transcrição). Por sua vez, as demandas do capital agroexportador também entravam em linhas de atrito com as demais frações. Tais fatores foram determinantes para que se instalasse um processo de abertura política, ainda que comandado pelo alto, e uma forte crise de hegemonia burguesa que se estendeu para além dos anos 1980, criando novos desafios para a burguesia brasileira como um todo (NEVES, 2010, p. 62).

Destacaram-se as mobilizações no campo do trabalho, intensificando-se a pressão oriunda dos movimentos populares, expressando um nível maior de consciência política coletiva da classe trabalhadora.

Por um lado, os movimentos sociais<sup>2</sup> criaram quadros burocráticos que passariam a atuar politicamente no PT, fundado no ano de 1980, após se estabelecer o fim do bipartidarismo, além de ajudarem a construir a Central Única dos Trabalhadores (CUT), fundada no ano de 1983, rompendo com o sindicalismo atrelado aos governos e patrões, modelo que passou a prevalecer a partir da era varguista. Por outro lado, esse processo culminou no esvaziamento dos movimentos

<sup>2</sup> Destacam-se o movimento sindical metalúrgico, liderado entre outros por Luiz Inácio Lula da Silva e os movimentos ligados a setores progressistas da Igreja Católica, inspirados na Teologia da Libertação, tais como as Comunidades eclesiais de base e a Pastoral Operária (POSSAN, 1997).

populares contestatórios das décadas de 1960 e 1970, o que alguns chamam de um declínio da brasilidade revolucionária (RIDENTI, 2010), mas que entendemos ser fruto do forte ataque de uma deliberada política de controle das iniciativas populares de emancipação estranguladas pelo golpe civil-militar de 1964.

Procuraremos desenvolver na primeira parte deste artigo uma análise da emergência do terceiro setor a partir do avanço do aparelho do Estado sobre os movimentos populares, em meados dos anos de 1960, estratégia que não se expressou somente através da aplicação de instrumentos repressivos, utilizando-se, sobremaneira, de instrumentos ideológicos que construiriam um novo consenso, funcional ao metabolismo social capitalista.

Na segunda parte, apontaremos elementos de uma possível estratégia político-pedagógica que contemple, por um lado, a ação política direta como característica própria dos movimentos populares, sem, no entanto, descolar-se das condições materiais necessárias para que seu compromisso político seja articulado à competência técnica, potencializando a classe trabalhadora em seu processo de emancipação.

## **O terceiro setor e a ação estratégica do Estado educador**

Para essa análise, partimos do pressuposto de que a sociedade e as relações sociais de produção capitalistas são elementos fundamentais para a compreensão de qualquer estratégia político-pedagógica fundada na ordem burguesa. O conflito social e o antagonismo de classes são conceitos que nos ajudam a entender o processo de formação e desenvolvimento das diferentes propostas em disputa. Destacamos a seguinte assertiva marxiana:

Em uma certa etapa do seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes [...] De formas de desenvolvimento das forças produtivas essas relações se transformam em seus grilhões. Sobrevêm uma época de revolução social [...] Assim como não se julga o que um indivíduo é a partir do julgamento que ele faz de si mesmo, da mesma maneira não se pode julgar uma época de transformação a partir de sua própria consciência; ao contrário, é preciso explicar essa consciência a partir das contradições da vida material, a partir do conflito entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (MARX, s/d, p. 52).

Como nos chama a atenção Noronha, ao pesquisador que procura dar conta da compreensão e explicação do processo histórico, se coloca a tarefa de se referenciar em categorias centrais do pensamento marxiano, tais como totalidade, contradição, práxis, mediação e hegemonia (In *mimeo*, p. 2).

Essa atitude metodológica tem por objetivo explicar a sociedade a partir de suas determinações, contradições e conflitos, o que, inversamente do resultado de uma teoria geral da sociedade, torna-se um importante instrumento político para a desconstrução da ordem burguesa, revelando suas contradições e os diferentes interesses das classes sociais em disputa pela hegemonia no interior da sociedade civil.

Ainda no campo teórico-metodológico, destacamos o referencial gramsciano para a crítica histórico-social. Gramsci (GRAMSCI, 1978, p. 45) parte da assertiva marxiana de que “[...] nenhuma sociedade assume encargos para cuja solução ainda não existam as condições necessárias e suficientes, ou que pelo menos não estejam em vias de aparecer e se desenvolver”; outro princípio destacado por Gramsci é o de que “[...] nenhuma sociedade se dissolve e pode ser substituída antes de desenvolver e completar todas as formas de vida implícitas nas suas relações” (idem).

Para se chegar a uma justa análise das forças que atuam na história, deve se levar em conta, além desses dois princípios do materialismo histórico dialético, a necessidade de se distinguir, “[...] no estudo de uma estrutura os movimentos orgânicos (relativamente permanentes) dos [...] movimentos ‘de conjuntura’ (ocasionais, imediatos, quase acidentais)” (idem). Assevera Gramsci:

Também os fenômenos de conjuntura dependem, é claro, de movimentos orgânicos, mas seu significado não tem um amplo alcance histórico: eles dão lugar a uma crítica política miúda, do dia a dia, que investe os pequenos grupos dirigentes e as personalidades imediatamente responsáveis pelo poder. Os fenômenos orgânicos dão margem à crítica histórico-social, que investe os grandes agrupamentos, acima das pessoas imediatamente responsáveis e acima do pessoal dirigente (GRAMSCI, 1978, p. 45-46).

Tal distinção deve ser aplicada a todos os tipos de situação: “[...] não só àquelas em que se verifica um processo regressivo ou de crise aguda, mas àquelas em que se verifica um desenvolvimento progressis-

ta ou de prosperidade e àquelas em que se verifica uma estagnação das forças produtivas” (idem).

A partir desse pressuposto, procuramos compreender o movimento que resultou na emergência do terceiro setor, a partir da disputa hegemônica que se desenvolve no pós-Guerra, contexto que se convencionou chamar de Guerra Fria. Neste período, a estratégia capitalista se baseou em três frentes de ação: econômica, militar e ideológica, culminando em um movimento orgânico, consolidado por uma nova ordem sociometabólica do capital.

Já em 1944, o economista austríaco Friedrich Von Hayek escreveu *O caminho da servidão*, texto que se configurou como um manifesto contra o Estado de bem-estar social e ao que ele chama de “totalitarismo” provocado pelos vários tipos de coletivismo, defendendo uma sociedade menos regulada, baseada na concorrência. Segundo Hayek: “A doutrina liberal é a favor do emprego mais efetivo das forças da concorrência como um meio de coordenar os esforços humanos, e não de deixar as coisas como estão. Baseia-se na convicção de que, onde exista a concorrência efetiva, ela sempre se revelará a melhor maneira de orientar os esforços individuais” (HAYEK, p. 58).

Em 1947, Hayek convocou uma reunião com aqueles que compartilhavam de sua orientação ideológica, realizada em Mont Pèlerin, na Suíça, com a participação tanto de adversários do *New Deal*, quanto de críticos do Estado de bem-estar social. Destacaram-se como participantes dessa reunião intelectuais como Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Lipman, Michael Polany e Salvador Madariaga, além do próprio Hayek. Consolidava-se aí um importante núcleo de defesa do que posteriormente seria chamado de neoliberalismo, caracterizado pela busca de um capitalismo revigorado, baseado na concorrência e na desigualdade como valores positivos (ANDERSON, 2000, p. 10).

A mensagem de Mont Pèlerin permaneceria por mais ou menos 20 anos apenas no campo teórico, uma vez que contrariava o consenso da época. Mas com a chegada da crise do modelo econômico do pós-guerra, nos anos de 1973, período em que o mundo capitalista avançado entra em recessão, muda-se este cenário. As ideias neoliberais ganham terreno, avançando Hayek e seus companheiros contra o “po-

der excessivo” dos sindicatos e do movimento operário, que com suas pressões por salários levava o Estado a gastos sociais cada vez maiores, corroendo as bases da acumulação capitalista.

Nesse contexto, a propaganda das ideias do grupo de Mont Pèlerin, timidamente defendidas nos anos anteriores, ganha força. Ao visível fracasso das políticas econômicas convencionais se somaria o Prêmio Nobel, recém-criado no ano de 1969, concedido a Hayek em 1974 e dois anos depois ao ultraliberal Milton Friedman (HOBSBAWM, 1995, p. 398).

O capital colocou-se como medida de todas as realizações atingíveis, escondendo seus limites estruturais e a sua ineficiência e insuportabilidade na extração do trabalho excedente, colocando em cheque o próprio sistema. O capitalismo avançado abandona o ufanismo por ser Estado de bem-estar e se submete, mesmo nos países mais ricos, a oferecer sopões e outras migalhas para os miseráveis, o que revelou a decadência de seu método de extração da mais-valia.

Como destaca Mészáros, o imperativo de intensificar sua expansão é uma manifestação da perda de controle, uma vez que enquanto for possível sustentar o processo de expansão, o “dia do julgamento” pode ser adiado. Desta expansão desmedida surgem novos problemas, que antes haviam sido resolvidos pelo processo de expansão. Segundo Mészáros:

Desse modo, mesmo os problemas relativamente do passado, como, por exemplo, a contratação e o rolamento das dívidas do Estado, assumem agora proporções cósmicas. É por isso que hoje somente alguém que acredite em milagres é capaz de sustentar a sério a ideia de que as importâncias literalmente astronômicas em dólares e libras esterlinas – e liras, pesos, pesetas, francos franceses, marcos alemães, rublos, escudos, bolívares, reais etc. – sugadas pelo buraco negro da dívida global um belo dia ressurgiram dele, com juros acumulados, na forma de quantias ilimitadas de crédito saudável disponível, de modo a permitir que o sistema satisfaça sua necessidade de autoexpansão sem fronteiras até o fim dos tempos. (MÉSZÁROS, 2002, p. 104)

Para Hobsbawm, os problemas que haviam fundamentado as críticas ao capitalismo antes da guerra, em grande parte eliminados pela Era de Ouro, pobreza, desemprego em massa, miséria, instabilidade, reaparecem no período posterior a 1973 (HOBSBAWM, 1994, p. 395).

A crise acarretou o crescimento do desemprego e da miséria, sendo que muitos países ricos e desenvolvidos acostumaram-se novamente a conviver com a mendicância e a exposição de um grande contingente de desabrigados. A nova fase foi marcada ainda por um impressionante aumento da desigualdade, sendo que o Brasil apareceu como candidato a campeão mundial em desigualdade econômica (idem, p. 397).

O declínio das políticas keynesianas começa a se acentuar a partir dos anos de 1980, inclusive em países bem-sucedidos como a Suécia, que se viam espremidos entre as demandas do capital e do trabalho. Esse processo se acentuaria com a globalização da economia iniciada a partir dos anos de 1970, colocando a maior parte dos países do mundo à mercê do mercado mundial.

Os problemas econômicos das décadas de crise se acentuaram devido ao fato de que a Era de Ouro do capital havia realizado transformações estruturais que trariam consequências profundas. Seu resultado foi um sistema de produção transformado pela revolução tecnológica, globalizado em extensão extraordinária, com profundas marcas culturais e sociais.

A tendência geral da industrialização foi a substituição da capacidade humana pelo potencial das máquinas, o que resultou num desemprego estrutural de proporções espetaculares. Segundo Hobsbawm: “A tragédia histórica das Décadas de Crise foi a de que a produção agora dispensava visivelmente seres humanos mais rapidamente do que a economia de mercado gerava novos empregos para eles” (idem, p. 404).

A competição global e o arrocho financeiro dos governos aprofundariam essa tendência, ocorrendo a transferência de emprego para o setor privado, deixando o governo e as entidades públicas de serem “empregadores de último recurso” (idem).

Esse processo resultou no declínio do sindicalismo, enfraquecido pela depressão econômica e pela hostilidade dos governos neoliberais, uma vez que entre suas funções principais estava a produção de empregos. Apesar da economia entrar em expansão, os mecanismos de geração de emprego dessa expansão haviam desabado.

No que se refere ao campo, a revolução agrícola transformou milhões de camponeses em força de trabalho desnecessária. Se antes este contingente de trabalhadores era absorvido por ocupações em outros lugares, adaptando as atividades rurais às exigências urbanas, agora não havia empregos

suficientes para sua transferência, mesmo que, através da qualificação, uma parte fosse absorvida pela necessidade técnica da era da informação.

Esses eram os reflexos de uma crise secular de produtividade que resultou em um excedente de capacidade produtiva do setor manufatureiro internacional. A incapacidade das indústrias de transformação de manterem a taxa de lucro do capital, já ao final da década de 1960, desviará os investimentos do capital para o setor financeiro (ANTUNES, 1999, p. 30).

A crise do keynesianismo e do modelo fordista de produção era a expressão fenomênica de um quadro mais complexo de crise estrutural, caracterizada pela tendência decrescente da taxa de lucro do capital, de sua incontornabilidade e lógica destrutiva. Ao desmoronar seu mecanismo de regulação, iniciado no pós-guerra, sobretudo na Europa, o capital é obrigado a dar uma resposta, iniciando-se um período de reorganização de seu sistema político econômico e ideológico (idem, p. 31).

O debate ideológico polarizou-se em torno dos argumentos econômicos. Por um lado, a afirmação keynesiana de que os altos salários, o pleno emprego e o Estado de bem-estar teriam criado uma demanda de consumo que havia alimentado a expansão, devendo-se ampliar essa demanda. Por sua vez, os neoliberais afirmavam que a economia e a Política da Era de Ouro impediam o controle da inflação e o corte dos custos tanto do governo quanto das empresas privadas, inviabilizando os lucros e o crescimento (HOBSBAWM, 1994, p. 399).

A saída para esse contexto de crise de hegemonia do capital impulsionou estratégias que tinham por objetivo a elaboração de um novo consenso, fundamentado nas liberdades do mercado, o que não necessariamente significaria a defesa da democracia.

Como assinalam Falleiros, Pronko e Oliveira, o período da Guerra Fria foi marcado não só pelos conflitos militares, mas pela “guerra cultural”, consolidando-se no mundo ocidental a hegemonia capitalista e difundindo-se o “americanismo” como o padrão de sociabilidade da nova ordem mundial:

[...] diante de uma Europa devastada pela guerra, os Estados Unidos construíram uma estratégia política para se contrapor ao fortalecimento do ideário comunista soviético em amplos espaços da Europa e do mundo não europeu. A polarização entre dois projetos societários – o capitalismo estadunidense e o comunismo soviético –, ao colocar em

risco a continuidade da hegemonia estadunidense sobre os países de economia capitalista, acabou gerando uma política de confronto, marcando o início de um período de 45 anos denominado Guerra Fria (1945-1990) (NEVES, 2010, p. 40).

Antes mesmo do término da guerra, iniciou-se a construção da nova ordem mundial, através dos acordos de Bretton Woods, consolidados no ano de 1944, em New Hampshire, nos Estados Unidos. Desses acordos surgiram o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, além da Organização das Nações Unidas (ONU).

Amparada nessas instituições, a nova ordem mundial se imporia através de uma nova sociabilidade, baseada na criação e difusão de formas de consentimento e aceitação da cultura urbano-industrial estadunidense – *american way of life* –, exigindo uma estrutura social e um modelo de Estado baseados na conformação de um tipo humano adequado às novas estratégias do processo produtivo (idem, p.41).

A partir de 1947, destacou-se o Plano Marshall, como estratégia de reconstrução econômica da Europa, visando à integração dos países europeus ocidentais a partir da influência dos EUA. Seu objetivo era funcionar como um contrapeso ao comércio com a Europa Oriental, possibilitando um superávit comercial dos EUA, através da ampliação do consumo na Europa, sobre as bases do modelo de sociabilidade proposto.

Os resultados foram satisfatórios para os EUA, pois a recuperação econômica dos países capitalistas europeus foi acompanhada pela ascensão do domínio militar e da intervenção política estadunidense. Diante da significativa melhoria de vida na região, caracterizada pelo pleno emprego, consumo de massa etc., a classe trabalhadora apoiará o Plano Marshall, fortalecendo mundialmente a posição anticomunista. Aliado a essa estratégia econômica, o macarthismo tratava de consolidar a caça às bruxas, defendendo a liberdade de expressão aliada à forte perseguição ao comunismo e ao socialismo (NEVES, 2010, p. 42).

Configurou-se um compromisso de classe entre o capital e o trabalho, marcado pela defesa do pleno emprego na redução da desigualdade econômica e na democratização do mercado de consumo de massa. Estas conquistas sociais funcionaram como uma arma contra as correntes radicais contestatórias, advogando a lógica da conciliação de classes. Segundo Carvalho:

Existe uma dialética entre as conquistas sociais obtidas pelos trabalhadores no centro capitalista no pós-guerra, sobretudo na Europa dita “ocidental”, e o uso do compromisso como uma arma de arremesso da “guerra fria”, na luta e isolamento [...] das correntes ditas “radicais”, comunistas, democráticas e progressistas, numa assunção da ótica da negociação versus confrontação (Cf. CARVALHO, In NEVES, 2010, p. 43).

Destacou-se a ação da Agência Central de Informações (CIA), que durante os anos de 1950 e 1960 executou um audacioso projeto “secreto” de propaganda na Europa ocidental, cujo objetivo seria conquistar sua intelectualidade para a proposta norte-americana.

Numerosas fundações filantrópicas funcionaram como instituições de fachada para a intermediação financeira, extrapolando os limites europeus. De acordo com Saunders:

Em meados da década de 1950, a intromissão da CIA no campo das fundações foi maciça. Embora não disponhamos de cifras relativas a esse período, a conclusão geral de uma comissão parlamentar de inquérito de 1952 [...] foi que “um volume ímpar de poder concentra-se cada vez mais nas mãos de um grupo inter-relacionado e que se perpetua. Diversamente do poder das empresas, ele não é verificado pelos acionistas; diversamente do poder dos governos, não é checado pelo povo; diversamente do poder das igrejas, não é checado por nenhum cânone de valor solidamente estabelecido” [...] (Cf. NEVES, 2010, p. 45).

Fundações como a Rockefeller e a Carnegie eram consideradas o melhor e mais viável tipo de instituições para o disfarce dos financiamentos. Através dessas instituições, a CIA financiava programas secretos de ação, afetando grupos de jovens, sindicatos de trabalhadores, universidades, editoras etc.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948) também funcionaria como instrumento de disseminação dos valores da propriedade privada e dos direitos individuais, fundamento da cultura estadunidense (idem, p. 46). O termo Organização Não Governamental (ONG) foi utilizado pela primeira vez pelo Conselho Econômico e Social (ECOSOC) da ONU em 1950. Desde sua criação, este órgão internacional necessitou de legitimidade para instaurar-se como representante multilateral dos interesses dos diversos países que passaram a integrá-lo.

As ONGs nasceram dos circuitos internacionais de cooperação fornecendo canais não oficiais de “apoio” a projetos sociais. Após a Segunda Guerra Mundial, com a disputa militar e ideológica da Guerra Fria, tiveram sua mais rápida expansão, chegando ao “Terceiro Mundo”. O Banco Mundial passou a procurá-las como parceiras “antiestatistas”, capazes de promover desenvolvimento social em harmonia com o mercado. Na América Latina, as ONGs aparecem como instituições de pesquisa, núcleos de educação popular, grupos de apoio a movimentos sociais que viviam um contexto marcado pelo autoritarismo.

Duas iniciativas orquestradas durante o governo Kennedy, no início dos anos de 1960, se destacam. A Aliança para o Progresso, visando à colaboração técnica e financeira, e o Corpos da Paz, funcionando diretamente como instrumento de combate ao comunismo no Terceiro Mundo, através da promoção da liberdade nos moldes das Fundações Ford, Rockefeller e da CIA. Estas iniciativas configuravam-se na nova estratégia de formação da intelectualidade orgânica do capital para a imposição da nova ordem mundial (NEVES, 2010, p. 46).

Durante os anos dourados por que passaram os países centrais do capitalismo no pós-guerra, a maior parte da população mundial enfrentava instabilidade política e militar. Na América Latina, a instabilidade foi marcada por golpes de Estado, sendo acompanhada pelo processo de urbanização e industrialização, que em muitos países se expressou através do modelo de substituição de importações.

Ao final dos anos de 1950, vivíamos no Brasil a forte influência do desenvolvimentismo, que ganhou corpo a partir do governo de Juscelino Kubitschek, através de um processo de substituição de importações, marcado pela entrada e proteção de capitais estrangeiros e a articulação entre parte do empresariado nacional e internacional. O eixo da economia brasileira deixou de ser a produção de bens de consumo não duráveis e passou a ser a produção de automóveis e eletrodomésticos.

Aída Bezerra nos chama a atenção para a necessária diferenciação entre esta fase de substituição das importações e a anterior, iniciada ao final da segunda guerra mundial. O início do pós-guerra é marcado por negociações que levariam, a partir da indústria siderúrgica nacional, aos alicerces de uma industrialização sobre a égide do empresariado nacional. Já o período do desenvolvimentismo é marcado pelas importações

de equipamentos pesados e tecnologia, além do fundamental, a perda de controle sobre o processo produtivo, que não estaria mais a cargo do empresariado nacional (BEZERRA, 1980, p. 18).

Por outro lado, ressentíamos ainda dos efeitos da restrição política da fase anterior, o que levou a um clima de liberdades democráticas. Criou-se todo um entusiasmo em torno do populismo desenvolvimentista no período JK que, segundo Bezerra: “[...] prometia um futuro melhor uma vez que o progresso da nação se estenderia a todos com a abundância de oportunidades e a geração de riquezas: empregos, melhores salários, mercadorias, estradas, escolas, etc.” (idem). Esta fase será marcada pela crescente emergência de um movimento de expressão popular, caracterizado por diversas iniciativas educativas.

Mas não tardaria chegar o momento em que o capital monopolista internacional deixaria claro que sua racionalidade não era compatível com os mecanismos políticos, financeiros e administrativos do regime populista. Os governos Jânio Quadros e João Goulart seriam, então, marcados pela crise deste modelo.

Durante o governo de João Goulart, o ISEB<sup>3</sup> engajou-se na defesa das reformas de base, o que lhe custou – juntamente com entidades como a UNE, CGT, PCB, Ligas camponesas etc. – forte repressão após o Golpe de 1964. Nesse período, o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES)<sup>4</sup> destacou-se como um dos centros ideológicos mais importantes e ativos do pensamento liberal-conservador reacionário, combatendo as reformas de base de Goulart e as ideias defendidas pelo ISEB, propondo um modelo econômico-social que foi denominado de “modernização conservadora”, atrelada ao sistema monopolista internacional<sup>5</sup>. Este foi

---

<sup>3</sup> Instituto Superior de Estudos Brasileiros, criado em 1955, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, desempenhando funções diretivas, organizativas e educativas no âmbito do Estado, formando novos intelectuais e quadros governamentais (NEVES, 2010, p. 57).

<sup>4</sup> O IPES surge oficialmente em novembro de 1961, através da iniciativa de intelectuais e empresários do Rio de Janeiro e São Paulo, unidos pela iniciativa anticomunista e pelo interesse em reformar o Estado (TOLEDO, 2006, p. 46-47).

<sup>5</sup> Os militares comprometeram profundamente o aparelho estatal, atrelando a economia do país ao sistema internacional, eliminando sua autonomia. Adotou-se uma política de portas abertas para o imperialismo, o que representou a aplicação de uma política agressiva e repressiva no campo econômico e político. Isso representou a superexploração da força de trabalho do proletariado industrial e agrícola, o que na prática significava a aplicação dos compromissos assumidos entre as forças imperialistas que participaram do golpe de 1964 (IANNI, 1979, p. 15-37).

o modelo vitorioso após o Golpe<sup>6</sup> (TOLEDO, 2006, p. 43).

Segundo Toledo, diferentemente do ISEB, o IPES foi uma típica formação ideológica no terreno da *sociedade civil*, apesar da participação direta de quadros do exército como o general Golbery de Couto e Silva. Por sua vez, o ISEB desde os primórdios teve vínculo com os setores oficiais, sendo uma continuidade do grupo de Itatiaia, que se reunia nos anos de 1952 no Parque de Itatiaia no Rio de Janeiro para discussões e produção de ensaios nas áreas de economia, sociologia política e cultura, além de realizarem avaliações de conjuntura nacional e internacional, publicados na revista *Cadernos de Nosso Tempo*. Fundado em 1955, o ISEB se propunha a ser um contraponto à Escola Superior de Guerra, além de visar à *fabricação da nação*, desenvolvendo uma ideologia do desenvolvimento nacional (TOLEDO, 2006, p. 45-46).

Não bastava aos empresários a supremacia no plano econômico e tecnoburocrático. Defendiam a necessidade de se alcançar a direção político-ideológica no interior da sociedade brasileira, sendo inviável que o país permanecesse somente nas mãos dos políticos (*idem*, p. 47). Toledo assim descreve a tática do IPES:

Por ocasião de sua criação, duas seriam as etapas da ação político-militar e ideológica do IPES. A elite orgânica deveria estar convencida de que – num primeiro estágio – caberia infundir nas classes dominantes e nas classes intermediárias a ideia da resistência contra o governo de Goulart e a necessidade de sua derrubada. Para tal intento, os militares eram peças-chaves (transcrição) na estratégia do IPES. Numa segunda etapa, se colocavam problemas de doutrinação e organização de um bloco de poder burguês que, na direção do Estado, deveria alcançar alguma legitimidade popular (TOLEDO, 2006, p. 48).

Uma ampla campanha foi orquestrada contra o bloco histórico populista, tendo por alvo o congresso, os sindicatos (urbanos e rurais), o clero, os jornais e revistas, emissoras de rádio e TV, associações

<sup>6</sup> A expressão educacional foi a pedagogia tecnicista. Entre suas principais características está a transferência da responsabilidade pela situação de marginalidade aos indivíduos, não sendo mais identificada à ignorância ou a um sentimento de rejeição, mas à ineficiência e improdutividade dos indivíduos (SAVIANI, 1984, p. 17). Newton Duarte, citando Luís Carlos de Freitas, atesta que a crise contemporânea da educação baseia-se nos fundamentos de uma fase neotecnicista, caracterizada por uma mentalidade pragmática, centrada no hoje e no agora, no aqui e no agora, contrapondo-se ao que Saviani chamou de clássico do saber humano (Cf., DUARTE, 2001, p. 96). Destaca-se a falácia das habilidades e competências da chamada sociedade do conhecimento (DUARTE, 2003).

culturais etc., destinando vultosos recursos à atividade ideológica de desestabilização do regime democrático pós-1946.

Ao analisar as crises orgânicas, Gramsci enfatiza que em um determinado momento histórico, os grupos sociais se afastam dos seus partidos tradicionais com sua organização e representação de classe ou fração de classe. Nestes momentos abre-se espaço para soluções de força e à atividade de “poderes ocultos” (GRAMSCI, 1978, p. 55).

Estes elementos são a expressão de uma crise de hegemonia da classe dirigente. Assevera Gramsci:

E o conteúdo é a crise de hegemonia da classe dirigente, que ocorre ou porque a classe dirigente faliu em determinado grande empreendimento político pelo qual pediu ou impôs pela força o consentimento das grandes massas (como a guerra), ou porque amplas massas (especialmente de camponeses e de pequenos burgueses intelectuais) passaram de repente da passividade política a certa atividade e apresentaram reivindicações que, no seu complexo desorganizado, constituem uma revolução. Fala-se de “crise autoridade”, (virgula) mas, na realidade, o que se verifica é a crise de hegemonia, ou crise do Estado no seu conjunto (GRAMSCI, 1978, p. 55 – grifos nossos).

A segunda especificidade da crise orgânica nos parece ser a que se identifica com o período pré-64, uma vez que pululavam diferentes projetos articulados por setores da classe média, estudantil, religiosa etc. que, apesar de desarticulados entre si, questionavam os alicerces sociais, buscando a participação de setores subalternos da sociedade, entre esses os trabalhadores rurais e urbanos.

A partir da preocupação de intelectuais, políticos e estudantes com a participação política das massas, sobressaíram-se diferentes movimentos que buscavam influenciar a política educacional brasileira, desde liberais, marxistas, até setores da igreja articulados com as questões sociais, destacando neste último grupo a atuação da Juventude Universitária Católica (JUC), que passou a buscar um ideal histórico (PAIVA, 2003, p. 258).

Como afirma Paiva, estes diferentes grupos tinham uma perspectiva de emancipação humana, através de iniciativas voltadas à promoção da cultura popular e da educação, o que passava pelo rompimento dos laços de dependência externa do país:

Os diversos grupos lançam-se ao campo da ação educativa com objetivos políticos claros, e mesmo convergentes, embora cada um deles enfocasse o problema à sua maneira e mesmo lutassem entre si. Pretendiam todos a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos da ordem vigente; buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Além disso, fortemente influenciados pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, a cultura do povo. Para tanto, a educação parecia um instrumento de fundamental importância (idem).

O conteúdo das iniciativas caracterizava-se pelo que Paiva chama de realismo em educação, buscando métodos pedagógicos adequados à preparação do povo para a participação política (idem, p. 259).

Buscou-se realizar um trabalho junto às comunidades, combinando métodos de alfabetização e educação de base, sendo a preservação e difusão da cultura popular centrais nesse processo que tinha por norte a conscientização da população sobre as condições socioeconômicas do país.

As campanhas de alfabetização, dados os condicionamentos históricos, funcionavam como pacíficos instrumentos de integração das camadas populares aos modelos sociais vigentes. Os projetos de alfabetização só avançaram no sentido de superação de seu caráter integrador a partir do momento em que o papel de promotores deixou de estar a cargo das camadas dominantes, passando a ser exercido pelas camadas médias.

No que se refere às campanhas de cultura popular, desde o início pautaram-se em preocupações políticas, buscando a construção de uma “verdadeira cultura brasileira”. O objetivo era a apropriação por parte do povo da cultura das elites, através de sua vulgarização. Para Bezerra:

Falava-se na democratização da cultura: num primeiro momento, de vulgarizar a produção cultural das elites, quer dizer, dar ao povo acesso à mesma, levar a cultura ao povo; num segundo momento, cuidava-se de reelaborar a cultura do próprio povo (folclore) e devolvê-la como mensagem expressamente política (BEZERRA, 1980, p. 32).

Ganharam destaque movimentos como os Ciclos Populares de Cultura (CPCs), criados a partir das experiências do CPC da UNE,

surgido no ano de 1961, além dos Movimentos de Cultura de Base (MCB) e o Movimento de Educação de Base (MEB). As origens do CPC da UNE remontam a uma série de debates realizados por jovens intelectuais e artistas ligados ao Teatro de Arena, transferido de São Paulo ao Rio de Janeiro, em 1959.

Segundo Paiva: “Esses jovens começaram a colocar o problema da marginalização do artista em relação à vida política e social do país e da necessidade de atingir um novo público, mais amplo” (PAIVA, 2003, p. 259). Sua iniciativa transformou-se em projeto de organização de um movimento em prol da difusão do teatro político destinado às classes populares, o que recebeu o apoio de intelectuais ligados ao cinema, artes plásticas e filosofia.

Sua perspectiva educativa baseava-se na utilização de métodos pedagógicos voltados à preparação do povo para a participação política, o que não se resumia à alfabetização, mas implicava na problematização do cotidiano dos trabalhadores, transformando suas necessidades básicas em questões de cunho político.

## **Redemocratização e contradição, a face dialética de uma transição inacabada**

O conceito marxista de bonapartismo nos ajuda a compreender o processo que instaurou o golpe civil-militar de 1964. Tal compreensão é fundamental para se entender a emergência da ação estratégica do capital e sua instrumentalização de conceitos democráticos e movimentos progressistas, configurando-se no avanço do Estado sobre as organizações dos trabalhadores, subvertendo sua práxis e tornando-a funcional aos interesses do capital.

Para Marx e Engels: “[...] o bonapartismo é produto de uma situação em que a CLASSE DOMINANTE da sociedade capitalista já não é capaz de manter seu domínio por meios constitucionais e parlamentares, mas na qual a classe operária também não é capaz de afirmar sua própria hegemonia” (BOTTFOMORE, 2001, p. 35-36).

O conflito com o proletariado, ao colocar em risco a própria ordem burguesa, faz com que a classe dominante deixe de lado instrumentos tradicionais de dominação, fundados na sucessão legitimada por instrumentos formais de democracia, entre eles as eleições, em

favor de instrumentos despóticos que reconduzam à disciplina a classe dominada (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2009, p. 118-119).

Como observa Gramsci, de forma alguma a aparente neutralidade de um governo militar o coloca acima da luta de classes, ao contrário: “O governo militar é um parêntese entre dois governos constitucionais; o elemento militar é a reserva permanente da ordem e do conservadorismo, é uma força política que atua ‘publicamente’ quando a ‘legalidade’ está em perigo” (GRAMSCI, 1978, p. 60). A suposta neutralidade significa, em última instância, o apoio à parte retrógrada.

Propondo-se a construir a integração, combatendo tanto inimigos externos quanto internos através da ação repressiva, e o desenvolvimento nacional, o regime militar tratou de difundir suas ideias nas escolas, através da disciplina educação moral e cívica, programas como “Amaral Neto”, Televisão Educativa, o programa de rádio “Hora do Brasil” e do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), contrapondo-se ao Método Paulo Freire de Alfabetização.

Dentre os princípios da pedagogia freiriana destaca-se a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, *o desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem*, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de *autogoverno*, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a se sentir participante no trabalho de soerguimento do país (PAIVA, 2003, p. 238).

A ação contra-hegemônica, que pôs fim à experiência freiriana, não tardou a ser iniciada. Segundo Paiva:

Em Angicos, local da primeira experiência, foi organizado um Serviço de Assistência à Comunidade para encaminhamento profissional dos elementos que haviam sido alfabetizados pelo método e sobre cujos objetivos levantaram-se muitas controvérsias na medida em que ele parecia caracterizar-se progressivamente como um instrumento de neutralização ideológica do trabalho anterior (PAIVA, 1983, p. 338).

Os movimentos populares, do início dos anos de 1960, haviam se tornado um perigo para a estabilidade do regime, podendo levar a um processo político incontrolável. Um número de programas de educação das massas desaparecerá a partir de abril de 1964, e os poucos que sobreviveram foram obrigados a “revisar” sua linha de atuação. O

MEB foi o único dos grandes movimentos que continuou atuando, devido a seu vínculo com a CNBB, mas não sem ter que alterar sua metodologia e demitir grande parte de seus técnicos (PAIVA, 2003, p. 288).

A partir de 1966, o governo retomará a questão da educação de adultos, apoiando a Cruzada Ação Básica Cristã (ABC)<sup>7</sup>, em colaboração com a USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional). A Cruzada reunia uma concepção filantrópica e humanitarista da educação, sendo funcional à estratégia norte-americana, uma vez que, com tal discurso, poderia conquistar a adesão de setores populares no Brasil. Os EUA trataram de agir logo através desse movimento, que teve como foco as regiões onde atuaram os projetos anteriores sob a orientação do Método Paulo Freire<sup>8</sup>. Destaca Paiva:

O período no qual foram feitas as doações à Cruzada ABC, permitindo sua sobrevivência e expansão, foi exatamente o período que predominou a “doutrina da interdependência”. A educação dos adultos era entregue à orientação norte-americana e as atividades se desenvolviam preferencialmente no Nordeste, onde os programas anteriores haviam semeado ideias que precisavam ser neutralizadas (PAIVA, 2003, p. 289).

Através de ações aparentemente inocentes, os EUA desenvolviam sua concepção comunitarista de sociedade, aplicada no Brasil pelo regime militar, conciliando a cruel repressão sobre a militância opositora e o discurso ideológico humanitarista estadunidense, ambos funcionais à conservação do regime capitalista.

Segundo Luiz Antônio Cunha, os militares foram vitoriosos na própria ideologia que nasceu para combater a ditadura, o antiestatismo, presente em vários setores da sociedade, inclusive entre os representantes da esquerda. O Estado representaria as forças do “mal”, enquanto a sociedade civil integraria as forças do “bem”. Com a democracia, deve-

<sup>7</sup> A origem da Cruzada ABC estava vinculada à iniciativa de um grupo de professores do Colégio evangélico Agnes Erskine de Pernambuco. A expansão de suas atividades resultou na “Promoção Agnes”. Em meados de 1964 fundaram a Cruzada ABC, com financiamento da USAID e da Fundação norte-americana Agnes Erskine (PAIVA, 2003, p. 299). Em 10 de agosto de 1967, o governo brasileiro, através do MEC, assinou um convênio, expandindo para todo o território nacional suas ações.

<sup>8</sup> Dentre os princípios da pedagogia freiriana destaca-se a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, *o desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem*, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de *autogoverno*, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país (PAIVA, 2003, p. 238).

riam prevalecer as forças do bem, submetendo-se o Estado à sociedade civil e às “comunidades” (CUNHA, 2009, p. 377). Segundo Cunha:

Assim como a escola pública difundiria a cultura dominante (a cultura burguesa), e não poderia ser de outro modo, deveria haver uma escola que difundisse a cultura popular. Essa escola não poderia ser estatal, já que o Estado estaria essencialmente comprometido com os interesses da classe dominante. Ela teria de ser uma “escola comunitária”, que fosse criada pela “comunidade”, administrada por ela sem interferência das secretarias da educação. Era o comunitarismo educacional, ideologia que veio a ser incentivada pelo próprio Estado, numa surpreendente aliança tática com seus opositores (CUNHA, 2009, p. 378).

Não se observava que a sociedade civil, entendida por vezes como “comunidade”, é composta também por instituições autoritárias como a família, sociedades religiosas e as empresas, limitando-se à utilização do adjetivo civil em oposição a militar.

Como destaca Cunha, trata-se de uma ideologia retrógrada, sendo que o conceito comunidade passou a ter um lugar destacado na Filosofia social e na Sociologia devido às críticas feitas pelos conservadores à “desorganização social” acarretada pela revolução industrial, pela urbanização e pela revolução burguesa, fenômenos europeus do século XVIII que tiveram seus desdobramentos em escala mundial nos séculos XIX e XX.

Apesar de não refutar o julgamento de que os filósofos iluministas do século XVIII combatiam as “comunidades” para que o homem pudesse se manifestar como “homem natural”, pertencendo a uma “sociedade racional”, expressão do individualismo burguês e da necessidade da burguesia quebrar a resistência das corporações e comunidades, para que o trabalho livre fosse mais facilmente explorado, assevera Cunha: (transcrição)

De fato, essa “libertação” da força de trabalho do controle corporativo e eclesiástico permitiu não só a exploração do trabalhador, como propiciou também a um grande avanço na constituição do trabalhador coletivo, cada vez mais socializado; por via de consequência, propiciou ainda sua filiação voluntária a associações – os sindicatos de trabalhadores e os partidos políticos, que nada tinham dos antigos padrões comunitários. Foram essas organizações, impossíveis de existir em meio às “comunidades”, que permitiram desde meados do século XIX que

se pudesse por como uma aspiração realizável à construção de uma sociedade sem classes sociais. Não pela volta às pequenas “comunidades” rurais, mas, sim, pelo desenvolvimento das forças produtivas, pelo fim da separação entre trabalho manual e o intelectual e pela prática plena da democracia (CUNHA, 2009, p. 379-380).

Longe de significar a revanche dos vencidos, a redemocratização brasileira acabou por coroar a ação estratégia comunitarista estadunidense, uma vez que o terceiro setor emergiu como um suposto campo de atuação da sociedade civil, em contraposição à ditadura militar, o que na verdade correspondeu à expansão do Estado educador sobre a sociedade civil. Mais uma vez Gramsci nos ajuda a compreender esse processo:

Uma classe que se considere capaz de assimilar toda a sociedade, e ao mesmo tempo seja realmente capaz de exprimir este processo, leva à perfeição esta concepção de Estado (Estado educador) e do direito, de tal modo a conceber o fim do Estado e do direito, em virtude de terem eles completado sua missão e de terem sido absorvidos pela sociedade civil (GRAMSCI, 1978, p. 147).

A burguesia como organismo se encontra em constante movimento, absorvendo toda a sociedade, assimilando-a ao seu nível cultural econômico, elaborando a passagem das outras classes à sua, ampliando a esfera de classe “tecnicamente” e ideologicamente, o que não se deu com as classes precedentes, por serem essencialmente conservadoras, organizando-se a partir de uma concepção de casta fechada.

A sociedade civil tornou-se um aparelho “privado” de “hegemonia”, baseando-se agora no consenso ativo dos indivíduos<sup>9</sup>, mais que na repressão, ampliando-se também o conceito de Estado, uma vez que a sociedade civil deve ser entendida como “o próprio Estado” (GRAMSCI, 1978, p. 148).

<sup>9</sup> Para Gramsci: “Se cada um é legislador no sentido mais amplo do termo, continua a ser legislador mesmo aceitando diretivas de outros. Seguindo-as, faz com que também os outros as sigam; compreendendo o seu espírito, divulga-as, quase que as transformando (a forma anterior é uma transcrição) em regulamentos de aplicação particular a zonas de vida restrita e individualizada” (GRAMSCI, 1978, p. 154). Nesse pressuposto está o conformismo assinalado pelo direito, segundo o qual todos podem se tornar elementos da classe dirigente, utopia democrática do século XVIII (idem, p. 152-153).

É no contexto da redemocratização que irá ecoar a defesa do terceiro setor, apresentado como esfera da vida social distinta do Estado e do mercado, correspondendo o primeiro ao espaço da política, enquanto o segundo seria o espaço da economia. O terceiro setor seria o lugar privilegiado das relações sociais fundamentadas na solidariedade e no altruísmo, espaço de participação da “comunidade” (NEVES, 2005, p. 183).

Ganharam destaque as organizações não governamentais (ONGs), instituições filantrópicas, fundações empresariais e associações comunitárias, contexto em que a reforma neoliberal é apresentada como estratégia para a superação da crise dos anos de 1970. O discurso de que o terceiro setor implementaria com maior competência as políticas públicas, sem a influência ou autoria do Estado e a ingerência do mercado na busca incessante pelo lucro, serviu como elemento ideológico para a realização da transferência da lógica democrática do Estado para a lógica da sociedade civil, baseada na concorrência (MONTAÑO, 1999).

Como destaca Semeraro, na visão liberal-burguesa, a sociedade civil se torna o espaço do indivíduo separado, contraposto à esfera opressora do Estado, apesar de ela ser necessária para a correção dos “excessos” particulares. Tal visão parte sempre das liberdades individuais, sendo este também seu ponto de chegada. Já para Gramsci:

[...] a sociedade civil é o terreno onde os indivíduos “privados” de sua dignidade e fragmentados em suas atividades podem encontrar condições para constituir a subjetividade e a sua personalidade. Ao organizar-se livre e criativamente, os sujeitos não desenvolvem apenas suas potencialidades individuais, mas também suas dimensões públicas e coletivas. Nesse sentido, há um percurso do ser particular para o ser social. O indivíduo aqui, ainda que seja visto como centro autônomo de decisões, como consciência livre e ativa, nunca é compreendido como individualidade isolada e mônada autossuficiente (transcrição), mas sempre como um ser dentro duma concreta trama social, como um sujeito interligado com outros sujeitos livres, com os quais se defronta e constrói consensualmente a vida em comum (SEMERARO, 1999, p. 160).

O indivíduo é compreendido por Gramsci como dotado de consciência e responsabilidade, com capacidade de autodeterminação, sendo sempre pensado a partir do contexto socioeconômico com o qual interage. A subjetividade em Gramsci deve ser liberada nas massas

“amorfas” para que tenham condições de elevar-se a protagonistas da própria história. Conclui Semeraro que:

Ao defender a condição de sujeitos livres e ativos para todos, e não apenas para grupos privilegiados, Gramsci reinterpreta o conceito de homem como ser social e como cidadão numa sociedade tão “civil” que chega ao ponto de dispensar o Estado como instância exterior, uma vez que a “liberdade” toma o lugar da “necessidade” e o autogoverno o lugar do comando (idem, p. 162).

A expansão da lógica do Estado para a lógica da sociedade civil não representou de forma alguma o autogoverno dos produtores associados defendido por Gramsci, correspondendo sim à ampliação do espaço hegemônico da burguesia, através da ação do Estado educador.

Através do pretexto de chamar a sociedade à participação em torno do “controle social” e da “gestão de serviços sociais e científicos e do desenvolvimento da democracia”, a chamada “publicização”<sup>10</sup> – entendam-se reformas estruturais do Estado – é a denominação ideológica dada à transferência de questões públicas da responsabilidade estatal para o chamado “terceiro setor” (MONTAÑO, 2007, p. 47).

Ao apontarmos os fundamentos da emancipação proposta por Gramsci, em contraposição ao novo canto da sereia que se configurou no terceiro setor, podemos realizar a crítica ao conteúdo de suas ações, limitadas pelas novas orientações pedagógicas do que se convencionou chamar de “aprender a aprender”, suposto instrumental para a inclusão dos indivíduos na sociedade do conhecimento, ou “sociedades das ilusões”, como denomina Newton Duarte (2003).

Duarte classifica a pedagogia das competências – substrato teórico das reformas educacionais neoliberais – no grupo das pedagogias do aprender a aprender, construtivismo, a Escola Nova, professor reflexivo etc., vinculadas pelo autor à ilusão da chamada sociedade do conhecimento (DUARTE, 2003, p. 6).

O aprender a aprender é apresentado como um instrumento na competição pelos postos de trabalho e na luta contra o desemprego. Como afirma Duarte: “O ‘aprender a aprender’ aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-

---

<sup>10</sup> Termo utilizado por Luiz C. B. Pereira à frente do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado criado durante o governo FHC (MONTAÑO, 2007, p. 45).

-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital” (idem).

A educação passa a refletir uma tendência personalista, tornando-se instrumentalização pessoal para se competir no interior do sistema (GENTILE, 2005, p. 55), responsabilizando-se o trabalhador por sua contínua formação (FERRETTI, 2005, p. 112) neutralizando-se as contradições entre capital e trabalho, transferindo ao trabalhador a responsabilidade por sua própria demissão. Como destaca Frigotto:

De um lado, a ideologia da globalização e, de outro, a perspectiva mistificadora da reestruturação produtiva embasam, no campo educativo, a nova vulgata das competências e a promessa da empregabilidade. Ao individualismo do credo neoliberal somam-se os argumentos fundados no credo do pós-modernismo que realçam as diferenças (individuais) e a alteridade. Neste particular, a diferença e a diversidade, dimensões importantes da vida humana, mascaram a violência social da desigualdade e afirmam o mais canibal individualismo (FRIGOTTO, 2005, p. 71).

Diante das novas necessidades do capital, a educação se torna um instrumento do processo de reestruturação flexível, desenvolvendo uma nova sociabilidade, que nasce no chão da fábrica e se expande por toda a sociedade.

Uma vez que muitos projetos da classe trabalhadora são instrumentalizados pela ação estratégica do terceiro setor, tornando-se funcionais à ordem capitalista, configurando-se no que Neves chamou de “nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005), qual seria então a estratégia educacional para além do capital?

Como antídoto a essa concepção estreita de educação, sobre a égide do capital, Mészáros cita o argumento gramsciano, segundo o qual “[...] não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *Homo faber* não pode ser separado do *homo sapiens*” (cf. MÉSZÁROS, 2005, p. 49).

Para Gramsci, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual, partilhando uma concepção de mundo, com uma linha consciente de conduta moral, *contribuindo para manter ou mudar a concepção do mundo* (idem). Conclui Mészáros que a posição gramsciana não é só democrática, mas é única sustentável:

A sua conclusão é bifacetada. Primeiro, ele insiste em que todo ser humano contribui, de uma forma ou de outra, para a formação de uma concepção de mundo predominante. Em segundo lugar, ele assinala que tal contribuição pode cair nas categorias contrastantes da “manutenção” e da “mudança”. Pode não ser apenas uma ou outra, mas ambas, simultaneamente [...] isso obviamente dependerá da forma como as forças sociais conflitantes se confrontam e defendem seus interesses alternativos importantes. Em outras palavras, a dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, uma (transcrição) linha da manutenção e/ou mudança – num período relativamente estático, muito mais de “manutenção” do que de “mudança”, ou vice-versa no momento em que houver uma grande elevação na intensidade de confrontos hegemônicos e antagônicos – de uma dada concepção do mundo que, por conseguinte, atrasará ou apressará a chegada de uma mudança social significativa (MÉSZÁROS, 2005, p. 49-50).

Um *processo coletivo* inevitável não pode ser expropriado definitivamente, mesmo que pelos mais espertos e generosamente financiados agentes políticos e intelectuais. Isso significa que o domínio da educação institucional formal e estreita não pode reinar para sempre em favor do capital.

Há algo muito interessante no aspecto abordado por MéSZáros. “A manutenção tem de se tornar ativa” (MÉSZÁROS, 2005, p. 51):

Nem mesmo o aspecto da “manutenção” pode ser considerado um constituinte passivo da concepção de mundo que predomina entre os indivíduos. No entanto, mesmo que de uma maneira muito diferente do aspecto da “mudança” da visão do mundo de uma época, a “manutenção” só é ativa e benéfica para o capital enquanto se mantém ativa. A “manutenção” tem sua própria base de racionalidade, ela não só deve ser produzida pelas classes de indivíduos estruturalmente dominadas em determinado momento no tempo, como também tem de ser constantemente reproduzida por eles, sujeita (ou não) à permanência de sua base de racionalidade original (MÉSZÁROS, 2005, p. 51).

À luz de sua compreensão, podemos interpretar o atual movimento que possibilitou a ascensão do terceiro setor como instrumento ideológico de “manutenção” das estruturas do modo de produção capita-

lista, apesar de se apresentar como separado da ordem e determinação do mercado.

Em sua *Crítica ao programa de Gotha*, baseada na experiência da Comuna de Paris, Marx critica o controle do Estado sobre a educação:

Uma “educação do povo pelo Estado” é absolutamente inadmissível. Determinar por uma lei geral os recursos das escolas primárias, as aptidões exigidas ao pessoal docente, às disciplinas ensinadas etc., e, como acontece nos Estados Unidos, fiscalizar por meio de inspetores do Estado a execução dessas prescrições legais é completamente diferente de *fazer do Estado o educador do povo!* Ao contrário, é preciso, pelas mesmas razões, banir da escola qualquer influência do governo e da Igreja. Sobretudo no Império prussiano-alemão (e não se recorra à evasiva falaciosa de falar num certo “Estado do futuro”; nós já vimos o que ele é) ao contrário, é o Estado que precisa ser rudemente educado pelo povo (MARX, 2004, p. 150-151 – grifo nosso).

Vemos que a ação política dos trabalhadores deve ser direcionada à obtenção do controle sobre a educação pública e não abandoná-la à sorte da gestão estatal dos intelectuais orgânicos da burguesia. Não se trata de isentar o Estado de responsabilidades para com a educação, uma vez que Marx enumera inclusive as obrigações que este deve cumprir (SANFELICE, 2005, p. 93). Trata-se de se apropriarem dos meios de produção intelectual desenvolvidos pela humanidade, ainda que sobre o capitalismo.

À teoria crítica da educação se impõe a tarefa de: “[...] retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” (SAVIANI, 1984, p. 36).

Aos movimentos sociais que buscam a emancipação da classe trabalhadora cabe a tarefa de lutar contra o caráter oligárquico da escola, que prepara, por um lado, os quadros dirigentes, por outro, estratos destinados às funções instrumentais. É contra essa hierarquia que Gramsci assevera: “Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza

o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante esse meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 2006, p. 49).

A premissa apresentada por Marx na *Crítica ao programa de Gotha* é defendida por Gramsci: “A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares” [...] (idem, p. 36). O que não implica na manutenção do “Estado educador”, mas na direção consciente dos trabalhadores sobre o processo educacional.

A escola unitária de Gramsci tem o trabalho como princípio educativo, vinculando-se ativamente à vida prática, elevando-se da capacidade técnica do trabalho à capacidade técnico-científica e à concepção humanística histórica:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanentemente”, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanística histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político) (idem, p. 53).

Articulando-se a assertiva marxiana de oposição ao Estado educador ao pressuposto gramsciano da elevação dos subalternos à categoria de dirigentes, o que passa pelo domínio do conhecimento técnico-científico humanamente desenvolvido, chegamos à proposição de uma *práxis revolucionária* – articulação entre competência técnica e compromisso político – voltada à construção de uma sociabilidade não mais baseada na centralidade da mercadoria, mas na socialização da riqueza produzida pela humanidade, incluindo-se aqui o saber.

## À guisa de conclusão

A lógica do “terceiro setor”, aparentemente desinteressada, revela-se uma sofisticada estratégia do Estado educador. Assim sendo, enquanto o Estado era desmontado, no que se refere aos serviços sociais, o terceiro setor emergia como grande “parceiro” dos arautos das reformas neoliberais.

Transvestido de uma roupagem democrática, com um discurso al-

truísta que se apresenta, aparentemente, isento de interesses privados e do antagonismo entre as classes sociais, o “terceiro setor” se tornou um importante instrumento para a desmobilização dos movimentos sociais contestatórios da ordem capitalista.

As parcerias público-privadas com organizações do terceiro setor têm permitido ao Estado precarizar as relações de trabalho nos serviços públicos, através da terceirização e da substituição do servidor público pelo voluntário, além de se tornarem uma forma de obtenção de isenções fiscais e *marketing* social para as empresas.

O comunitarismo, apresentado como filosofia contrária ao individualismo mercadológico, esconde o esgotamento da perspectiva histórica das propostas de transformação que são construídas a partir das contradições presentes no cotidiano dos trabalhadores. Ocorre a transferência da responsabilidade pelo fracasso à falta de iniciativa dos diferentes grupos e, sobretudo, dos indivíduos que não se colocam em melhores condições de empregabilidade.

Ao buscarem no espaço restrito ao ambiente comunitário a resolução de seus problemas, os indivíduos ficam impossibilitados de desenvolver uma *práxis* transformadora da estrutura socioeconômica que causa suas mazelas. O momento catártico, ponto de partida da *filosofia da práxis*, destacado por Gramsci, não é atingido. Não se realiza a passagem do momento puramente econômico ou egoísta-passional ao momento ético-político, elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens, o que: “[...] significa, também, a passagem do ‘objetivo ao subjetivo’ e da necessidade à liberdade. A estrutura da força exterior que subjuga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma forma ético-política, em fonte de novas iniciativas” (GRAMSCI, 1978, p. 53).

Na tentativa de encontrar uma saída para a crise estrutural do capitalismo, a burguesia procurou conter a ação contra-hegemônica que colocava em cheque a ordem mundial do pós-guerra. Os movimentos sociais cujas propostas extrapolavam os limites comunitários foram combatidos militar e ideologicamente, sendo que as iniciativas elaboradas a partir da aliança civil-militar serviram para legitimar essa estratégia. É esse o contexto histórico do qual emergirá o terceiro setor.

Não se trata de buscar “novos atores” e “novas formas de luta”. Coloca-se como tarefa aos movimentos sociais a recomposição de um bloco histórico<sup>11</sup> severamente desestruturado entre os anos de 1960 e 1980. Impõe-se como tarefa a desfetichização do terceiro setor e de sua ação político-pedagógica, totalmente funcional ao metabolismo do capital, que exige uma nova sociabilidade, fundamentada em um novo padrão produtivo de caráter flexível, que se expressa não só no chão da fábrica, atingindo todos os espaços da sociedade.

## Bibliografia

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In. SADER; GENTILI (org.). *Pós-Neoliberalismo: as políticas Sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5ª edição, 1995.

BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO. *Dicionário de política*. 2 vol. Brasília: Editora UNB, 2009.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 2001.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1996.

FERRETTI, Celso João. Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas-SP, 2005.

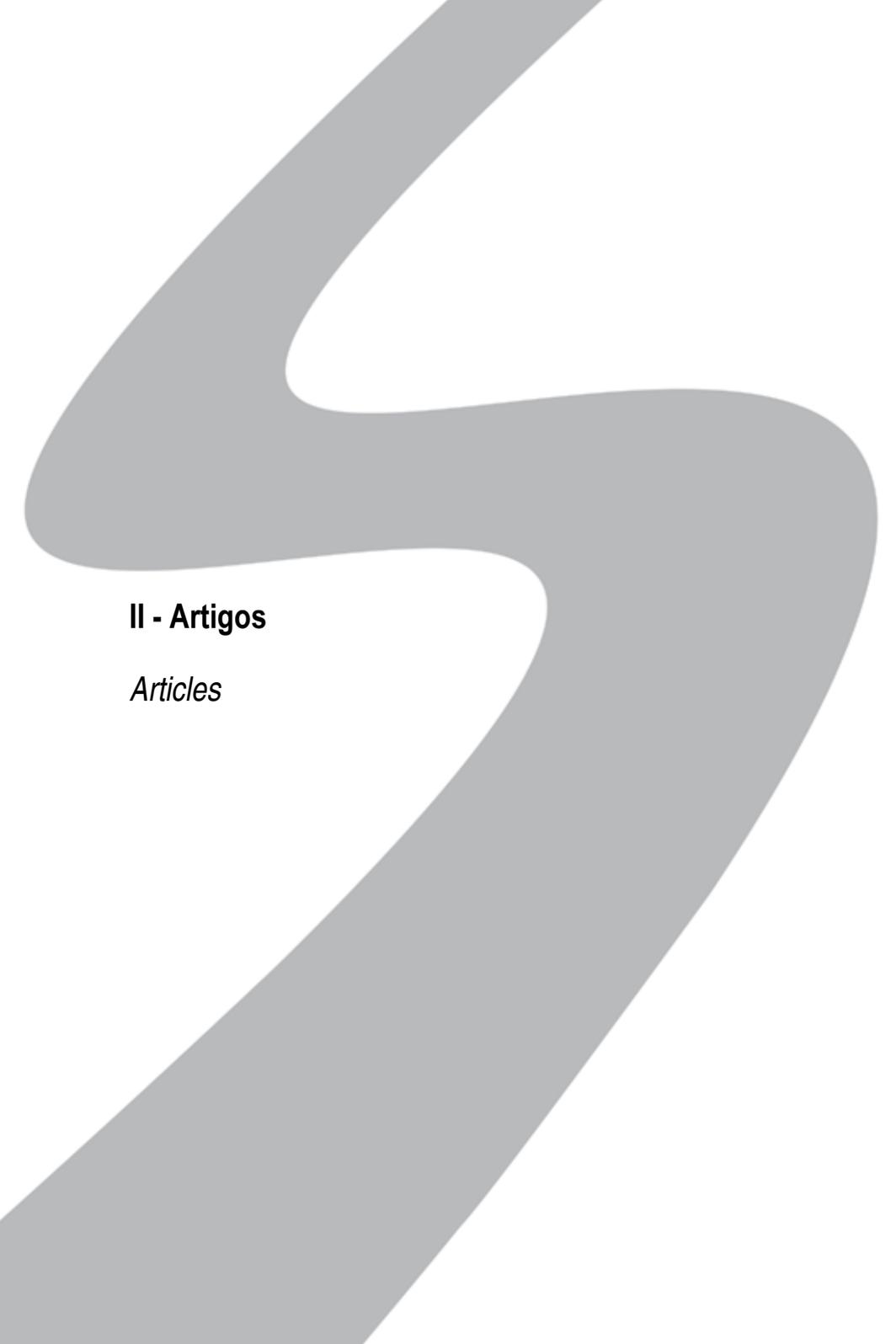
GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. *Concepção dialética da História*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

\_\_\_\_\_. *Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Cadernos do

<sup>11</sup> Combatendo as posições unilaterais do materialismo vulgar e do idealismo e sua redução da consciência a mero reflexo passivo do real, e da história a pura história do espírito, Gramsci descobre o conceito soreliano de bloco histórico. O bloco histórico é a estrutura global na qual se inserem, como momentos dialéticos, a estrutura econômica e as superestruturas ideológicas, não existindo uma hierarquia a priori dos momentos da realidade, nem no sentido idealista nem no sentido materialista. Para Gramsci, o sujeito e o objeto não são senão momentos relativos da práxis, da atividade histórica dos homens, havendo um caráter de “imanentismo total” no marxismo, o que lhe permite superar as falsas polarizações do materialismo e idealismo metafísicos e estabelecer-se como filosofia da práxis (GRAMSCI, p. 5).

- Cárcere, vol.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- HAYEK, Friedrich A.. *O caminho da servidão*. São Paulo: Editora Globo, 1977.
- HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- IANNI, Octavio. *Ditadura e agricultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
- MARX, Karl. *Para a crítica da economia política* (Prefácio). São Paulo, Nova Cultural, s/d.
- \_\_\_\_\_. *Crítica ao programa de Gotha*. In: ANTUNES, Ricardo. *Dialética do trabalho*. São Paulo, Expressão Popular, 2004.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Boitempo Editorial, 2005.
- MONTAÑO, Carlos. *Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção de intervenção social*. 4ª edição. São Paulo, Cortez, 2007.
- \_\_\_\_\_. Das “lógicas do Estado” às “lógicas da sociedade civil”: Estado e “terceiro setor” em questão. *Revista Serviço Social e Sociedade*, nº 59, março de 1999.
- NEVES, Lúcia M. W. (org.). *Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo, Xamã, 2010.
- \_\_\_\_\_. *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo, Xamã, 2005.
- NORONHA, Olinda Maria. *Pequeno ensaio sobre a práxis como categoria central para o entendimento da educação sócio-comunitária*. In: *mimeo*.
- PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. São Paulo, Edições Loyola, 2003.
- SANFELICE, José Luis. *Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas*. In: LOMBARDI; SAVIANI; NASCIMENTO. *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas-SP, Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas-SP, Autores Associados, 1994.
- TOLEDO, Caio N. A luta ideológica na conjuntura do Golpe de 1964. In: MORAES; J. Q.; SILVA, L. O. (orgs). (Dossiê) René Dreiffus: 1964 e outros combates. *Revista Idéias*, ano 12(2)/13(1), IFCH-Unicamp, 2005/2006.

A large, thick, grey abstract graphic element that resembles a stylized, flowing shape, possibly a letter or a decorative flourish, set against a white background. It starts from the top left, curves down and right, then loops back up and left, and finally curves down and right again towards the bottom right corner.

**II - Artigos**

*Articles*



# Ativismo infantil contra as instituições: pais, comunidade, escola

## *Activism against child institutions, parents, community, school*

Recebido em: 24/out/2010

Aprovado em: 19/nov/2010

**Renata Sieiro Fernandes – Unisal**

*E-mail:* rsieirof@hotmail.com

### **Resumo**

O intuito do artigo é propor uma reflexão sobre infância e exercício de ações políticas, entendidas como ativismo, a partir de cenas extraídas do filme tcheco “Um dia, um gato”, de Vojtech Jasny, de 1963, conversando com cenas do filme “Doce Amanhã”, de Atom Egoyan, de 1997 e a história do flautista de Hamelin. A partir disso, pensar a criança como ser com capacidade de auto-organização, mobilização, protesto, contestação e denúncia, realizando-o no espaço público da cidade – entendida como lugar de educação não formal – e em meio à coletividade, criando “situações” emblemáticas e manifestando-se de forma poética e artística contra as ideias e instituições erigidas e sustentadas pelo poder dos adultos, no caso específico, a família/os pais, a comunidade/coletividade e a escola.

### **Palavras-chave**

Cidade. Educação não Formal. Ativismo. Infância.

### **Abstract**

*The purpose of this paper is to propose a reflection on childhood and exercise of political action, understood as activism, from scenes taken from the Czech film “When the cat comes” by Vojtech Jasny, 1963, relating with scenes from the movie “The Sweet Hereafter”, “Atom Egoyan’s 1997 and the history of Hamelin’s flutist. From this,*

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 23 - 2º Semestre/2010

*thinking the child as being capable of self-organization, mobilization, protest, objection and complaint, making it the city's public space - as a place of non-formal education - and among community. Children create "situations" and manifest themselves in poetic and artistic ideas against the institutions sustained by the power of adults in the specific case, the family / parents, the community / community and school.*

## **Keywords**

*City. Non-formal education. Activism. childhood*

## **Introdução: “Um dia, um gato”**

O diretor tcheco, Vojtech Jasný, no filme de 1963, “Um dia, um gato”, apresenta uma narrativa lírica e poética, com grande força visual e sonora, em que a magia e o encantamento pela vida se confrontam com o fascínio de morte e de opressão.

Quando da passagem de um mágico por um vilarejo, chega a esse lugar um gato que usa óculos a fim de ocultar e frear seus poderes de desmascarar os seres humanos. A população se encanta com a chegada da carroça, do mágico, da trapezista e do gato com o apetrecho inusitado.

No momento em que os óculos caem de seus olhos, a população do vilarejo passa a ser vista pelo olhar do gato por meio de cores, o que evidencia e escancara ao olhar de todos da coletividade as faces íntimas e mascaradas dos moradores do vilarejo. É um “o rei está nu”. As máscaras invisíveis que ocultam também revelam.

Em amarelo são revelados os infieis e falsos; em roxo, os mentirosos e egoístas; em cinza, os ladrões; em verde, os inescrupulosos; e em vermelho, os apaixonados.

As cores se evidenciam nos corpos dos adultos da coletividade e jamais nos das crianças, que se divertem com isso, pois os adultos se embaraçam em público, tentando fugir e se disfarçar. Esses mesmos adultos são os vizinhos, os conhecidos do dia a dia, os comerciantes, os professores, o diretor da escola, os próprios pais, os moradores do vilarejo.

As crianças simpatizam com o gato porque ele mostra aquilo que elas já percebiam e sentiam antecipadamente. É que lhes trazia desencantamento, desilusão, descrença, pelo universo dos adultos. Os adultos são hipócritas, bajuladores, traidores, mentirosos, enganadores, opressores, autoritários, em uma série de caracteres negativos.

Excetuando-se o professor das crianças, visto em vermelho – por sua paixão revelada pela trapezista –, os demais adultos querem sumir com o gato ou matá-lo, e acabar com o que ele traz de ameaça, ou seja, de revelação.

É o professor quem estimula a imaginação e a vida em suas aulas, inspirando as crianças em suas pinturas e desenhos em contraste com o diretor-taxidermista da escola que se opõe aos modos educacionais postos em prática pelo professor. Para ele, a imaginação não cabe na sala de aula e a vida deve ser retirada em lugar de um ensino por meio de exemplos empalhados, estirpados de vida e de seu lugar na natureza. E ele liderará o grupo que quer desaparecer com o gato.

Tomando frente e se colocando contra esse universo adulto e das instituições opressoras, as crianças, munidas de imaginação, desejo de vida e de sua manifestação e acontecimento na vida, se organizarão e, por meio de mobilização infantil se manifestarão, procurando instaurar uma suspensão do cotidiano. Farão isso por meio da construção de “situações”, na acepção diretamente extraída dos situacionistas e pelo exercício e vivência de microações políticas e artísticas, como forma de ativismo, também assumida e instigada pelos situacionistas, nos anos 50.

## Situacionismo e ativismo político e artístico

Pela definição dada pela Enciclopédia Itaú Cultural, o situacionismo é um movimento europeu, do início dos anos 50, de crítica social, cultural, artística, política e urbanística, que teve forte e direta presença nas manifestações políticas e sociais de cunho revolucionário nos anos 60, especialmente em Maio de 1968.

Os próprios situacionistas dizem que o vocábulo é sem sentido, pois não se identificam como um movimento. Para eles, *“não existe situacionismo, o que significaria uma doutrina de interpretação dos fatos existentes”* (Internacional Situacionista apud JACQUES, 2003, p. 64).

Situacionista se refere à teoria ou à atividade prática da construção de situações. Refere-se ao sujeito que se dedica a construir situações, a construir momentos, a fazer um jogo de acontecimentos (JACQUES, 2003) ou identifica um membro da Internacional Situacionista (Internacional Situacionista apud JACQUES, 2003, p. 64).

A relação que os situacionistas faziam entre arte e cidade, arte e

política e arte e vida, visava instigar e provocar ações indo contra a passividade e a alienação fortemente presente na vida cotidiana e isso envolvia uma nova forma de uso e apropriação das cidades, do espaço público, de forma mais intuitiva, criativa e lúdica.

Para tanto, valiam-se e propunham práticas e intervenções no espaço urbano como fonte de crítica da vida cotidiana e de suas instituições autoritárias.

“A Internacional Situacionista (IS) – grupo de artistas, pensadores e ativistas – lutava contra o espetáculo, a cultura espetacular e a espetacularização em geral, ou seja, contra a não participação, a alienação e a passividade da sociedade. O principal antídoto contra o espetáculo seria o seu oposto: a participação ativa dos indivíduos em todos os campos da vida social, principalmente no da cultura” (JACQUES, 2003, p. 13).

Inspirada pela aposta de Jacques (2003), em seu livro “Apologia da deriva”, em que apresenta o ideário situacionista e baseada em uma narrativa fílmica, do diretor tcheco, Vojtech Jasný, arrisco pensar na apropriação infantil do espaço urbano, por meio da construção de situações e ativismo, como forma de unir arte e vida cotidiana, como ação política de manifestação e contestação da vida promovida pelos adultos e suas instituições, em um vilarejo da República Tcheca, em 1963. Para a autora: *“Pode-se considerar a reunião das ideias, procedimentos e práticas urbano-situacionistas como um pensamento singular e inovador, que poderia ainda hoje inspirar novas experiências interessantes e originais de apreensão do espaço urbano”* (JACQUES, 2003, p. 20).

A ideia da construção de situações, nas palavras dos próprios situacionistas, em um texto coletivo, é: *“[...] a realização contínua de um grande jogo deliberadamente escolhido: a passagem de um a outro desses cenários e desses conflitos em que os personagens de uma tragédia morrem em vinte e quatro horas”* (JACQUES, 2003, p. 17). Para os situacionistas, a construção de situações ou as “situações construídas” têm que ser necessariamente coletivas e postas em prática realmente – ou idealmente, de forma primeira – de modo espontâneo ou consciente e organizado (Internacional Situacionista apud JACQUES, 2003, p. 63).

A narrativa fílmica, por meio da escolha e do recorte de cenas, ajudará a compor a argumentação deste artigo no sentido que venho anunciando.

## Crianças criam “situações” e fazem ativismo político e artístico



### 1. Cena 1: crianças pintando no alto dos telhados

Após o sumiço do gato, levado a cabo pelos adultos do vilarejo, a primeira atitude tomada pelas crianças é valerem-se de sua expressão artística, por meio de desenhos e pinturas coloridas de grandes gatos de corpo todo ou de detalhes de seu corpo, feitos sobre o telhado da escola do vilarejo, compactuando com o bicho ao se colocarem no lugar usado pelo gato para passear e observar a cidade, do alto.



### 2. Cena 2: o levante das crianças com seus desenhos nos grandes papéis em branco

Após a pintura nos grandes papéis em branco, num levante infantil, as crianças saem correndo pelos corredores e por entre as colunas de uma construção do vilarejo, carregando e mostrando aos adultos suas “bandeiras” de denúncia e protesto.



### 3. Cena 3: o gato desenhado em tamanho gigante no chão da cidade

Como forma de manifestação artística e poética, um grande gato é desenhado no chão do espaço público do vilarejo, dando visibilidade a toda a coletividade dos motivos abraçados pelas crianças organizadas.

Baseando-se nos ideais e princípios dos situacionistas, e inspirada nisso, arrisco considerar que as crianças, no filme, são capazes de criar “situação”, de forma coletiva, consciente e organizada, efêmera e única, nos moldes situacionistas, pois é explicitada sua intenção com esse ato, ao mesmo tempo em que optam por dar visibilidade e força a essa ação fazendo uso da linguagem artística como forma expressiva e de comunicação, valendo-se do uso do espaço público, como lugar por excelência para manifestações e intervenções coletivas.

Lefebvre (1991), que manteve diálogos com os situacionistas entre os anos 50 e 60 – conforme entrevista dada por ele a Kristen Ross (s/data) –, aproxima a ideia-força da “situação construída” dos situacionistas a sua ideia-força da teoria dos momentos. *“A situação, como o momento, pode estender-se no tempo ou condensar-se”. Mas ela quer fundamentar-se na objetividade de uma produção artística. Tal produção artística rompe radicalmente com as obras duráveis*” (Internacional Situacionista apud JACQUES, 2003, p. 121).

Para os situacionistas, o momento lefebvriano é natural e a situação é construída deliberadamente, entretanto, ambos podem ser considerados como *“momentos de ruptura, de aceleração, as revoluções na vida cotidiana individual”* (Internacional Situacionista apud JACQUES, 2003, p. 122).

Associado a isso, Lefebvre (1969) defende o direito dos sujeitos à cidade e propõe que se coloque a arte ao serviço do urbano, não sig-

nificando isso a ornamentação do espaço urbano com objetos de arte.

Segundo ele,

“Esta paródia do possível denuncia-se a si própria como caricatural. Significa que os tempos-espacos se tornam obras de arte e que a arte passada é reconsiderada como fonte e modelo de apropriação do espaço e do tempo. [...] Indo além da representação, do ornamento, da decoração, a arte pode tornar-se praxis e poesia à escala social: a arte de viver a cidade como obra de arte” (pág. 124).

“O direito à cidade manifesta-se como forma superior dos direitos: direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitá-la e a morar. O direito à obra (à actividade participante) e o direito à apropriação (bem distinto do direito à propriedade) estão implícitos no direito à cidade” (p. 124).

E Trilla<sup>1</sup> (1999) traz sua ideia-força que é a da cidade educativa, propondo que esta é lugar e espaço de educação, de aprendizagem coletiva e pública, por meio de suas instituições e para além delas, no sentido de que se aprende e se constrói cultura na vivência e na experiência proporcionada pelo uso da cidade e pelo contato com os outros.

Para esse autor, a cidade é um lugar de educação não formal, ou seja, *“el conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado”* (p. 205-206) e nela estão presentes três dimensões de se aprender/educar: a) na cidade – como lugar que contém recursos educativos –, b) da cidade – como agente da educação – e c) a cidade – como lugar de conteúdo educativo –, cada uma delas se constituindo como uma categoria concatenada com as demais e juntando educação intencional e não, formal, não formal e informal. O ativismo se encaixaria na terceira forma de se educar: a cidade.

Tendo o pensamento desses autores como referência teórica que conversam entre si, percebemos a potencialização do uso do espaço público, da vivência e apropriação da/na cidade, da experiência da coletividade e do uso da criação, invenção e imaginação pela via de microações políticas, artísticas, culturais, sociais, educativas, urbanísticas como forma de participação ativa, consciente, reflexiva e lúdica dos sujeitos na

<sup>1</sup> Trilla e Lefebvre pertencem a momentos históricos diferentes e embora em suas discussões abordem aspectos diferenciados e peculiares – um mais sociológico e urbanístico e outro mais educacional – é possível fazer com que dialoguem especialmente no que tange ao aspecto da cidade como lugar de vida pública, de apropriação e de construção de cultura.



#### 4. Cena 4: o desaparecimento das crianças e a procura por elas no pântano

Dando peso maior a suas ações, as crianças, ao se colocarem contra o universo dos adultos, optam por vontade e decisão próprias e por auto-governo, por sumir, por desaparecer – ainda que momentaneamente – do espaço público, do vilarejo e, por conseguinte, anunciam que questionam ou rejeitam a tutela constante, o poderio e a lógica de funcionamento e de modos de ser dos adultos, no caso, os pais, a comunidade, a equipe escolar.



#### 5. Cena 5: os slogans de protesto dentro da sala de aula

Justificando o desaparecimento, as crianças afixam no fundo da sala de aula esvaziada, sob os olhares do professor e do diretor, faixas contendo slogans de protesto e de denúncia contra os que querem matar o gato e despedir o professor que lhes é querido e estimado.

Nesse conjunto de ações intencionais e deliberadas postas em prática

pelas crianças aparece, nitidamente, o exercício de realização de microações políticas, baseadas na não aceitação do autoritarismo. Por meio de um ativismo radical, tomado em sua potência de provocar uma mudança ou transformação, as crianças saem do convívio, do cotidiano dos adultos e de suas instituições educativas (formais, não formais e informais).

Hakim Bey, em seu livro “Caos” (2003), ao apresentar seu pensamento de ativista, bastante influenciado pelos situacionistas, defende essa ação política em favor da vida, não a favor da violência e nem contra as pessoas.

Seu foco de ataque são as ideias e as instituições, no mesmo sentido dado pelas crianças, ou seja, elas estão se colocando de forma enfática e decidida, contra as ideias dos adultos e contra as instituições: escola, comunidade, família/pais – apesar de não romperem com eles.

Há um repúdio, um boicote, um “basta!”.



#### **6. Cena 6: os apelos dos adultos pelo retorno das crianças à vida cotidiana**

Inconformados, os adultos começam a se rever, a se autocriticar e a avaliar os usos das máscaras invisíveis e àquilo de que tomam parte e como optam por fazer isso. Fazem isso também entre si, no espaço público do vilarejo, em meio à coletividade, “lugar” de confronto e também de encontro. Arrependem-se; desculpam-se; justificam-se; se denunciam:

“ – É tudo minha culpa. Fiz coisas terríveis, quis matar o gato e fiz coisas terríveis ao (prof.) Robert também. Agi como um bajulador. Que criança suportaria um pai como eu? Volte. Prometo que isso não vai se repetir.”

“ – Sou o mais fingidor de doenças. Meu filho se cansou de mim. Quando Joey voltar prometo trabalhar muito. Serei um exemplo para ele.”

Por meio de alto-falantes voltados para o exterior, vozes com pedidos e súplicas são ouvidas e endereçadas às crianças. Os adultos-pais fazem apelos emocionais e chantagistas, marcados por choro ou não:

“ – Joey, se você não aparecer não precisa mais voltar.”

“ – Hettie, acabou a brincadeira, volte já ou você vai ver.”

“ – Pete, o que você fez conosco?”

Os adultos da escola enviam ordens:

“ – Atenção, atenção, é uma ordem. Alunos da 3a série, voltem às suas casas. Repetindo, alunos da 3a série, voltem imediatamente às suas casas. Agora!”

As crianças não atendem e continuam desaparecidas.

Apenas ao chamado do professor querido e estimado, que recorre ao sentimento de amizade como único valor que conecta positivamente as pessoas e a necessidade de se juntarem como força coletiva para a busca do gato, é que as crianças respondem, aderindo e retornando ao vilarejo, ao convívio e a vida cotidiana da coletividade:

“ – Estou esperando por vocês, com seus pais e mães. Se vissem como eles estão tristes e eu também... Vocês não me traíram e mantiveram os dedos cruzados por mim. Isso é bonito. Mas não poderei ajudar se continuarem escondidos. Se voltarem vamos nos unir para que não toquem num só pêlo (do gato). É por isso que devem voltar logo. Para podermos nos reunir e dizer uns aos outros que a coisa mais bonita do mundo é a amizade.”



### **7. Cena 7: o reaparecimento das crianças e o encontro com os adultos na rua do vilarejo**

Em uma das versões da história do Flautista de Hamelin, as crianças são devolvidas à coletividade, como uma crença no ser humano. Em outras versões, as crianças e os adultos ficam suprimidos uns dos outros, apartados, em uma eterna suspensão do cotidiano, em represália a um acordo/combinado assumido pelo presidente e conselheiros e o povo com o tocador de flautas e, que ao término de seu serviço – a remoção de todos os ratos que ameaçavam as casas –, não é pago devidamente.

Sendo assim,

O tocador de flauta [...] encostou a flauta aos lábios e quando tinha tocado apenas três notas já havia uma grande agitação em todas as casas. Rapazes e raparigas saíam em torrente – entre eles a própria filha do Presidente – tagarelando e acotovelando-se e correndo atrás do tocador enquanto ele tocava a sua melodia encantadora.

[...] quando ele chegou à encosta da montanha abriu-se uma pequena porta e nela entrou o tocador de flauta com todas as crianças atrás dele (CORRIN, s/data, s/página).

Todos os adultos, entre lágrimas e lamentos, se arrependem de sua ganância e de seus maus pensamentos e comportamentos, mas não há mais volta, o tocador de flauta “tinha prometido levar as crianças para um país encantado onde viveriam felizes para sempre” (s/página). Nunca as crianças regressaram e “durante muitos anos o povo de Hamelin passou a datar todos os acontecimentos da cidade a partir daquele terrível dia de 1284, quando todas as crianças desapareceram” (s/página).

Assim como no filme do diretor Atom Egoyan, “Doce amanhã”, um acidente em um ônibus escolar provoca a morte de todas as crianças da cidade, exceto de uma que fica parálitica. Em uma das versões da história do “Flautista de Hamelin”, a única criança que sobra na cidade é uma que anda de muletas e pela dificuldade e morosidade de sua caminhada, não consegue seguir o ritmo das demais crianças e fica para trás, sendo, portanto, poupada.

No filme “Doce amanhã”, os adultos também são mostrados em seus caracteres negativos e contraditórios entre si e, também, fazendo exploração das crianças, apelando para sedução e, possível, incesto. Por isso, as crianças são extraídas do cotidiano com os adultos, para serem poupadas em sua inocência.

Em “Um dia, um gato”, o diretor traz as crianças de volta ao cotidiano, também por vontade e decisão próprias delas, mostrando que

elas dão voto de confiança e ainda acreditam na potência e no ser humano como passível de mudança – para melhor.

Esse encontro é apresentado em uma cena muito bonita esteticamente e com grande força e impacto narrativo. De um dos lados do vilarejo, vindo por uma rua, um “bloco” de adultos juntos, compactados, caminha. De outro lado, as crianças juntas chegam pela mesma rua. Por alguns instantes, os dois “blocos” param e se observam, se vêem, se escutam, se sentem... e a seguir, caminham em direção um ao outro, como em uma rua de sentido duplo. E se encontram e se abraçam. E, juntos, procuram o gato pelo vilarejo e arredores.

O gato, finalmente, é trazido na gaiola para ser novamente entregue a trupe mágica que retorna ao vilarejo em busca do bichano.

## **A insurreição da imaginação**

Hakim Bey (2003) escreve sobre a “imaginação insurrecional”, como um levante. A imaginação traz a força e a potência que move as pessoas em prol da vida, contra as opressões cotidianas, contra uma vida de sobrevivência e não de vivência total.

As crianças, neste filme, mostram o seu poder de organização, de boicote, de denúncia, de protesto. Agem como ativistas, como donas de seu destino, com ação política e de impacto na vida cotidiana.

E como movimento, conseguem – ainda que momentânea e provisoriamente – retomar o “fio” da vida que desejam para si, que as une, em rebeldia contra o fascínio adulto pelo risco da morte, uma renúncia ao humano. Não abdicam do desejo de liberdade, de uma paixão, uma parte essencial de si.

Raoul Vaneigem (2002), escreve

“Contudo, também o reflexo de liberdade sabe abrir caminho através dos pretextos. Em uma greve por aumento salarial ou em um motim não vemos o espírito festivo despertar e tomar consistência? No momento em que escrevo, milhares de trabalhadores paralisam o trabalho ou pegam em armas, obedecendo a palavras de ordem ou a um princípio. Mas, na verdade, lá no fundo, eles agem em resposta ao seu desejo apaixonado de mudar o rumo de suas vidas. Transformar o mundo e reivindicar a vida é a palavra de ordem efetiva dos movimentos insurrecionais. Essa reivindicação não é criada por nenhum teórico; em seu lugar, ela funda por si só a criação poética. A revolução se faz todos os

dias, apesar dos especialistas da revolução e em oposição a eles: uma revolução sem nome, como tudo aquilo que pertence à experiência vivida. Ela prepara, na clandestinidade cotidiana dos gestos e dos sonhos, a sua coerência explosiva.” (p. 121-122)

## Considerações finais

A cidade é o lugar do possível e das potencialidades. Por mais que as crianças não estejam totalmente libertas da tutela adulta, especialmente no uso e frequência do espaço público, como o estão, por exemplo, os jovens, elas se ocupam desse possível e, por meio de ações coletivas, deliberadas e intencionais, por meio de organizações infantis com fins de contestação e reivindicação, colocam em prática sua imaginação criativa e a vivência lúdica.

Com esse intuito reafirmam sua potência transgressora, revolucionária até, questionando e provocando o mundo adulto e suas instituições, nos quais estão mergulhadas, mas não submetidas, especialmente, a família/os pais, a escola, a comunidade/a coletividade. Trazem a visibilidade, descortinando em público os exageros de poder e autoritarismo, o flerte com a morte e o sufocamento da vida, os simulacros e as simulações dos papéis sociais, das amarras do cotidiano, tudo isso a serviço da formação de sujeitos que se modelam a uma ideia de adulto.

Contra isso, as crianças se unem e produzem questionamentos. A infância e o ativismo se aliam como esforços criativos frente ao instituído, buscando trazer o instituinte, o novo, por meio da invenção, da criação, da imaginação. Desta forma, ao se colocar de forma ativista e insurrecional, aliam-se arte, cultura e política, pela via de microações na esfera da vida cotidiana.

## Referências bibliográficas

- BEY, Hakim. *Caos – terrorismo poético & outros crimes exemplares*, São Paulo: ed. Conrad, 2003.
- CORRIN, Sara e CORRIN, Stephen. *A flauta mágica*, Lisboa: Distri editora, s/data.
- ENCICLOPEDIA ITAU CULTURAL. *Verbetes Situacionismo*. Disponível em [http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_ic/index.cfm?fuseaction=termos\\_texto&cd\\_verbete=3654](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=3654). Acesso em 03/10/2010.

FERNANDES, Renata Sieiro. *Educação-arte-cidade: intervenções políticas e poéticas*, comunicação apresentada no 2º. Seminário Internacional de Educação Estética: Entrelugares do corpo e da arte, Grupo Laborarte, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, agosto/2010a.

FERNANDES, Renata Sieiro. *Juventude, educação da/na cidade e educação do tempo livre*, comunicação apresentada no 1o. Seminário Violar: Problematizando as juventudes na contemporaneidade, Grupo Violar, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, agosto/2010b.

INTERNACIONAL SITUACIONISTA. *Situacionista: teoria e prática da revolução*, São Paulo: ed. Conrad, 2002.

JACQUES, Paola Berenstein. *Apologia da deriva*. Rio de Janeiro: editora Casa da Palavra, 2003.

LEFEVBRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Ed. Documentos Ltda, 1969.

ROSS, Kristen. *Henri Lefebvre e a Internacional Situacionista*. Entrevista. Disponível em [api.ning.com/files/.../HenriLefebvreInternacionalSituacionista.pdf](http://api.ning.com/files/.../HenriLefebvreInternacionalSituacionista.pdf). Acesso em 03/10/2010.

TRILLA, Jaume Bernet. A educación non formal e a cidade educadora. Dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación, Espanha, *Revista Galega do Ensino*, no. 24, setembro/1999, p. 199-221.

VANEIGEM, Raoul. *A arte de viver para as novas gerações*, São Paulo: ed. Conrad, 2002.

## Referências filmográficas

*Doce amanhã*. The Sweet Hereafter. Direção Atom Egoyam. Canadá. Drama. 112 minutos. 1997.

*Um dia, um gato*. When the Cat Comes. Direção: Vojtech Jasný. República Tcheca. Comédia. 110 minutos. 1963.

# Essa tal Educação... Infantil: para além das fronteiras

## *That such Child Education ... Beyond borders*

Recebido em: 24/out/2010

Aprovado em: 5/dez/2010

**Karen Roberta Moriggi – Unisal**

*E-mail:* karomo@ig.com.br

### **Resumo**

Este texto pretende discutir as questões conceituais relacionadas aos termos utilizados para compreender os diferentes tipos de educação que existem e muitas vezes coexistem. Durante estas discussões nos perguntamos qual é o lugar da educação infantil, buscando assim suas especificidades, não com o intuito de demarcar fronteiras, mas com o objetivo de ir para além delas. Sendo a Educação Infantil um conceito em si mesma, ou não, o relevante é pensar que dependendo do conceito utilizado a este tipo de educação, cabe uma interpretação diferente em relação aos profissionais que deverão cuidar dela. Levantamos então um alerta em relação ao perigo do barateamento da Educação Infantil institucionalizada. O que deve ser garantido: profissionais da educação capacitados, respeitando assim os direitos da criança a uma educação de qualidade.

### **Palavras-Chave**

Educação. Educação Infantil. Educação Formal. Educação não formal. Educação Informal. Educação Sociocomunitária.

## Abstract

*This paper discusses conceptual issues related to terms used to understand the different types of education that exist and often coexist. During these discussions we asked ourselves what is the role of early childhood education, trying their specificities, not in order to demarcate borders, but in order to go beyond them. Since education is a child concept in itself or not, what is important to think that depending on the concept used to this type of education, it is a different interpretation regarding institutionalized child. What must be ensured: education professionals trained, thus respecting the rights of the child to a quality education.*

## Keywords

*Education. Child Education. Formal Education. Non-Formal Education. Informal Educational. Socio-Community Education.*

## Introdução

[...] A Educação é uma invenção humana e, se em algum lugar foi feita um dia de um modo, pode ser mais adiante refeita de outro, diferente, diverso e até oposto. (Brandão, 1987, p. 99)

A educação é uma invenção humana e, além disso, ela se deu de forma distinta em determinadas sociedades e tempos históricos. Tem, como uma de suas tarefas, em todas as épocas, segundo Caro e Lobo (2004), voltar-se ao caráter social do ser humano.

Uma das tarefas da educação, nas sociedades, tem sido a de mostrar que os interesses pessoais individuais só podem se realizar plenamente por meio dos interesses sociais, ou seja, a educação, ao socializar o indivíduo, mostra que sozinho, o ser humano não sobrevive (CARO; LOBO, 2004, p. 25).

Segundo Brandão (1987), a educação não pode ser confundida com a educação escolar, ela vai muito além, está por toda a parte, é muito mais ampla do que os limites da formalidade.

Procurei corrigir a visão estreita de que educação se confunde com a escolarização, e se encontra só no que é ‘formal’, ‘oficial’, ‘programado’, ‘técnico’, ‘tecnocrático’ [...] a educação existe em toda parte, e faz parte dela existir entre opostos (BRANDÃO, 1987, p. 100).

Outra questão, levantada por Caro e Lobo (2004), é a da complexidade em se subdividir a educação, devido à diversidade e quantidade de

agentes ou instituições que se descrevem como educacionais. Porém, para as autoras, apesar de a tentativa de classificação ser tão complexa quanto as realidades educativas, há a necessidade de se distingui-las:

[...] a educação é uma realidade complexa, heterogênea e versátil. A multiplicidade de processos, fenômenos, agentes ou instituições que se tem considerado como ‘educativo’ apresenta tanta diversidade, que pouco se pode dizer da educação “em geral”. Quando se fala em educação, faz-se necessário distinguir, estabelecer classes, diferenciá-las, ordená-las e até parcelar o seu universo (CARO; LOBO, 2004, p. 21).

Assim, temos na educação as tentativas de subdivisões e classificações que buscam abranger todas as modalidades educacionais existentes, tais como: Educação Informal, Educação Formal, Educação Não Formal e Educação Infantil.

Neste texto buscamos refletir sobre essas subdivisões, com o pensamento focado em saber qual o lugar da Educação Infantil, contudo, não com a intenção de enquadrá-la em um tipo específico de educação, mas de buscar a compreensão da sua especificidade e ir além dessas fronteiras.

### ***1.1. Educação Informal***

Para definir Educação Informal, devemos pensar no homem primitivo, uma vez que este, na busca pela sobrevivência, modificava o ambiente com o objetivo de superar desafios do momento e socializava as experiências por meio da tradição. Dessa forma, a educação primitiva era essencialmente informal. Com base nessa reflexão da época primitiva, segue a definição de Educação Informal:

A educação, portanto, era, sobretudo, a prática do cotidiano. Nos seus primórdios, era livre enquanto não vinculada a um certo domínio espacial. Os indivíduos buscavam transformar a natureza adversa em parceria para sua sobrevivência. Assim, ela era parte do próprio trabalho de complementação da natureza, sem qualquer preocupação de categorização dos educandos. Como no período antigo não havia espaço específico para aprender, a educação era acompanhada pela imitação e assim, hoje, essa educação informal ainda está presente nos contatos familiares e sociais, possibilitando, no decorrer dos anos, a transmissão cultural, de geração a geração (CARNEIRO, 1988 apud CARO; LOBO, 2004, p.20).

Comenius (2002), em sua concepção, enfoca a “escola materna” como aquela educação que ocorre no seio da família, ou seja, sob os cuidados dos pais, por meio de processos de Educação Informal.

Essas são tarefas e metas da escola materna. Não é possível explicá-las de modo mais minucioso, como foi feito com os outros tipos de escola, por exemplo, com um esquema que indique o que deve ser desenvolvido em cada ano, mês e dia (como deverá ser feito na escola vernácula e na latina) por dois motivos. O primeiro é que em casa não é possível aos pais seguir uma ordem tão precisa como o da escola pública, cuja única tarefa é educar os jovens. Em segundo lugar, porque o engenho e a índole das crianças se desenvolvem de modo desigual, mais depressa numas, mais devagar noutras (COMENIUS, 2002, p.331) (grifo nosso)

A frase que grifamos destaca uma característica levantada por Comenius (2002), acerca da informalidade da educação no lar, mesmo havendo intencionalidade.

Para finalizar este item, buscamos a definição de Gohn (1999) sobre educação informal, que destaca que ela é a que provém de processos espontâneos e/ou naturais e, mesmo que haja uma intenção e esta acarrete valores (ex. educação familiar), ela não é sistematicamente organizada e planejada, pois seu caráter é permanente, ocorre durante toda a vida, ou seja, sempre existirá.

## ***1.2. Educação Formal***

A Educação Formal, ou escolar, nem sempre existiu; é uma construção histórico-social, uma resposta diante das necessidades da época e que, para atingir tais necessidades, transformou-se ao longo do tempo. *A escola não existiu sempre, como também, a sua natureza e importância variaram no tempo, dependendo das necessidades socioeconômicas das sociedades onde esteve inserida* (CARO; GUZZO, 2004, p.25)

Segundo Gohn (1999), Educação Formal é educação planejada, mas com pouca flexibilidade, conteúdo mínimo obrigatório, espaço determinado, restando poucos espaços para discussões subjetivas.

Para Fermoso (1994), a expressão educação formal significa a ação educativa, que requer tempo e aprendizagem, regulada no sistema geral educativo pelas normas decorrentes da administração competente, conduzida pela instituição social chamada escola, dirigida à obtenção de títulos

e concedida para conseguir objetivos e intencionalidades previamente fixados pela autoridade competente. (CARO; LOBO, 2004. p. 24).

Tendo a Educação Formal caráter mais burocrático, de obrigatoriedade e menos flexibilidade, Mollà (2006) aponta para a necessidade de a escola buscar espaços educativos não formais com seus alunos, para que estes se desenvolvam, tanto nos aspectos acadêmico-profissionais, como pessoal-sociais. Só assim há a possibilidade, segundo ele, de encontrarmos uma nova maneira de relacionamento com os educandos e nos permitir superar tal desafio.

Paulo Freire, ao apontar a necessidade de se olhar a instituição escolar para além de seus muros, levanta a importância dos saberes não escolares:

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino, lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este caso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se tivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas. (FREIRE, 1996. p. 25) Grifo nosso

Mollà (2006) acredita que na escola as relações de ensino-aprendizagem devem caminhar com o objetivo de favorecer o processo de desenvolvimento dos alunos, partindo do princípio de que todos os alunos têm esse direito.

Somos alertados, então, por Park & Fernandes (2005), sobre a ideologia dominante, que cria um abismo antidemocrático na sociedade, entre os detentores do saber escolar, da “verdade”, e os sujeitos que não têm acesso a estes.

Levantam a questão dos saberes sistematizados e não sistematiza-

dos, e que a sociedade, em cada tempo histórico, legitima o discurso de que os saberes escolares são críticos, racionais, científicos, e os demais saberes são de pouca importância e menor reconhecimento.

É o processo político de legitimação dos saberes, uma vez que “os saberes” não estão disponíveis a todos. Como em um mercado existem aqueles que têm “poder de compra” para ter acesso e conhecer determinados saberes e que aqueles não o têm. Uma das estratégias utilizadas para que isso ocorra é a afirmação de que é necessário um saber escolarizado para poder ser considerado um saber crítico, referenciado e aceito pela sociedade. Através desse discurso e dessa ideia veiculados socialmente, há uma homogeneização das crianças e dos adolescentes frequentadores da educação formal, integrando-os à sociedade mais ampla, segundo os desejos dos grupos no poder. (PARK & FERNADES, 2005. p. 20)

Há a necessidade de um cuidado com os discursos dominantes, que acabam por conservar a ordem vigente de dominação e controle.

[...] a área escolar traz consigo a contradição entre transformação e reprodução. Nos processos educativos institucionalizados, é possível observar tanto atitudes e propostas de cunho transformador como ações no sentido de garantir a manutenção e reprodução do status quo, sendo ingênuo procurar por propostas que possam ser consideradas exclusivamente transformadoras ou somente reprodutoras. (PARK & FERNADES, 2005. p. 23)

Portanto, dentro da instituição de Educação Formal, convivem ações de caráter transformador e reprodutor, no entanto, a característica sistemática e pouco flexível do currículo escolar faz essa instituição estar mais suscetível ao discurso dominante, o qual Paulo Freire levanta a necessidade de transpor.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE 1996. p. 31)

Caracterizamos, no tópico seguinte, a Educação Não Formal.

### ***1.3. Educação Não Formal***

Seguiremos definindo Educação Não Formal, que é diferente da Educação Informal e também diferente da Educação Formal, contudo, não é contrária a esta.

[...] embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja esta sua finalidade) diverge ainda da educação formal, no que respeita a não fixação de tempos e locais e a flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto. (AFONSO. 1992: 86 e 87)

Todavia, Garcia (2005) coloca a necessidade de uma conceitualização própria à Educação Não Formal, que não ocorra a partir da Educação Formal, mas que busque suas singularidades.

Em um primeiro momento, devemos aqui ressaltar que a Educação Não Formal voltada para crianças de camadas pobres, segundo Park & Fernandes (2005), passa por discursos que a consideram como atividades de pouca importância, sem considerar seu caráter de construção do homem social.

[...] ainda é concebido por diferentes setores, inclusive o educacional, como oferecedora de atividades para passar o tempo, brincar, ocupar a cabeça com coisas mais interessantes do que aquelas que fazem parte do mundo da rua, além de serem oferecidas com o intuito de tirá-las das ruas. Essas propostas são vistas como de menor importância, sem o compromisso de contribuir para a construção do homem social; considera-se que essa contribuição se dá de maneira casual. (PARK & FERNADES 2005. p. 24)

Devemos então quebrar este discurso simplista ao explicitar as características e possibilidades de ação da Educação Não Formal.

Trata-se de uma educação intencional, planejada de forma a possibilitar a flexibilidade dos conteúdos. Local no qual o espaço pode ser criado e recriado, a fim de atingir os objetivos dos grupos e que pode ocorrer em diversos lugares, como igrejas, entidades, repartições públicas, associações, sindicatos, nas divulgações científicas, na mídia, nos museus, por meio da informática, nas ONGs, dentre outros. Ela é uma educação de caráter coletivo, voltada para o entendimento de fatos, fenômenos sociais cotidianos, aspectos morais, assuntos de inte-

resse do grupo, tendo como principal objetivo o exercício da cidadania (GOHN,1999).

Há diferentes motivos que levam um sujeito a buscar esse segmento da educação, de forma que não há um público específico a ser atendido, mas, sim, misto. Assim, a característica de abertura ao novo, ao desconhecido e aos imprevistos faz da Educação Não Formal uma possibilidade educativa que Fernandes (2008) chama de “integrada e integradora”:

O campo da Educação Não Formal e os educadores que desenvolvem as ações práticas são elementos potenciais para a criação, para o surgimento do novo, para as invenções, um espaço de resistência ao instituído, que pode problematizar e abrir novas perspectivas a esse cenário que envolve as práticas educativas tanto dentro como fora da escola, na cidade, com a cidade e para a cidade, na perspectiva de uma educação integrada e integradora no quanto isso for possível de acontecer. (FERNANDES, 2008. p. 92)

A Educação Não Formal se destaca, portanto, por seu aspecto flexível diante das diferentes realidades, contextos, sujeitos e finalidades.

[...] a flexibilidade é uma das características da Educação Não Formal, portanto, ela pode e deve estar presente nos momentos de se pensarem os espaços e os tempos da educação, no currículo que se constrói e que se abre para o novo, para o imprevisto, para o inesperado, nas metodologias que são construídas e desenvolvidas, na criatividade e no desafio de se lidar com o que se tem disponível e com os interesses e necessidades de um público misto que busca esses espaços educativos como lugares de ampliação de repertório, de preparação para a vida ou para a busca de trabalho, de complementaridade ou alternativa à escola, ao sistema formal e que é altamente vulnerável e susceptível às vicissitudes sociais, culturais e econômicas da atualidade. (FERNANDES 2008, p. 91) Grifo nosso.

Temos que salientar a coexistência dos vários tipos de educação aqui mencionados nos mesmos espaços. Uma vez que os muros das casas, escolas ou instituições não são os delimitadores das educações que ali coexistem.

Como exemplo podemos citar a questão da intencionalidade da educação existente em muitos momentos dentro do lar nas relações familiares. Outro exemplo é a não intencionalidade educacional existente em muitos momentos de troca de experiências entre os alunos na educação escolar e entre os participantes da educação não formal. Além

da existência da educação não formal dentro das instituições escolares, principalmente com o ensino integral.

Portanto a caracterização dos diferentes tipos de educação é mais a nível de conceituação, não é e nem pode ser um delimitador de espaço de sua ocorrência.

Uma das possibilidades, que pode ser mais desenvolvida no futuro é a educação sociocomunitária, que busca olhar a educação para além das fronteiras espaciais e se atenta para a questão da relação entre educação, sociedade e comunidade.

Vemos a Educação Sociocomunitária a partir de um referencial marxista, como uma maneira mais abrangente de olhar para as problemáticas educacionais, de forma que nos permite englobar a Educação Infantil.

Temos a definição de educação sociocomunitária como sendo formas de intervenções educacionais diferenciadas da educação formal. Para pensá-las, fazemos uso principalmente dos conceitos de práxis comunitária e práxis social, capazes de fazer-nos compreender, conforme Groppo (2008):

[...] as crescentes – mas nem sempre novas – formas de intervenção educacional que se diferenciam (ou que procuram se diferenciar) da educação escolar “formal”: Educação Não Formal, Comunitária, cooperativa, social, via organizações não governamentais, projetos de responsabilidade social etc. (GROPPO 2008, p. 113)

Groppo (2008) coloca que essas propostas educacionais têm como princípio a solução de desafios locais, portanto, intervenções educativas restritas a determinadas comunidades. Todavia consegue visualizar que estas poderão alcançar grandes estruturas.

Aqui, a práxis destas intervenções é avaliada como sendo ainda de tipo “comunitário”, portanto restrita a realidades e problemas locais, incapaz de transformações estruturais mais amplas. Porém, acredita ser possível a elevação destas intervenções a um nível mais consequente e, sobretudo, a articulação delas de modo orgânico, permitindo a sua evolução para a práxis de tipo “social” (que é capaz de alterar as estruturas sociais de modo relevante). (GROPPO, 2008.p. 113)

Entretanto, para além de qualquer fronteira, a Educação Sociocomunitária vem nos proporcionar a possibilidade de um “olhar sociocomunitário”.

Num sentido mais amplo, o “olhar sociocomunitário” sobre a educação promove o estudo dos “impactos sociais da educação”, a saber, tanto a influência da educação (seja esta, escolar, social, comunitária, não formal, informal etc.) sobre a sociedade, quanto à influência da sociedade (seja esta presente na forma de processos sócio-históricos gerais, ou através da comunidade ou mesmo das famílias dos educandos) sobre a educação. (GROPPO. 2008. p. 114)

A proposta de uma visão diferenciada para as questões dos reflexos da educação na sociedade e da sociedade na educação, não especifica um tipo de educação ou outro, mas nos proporciona um olhar para a educação como um todo.

Diante das diferentes classificações dentro do conceito Educação, buscamos este olhar sociocomunitário, a fim de discorrer sobre a Educação Infantil, para proporcionar maior clareza na compreensão dessa dimensão educacional, partindo de suas semelhanças, diferenças e suas especificidades.

#### ***1.4. Educação Infantil: marcando fronteiras***

A Educação Infantil, em sua especificidade, envolve o brincar livremente e de forma dirigida, a socialização, a expressão corporal, oral e gráfica, a autonomia. Seus eixos são: Linguagem oral e escrita, Matemática, Natureza e sociedade, Movimento, Artes Visuais.

De acordo com a LDBn /96 na Seção II, Capítulo II nos artigos 29, 30 e 31, o objetivo da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança, necessariamente buscando uma parceria com a família e comunidade, implicando na busca por uma educação voltada para o conhecimento do ser humano, da natureza e relações sociais, uma vez que deverá complementá-las. A lei também delimita as idades e locais onde a Educação Infantil deverá acontecer, demarcando fronteiras, além de deixar claro a necessidade de uma avaliação, todavia sem a intenção de promoção para outro nível. Vejamos suas especificidades legais:

*Art. 29* A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

*Art. 30* A Educação Infantil será oferecida em: I – creches ou entida-

des equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré – escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

*Art. 31* Na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Diante de suas particularidades e recentes mudanças legais, buscamos identificar qual será o lugar dessa Educação Infantil, dentre as diversas definições de Educação.

[...] a Educação Infantil se constitui numa área nova de investigação, apesar de a preocupação com a pequena infância não ser algo recente na história. Além disso, ela difere do Ensino Fundamental por não ser algo recente na história. (GODOI, 2004. p. 17)

Neste momento promovemos uma recapitulação, tentando levantar características divergentes e convergentes dentre as várias subdivisões relacionadas à educação e suas relações com a Educação Infantil.

Garcia & Garcia (2007) trazem uma importante reflexão sobre outras áreas educacionais que foram importantes para a formação da Educação Não Formal que temos hoje. Dentre essas áreas que foram base para construção da identidade da Educação Não Formal, Garcia & Garcia (2007) apontam a *educação de jovens e adultos e a Educação Infantil*. Sobre esta última, destacam que a creche foi uma conquista dos movimentos feministas. Essas instituições, apesar de filantrópicas, sempre foram educacionais, mas não eram legalizadas, nem faziam parte das políticas públicas.

Para complementar esta reflexão, voltamos à criação dos Parques Infantis, que tiveram um início marcadamente não escolar:

Os parques infantis criados por Mário de Andrade em 1935 podem ser considerados como a origem da rede de Educação Infantil paulistana (Faria 1995) – a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços [...] Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam macunaimicamente integradas, no tríptico objetivo parqueano: educar, assistir e recrear. (FARIA, 1999, p. 60-61) Grifo nosso

Tendo-se que, na Educação Não Formal, “o seu limite legal e burocrático é escasso” (CARO; LOBO, 2004, p.34), a Educação Infantil embora tenha surgido como educação não formal, não se encaixaria nesse perfil da educação nos dias atuais, por apresentar limites legais, burocráticos estruturados, horários estabelecidos, locais determinados por lei, mesmo não sendo de caráter obrigatório, é direito de toda a criança.

Guimarães (2007) levanta questões relacionadas à instituição de Educação Infantil, principalmente após a constituição de 1988 e a LDB de 1996, que caracterizaram a passagem da creche para a secretaria da Educação e que apesar de reconhecê-la legalmente como educacional é considerada sem caráter escolar.

Por um lado, na legislação, a creche integra o sistema educacional (que envolve tradicionalmente as instituições escolares). Por outro lado, a política educacional vigente define a creche como instituição educativa sem caráter escolar, onde a complementaridade entre educar e cuidar caracteriza o atendimento. Ou seja, o modelo da creche demanda formas de relacionamento com as crianças e com as famílias que desafiam a tradição escolar que caracteriza o trabalho nas instâncias educativas. (GUIMARÃES, 2007, p. 17) grifo nosso.

Outro fator importante é que, apesar de a Educação Infantil estar na Constituição de 1988, ela não é estendida a todas as crianças, uma vez que as vagas são limitadas, não abrangendo toda a população infantil. [...] Ainda quando consultamos o documento do MEC, “Educação Infantil no Brasil” (1994), observamos que a Educação Infantil, na prática, ainda não é um direito de todos, já que a oferta de vagas ainda é baixa. (GODOI, 2004. p. 17).

Diante dessas características legais da Educação Infantil, vemos mais uma vez que sua definição não pode se misturar à definição do Ensino Fundamental, portanto, da Educação Formal.

Observaremos a citação de Park (2005), para reflexão sobre qual a definição para a Educação Formal:

[...] O grande referencial para as práticas de aprendizagem é, sem sombra de dúvida, aquele que constitui o universo do sistema educacional, obrigatório e presente na vida de grande parte dos indivíduos. (PARK, 2005, p. 61) (grifo nosso)

Observando o grifo, nota-se que as características mais marcantes da Educação Formal acontecem pela sua obrigatoriedade e por ser parte da vida de boa parcela de pessoas. Assim, devemos lembrar que a Educação Infantil assume um caráter facultativo, sendo opcional à família matricular a criança ou não. Portanto, não é obrigatória.

Pensando então nas definições até então apresentadas, a Educação Infantil não deve ser confundida com a Educação Formal escolarizada e também não é uma educação informal, nem é considerada Educação Não Formal, qual seria o seu lugar?

Outra questão relevante que vale a pena destacar é:

Será a Educação Infantil um conceito em si mesma?

[...] todo conceito tem uma história [...] num conceito há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que respondiam a outros problemas, supunham outros planos. Não pode ser diferente, já que cada conceito opera um novo corte, assume novos contornos, deve ser reativado ou cortado. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 30 apud GARCIA; GARCIA, 2005, p.25)

Sendo ou não um conceito em si mesmo, há uma questão relevante, a qual não podemos nos esquecer que está relacionada à conceitualização, que é “a profissionalização do educador da primeira infância”.

Uma vez que, dependendo do conceito utilizado a este tipo de educação, cabe uma interpretação diferente em relação aos profissionais que deverão cuidar dela.

### ***1.5. Educação infantil e profissionalização docente: a busca do que é essencial***

Vejamos esta afirmação de Godoi (2004):

[...] presenciamos que, em relação às crianças de zero a três anos de idade, desenvolve-se um trabalho mais parecido com os cuidados de casa e com as crianças de quatro a seis anos, um trabalho mais parecido com a escola regular. (GODOI, 2004. p. 31)

Tal afirmação descaracteriza a Educação Infantil de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos.

Vejamos porque:

Uma vez que ao comparar a Educação Infantil institucionalizada

com os cuidados de casa, ou seja, procedimentos informais (sem planejamento, educação que acontece espontaneamente), *esquece da importância do planejamento, rotina e procedimentos próprios dessa etapa educacional, mais do que isto, não focando a formação desses profissionais, que permite a esses conhecer o processo de desenvolvimento infantil, bem como se dá a construção do conhecimento, podendo intervir de maneira adequada em nível educacional, diferente do que ocorreria no dia a dia de uma criança em seu lar.*

Os cuidados de higiene, o afeto, proteção, enfim garantir o bem-estar da criança, faz parte da Educação Informal e também parte da Educação Infantil, em especial na etapa em que as crianças não têm habilidades e autonomia para realizarem sozinhas essas atividades, porém, sem eliminar a importância de todo o trabalho pedagógico voltado para essa faixa etária (com intencionalidade e objetivos planejados). Assim o conceito de cuidado deve ser entendido de forma ampla compreendendo nele o conceito de educar. Um não pode e não deve eliminar o outro, uma vez que:

Na tentativa de superar tal visão, insiste na importância de uma ideia de “cuidado” mais abrangente, que seja incluída no conceito de “educar”, ou seja, algo que compreenda “todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, ‘cuidar’, todas fazendo parte integrante do que chamamos de ‘educar’” (CAMPOS, 1994, p.35). Essa perspectiva, à medida que se mostra mais abrangente e se refere a necessidades e direitos de toda e qualquer criança, pode auxiliar na superação da ideia ainda vigente de que, para um segmento social e etário caberia o “cuidado”, entendido apenas como “assistencialismo” e, no outro extremo, para o outro segmento caberia um trabalho “pedagógico”, este também entendido de forma limitada porque ignorando outras necessidades e direitos (CORRÊA, 2003. p. 19).

A outra afirmação de Godoi (2004) é a de que em sua pesquisa notou que de quatro a seis anos a educação estava muito parecida com a educação escolar formal. Contudo, devemos lembrar que essa afirmação foi feita em 2004, e algumas regras legais se alteraram desde então. Primeiramente, foi estabelecido por lei, em 2006, que a classe de seis anos deveria, gradativamente, passar a fazer parte da primeira série do Ensino Fundamental. Hoje este objetivo legal foi concretizado,

portanto, a classe de seis anos deixa de ser parte da Educação Infantil para ser legalmente 1º ano da Educação Formal.

Sendo assim, sobram as classes de crianças de quatro a cinco anos, que segundo Godói (2004) estão mais parecidas com o ensino escolar.

Tal problemática nos coloca novamente em xeque:

Qual o papel dos educadores na Educação Infantil? Qual a finalidade da Educação Infantil?

É suprir carências? Preparar para o devir?

Pensar a criança no seu tempo presente, como um ser em desenvolvimento e repleto de potencialidades?

Historicamente, temos essas três visões sobre a finalidade da Educação Infantil. Analisemos tal afirmativa:

A Froebel se deve o mais largo passo dado na história da educação em favor do reconhecimento da educação pré-escolar como uma fase que deve merecer de pais e de educadores a mais cuidadosa atenção, pelos benefícios que podem gerar nas etapas posteriores de desenvolvimento do educando. (SOUZA, 1973, p. 4) (grifo nosso)

Observando o grifo, podemos notar que essa ideia do preparar a criança para o depois, ou seja, para o ensino posterior, está enraizada na história da Educação Infantil, desde o início do século XIX, com os pensamentos de Froebel. John Dewey foi quem iniciou uma nova maneira de pensar a educação, valorizando a história de vida e o tempo presente, colocando que a educação não deve preparar para a vida, mas que a educação é a própria vida. (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al.*, 2007)

A ideia da Educação Infantil como caráter assistencialista está presente desde o início da pré-escola, todavia, temos mais recente, nos anos 70, a visão de Educação Infantil como compensatória, como forma de ajudar as crianças a superar as carências nutricionais, culturais e afetivas, preparando-as para o ensino formal, o que diminuiria o fracasso escolar e o índice de repetências no 1º grau.

Ninguém mais coloca em dúvida o fato de que a pré-escola, se viesse a formular e executar *programas de compensação das carências culturais trazidas pelas crianças oriundas de meios sociais menos privilegiados*, que se situam de preferência na periferia urbana e nas zonas rurais, poderia oferecer uma eficaz terapêutica para a debelação das mais gritantes deficiências de aprendizagem que esta população apresenta, ao iniciar aos 7 anos

de idade o seu processo formal de escolarização. Suprindo o vazio cultural e a insuficiência nutricional com quem essa clientela chega à idade escolar, apresentando não raro, 4, 5 ou 6 anos de idade mental, para 7 ou 8 da cronológica, *os programas compensatórios de pré-escola poderiam minimizar a terrível realidade das reprovações em massa que, hoje, se verificam na passagem de 1ª para a 2ª série do ensino de 1º grau.* (Parecer nº 1038, 77 apud SOUZA, 1973. p. 16) Grifo nosso

Percebemos, então, que a pré-escola na década de 70 era vista como importante remédio para uma patologia social: a pobreza, e, por essa visão, resultava-se na carência infantil, considerada a principal culpada do fracasso escolar. As respostas dadas por Souza (1973) são de causa, efeito e funcionalidade, como pensamento funcionalista.

Notamos, ainda, o preconceito à criança pobre, ou chamada de carente, explícito, uma vez que se vê a criança pobre, a priori, como o futuro fracasso no processo de escolarização.

Nessa perspectiva, a importância dada à Educação Infantil estava em seu papel compensatório, não há então uma identidade específica desse nível de educação na época, sua existência é legitimada com a função de compensar um problema social.

*O questionamento acríptico dessas teorias torna a escola fatalista, conformada ou matriz do fracasso escolar.* (NISKIER, 1997. p. 187)

Portanto, essa visão funcionalista da Educação Infantil está presente em sua história recente, mas, quem nos garante que ela ainda não continua presente em nossos dias atuais?

Pensar na Educação Infantil como mera etapa educacional preparatória para o Ensino Fundamental, ou compensatória de carências infantis é descaracterizá-la enquanto etapa importante da educação da criança pequena, singular, que tem objetivos próprios e características específicas.

Segundo Faria (2007), devemos pensar em uma política plural para a pequena infância, que considere a educação infantil nos diferentes espaços onde ela ocorre.

Ela cita alguns destes espaços, por exemplo: no lar, no teatro, cinema, rua, praça, mídia, saúde, assistência, cultura. A preocupação levantada está relacionada à necessidade de uma política plural, que considere a Educação Infantil em creches como setor educacional, todavia sem negar a esta o direito à assistência.

Então levanta uma questão tão importante, que está relacionada ao barateamento da Educação Infantil. Coloca um alerta a este respeito, dizendo que este olhar para a infância nas diferentes esferas onde ela é educada, não lhe tira o direito a uma educação formal, pensando na necessidade de a Educação Infantil contar com a profissionalização docente exigida na constituição de 1988 e LDB de 1996 para a primeira etapa da educação básica.

A tênue fronteira entre a educação na esfera privada da família e na esfera pública, nos mais diversos espaços que também educam, não pode justificar qualquer barateamento do direito à educação formal da primeira infância, principalmente no que se refere à necessidade da profissionalização docente na primeira etapa da educação básica exigida pela constituição e pela LDB. A proposta do primeiro mundo é de que a educação infantil seja um fórum da sociedade civil (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003. apud FARIA, 2007. pg: 231-232).

O essencial é que independente do conceito adotado, e dos diversos lugares que educam, o que deve ser garantido à Educação Infantil institucionalizada são profissionais da educação capacitados, respeitando assim os direitos da criança a uma educação de qualidade.

## Considerações Finais

O presente trabalho procurou discorrer sobre os conceitos relacionados à educação, buscando compreender o lugar da Educação Infantil no contexto global.

Notamos, diante da caracterização dos tipos de educação, que a Educação Infantil não faz parte da educação informal. Também não se encaixa no conceito de educação formal. Apesar de, historicamente, ter iniciado como educação não formal, hoje já não se caracteriza como tal,

Todavia devemos estar atentos para o risco da descaracterização desta etapa educacional, que pode ser encarada com a “desprofissionalização” pelas políticas públicas, desmerecendo a importância da formação do educador da primeira infância.

Em síntese, por meio dessas reflexões, percebemos que cabe a nós, educadores pesquisadores, buscarmos o que é específico da Educação Infantil e quais elementos a definem e a diferenciam destacando a importância de termos educadores qualificados.

## Bibliografia

- AFONSO, Almerindo Janela. *Sociologia da Educação não escolar*: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: Esteves, J. e Stoer, S.R. (orgs). *A Sociologia na Escola: professores, educação e desenvolvimento*. Porto; Afrontamento, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. 19 ed. São Paulo: Brasiliense. 1987.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Brasília. Publicado no DOU de 5 de outubro de 1988.
- \_\_\_\_\_. *Lei 9394/96*, de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília, 1996. DOU, 23 de dezembro de 1996 – Seção I – página 27839.
- \_\_\_\_\_. *Educação Infantil no Brasil: 1994-2001* Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) 1994 [http://www2.uol.com.br/aprendiz/n\\_pesquisas/pesquisa\\_exclusiva/pesquisa\\_310302-relatorio.doc](http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_pesquisas/pesquisa_exclusiva/pesquisa_310302-relatorio.doc).
- CARO, Sueli Maria Pessagno; GUZZO, Raquel Souza. *Educação Social e Psicologia*. Campinas: Alínea, 2004.
- COMENIUS, Jan Amos. *Didática Magna*. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- CORREA, Bianca Cristina. Considerações sobre a qualidade na Educação infantil. *Caderno de Pesquisa*. no.119 São Paulo 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-157420030200005&script=sciarttext> Acesso em 10 ago 2009.
- FARIA, A.L.G. A contribuição dos parques infantis de Mario de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.20, n. 69, p. 60-91, 1999.
- \_\_\_\_\_. Política Plural para crianças de 0 a 6 anos. In: CARNICEL, Amarildo; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Org) *Palavras-chave em Educação não formal*. Holambra, SP: Editora Setembro; Campinas, SP: Unicamp/ CMU, 2007, pg.231-232.
- FERNANDES, Renata S. *Os Educadores na Educação Não Formal*: Apontamentos e Reflexões Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO – UNISAL Americana/SP - Ano IX - N.º 17 - 2.º Semestre/2007 – pp. 67-94

- FREIRE, Gilberto. *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Brasil: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, Valéria Aroeira. Educação formal versus educação não-formal: impasses, equívocos e possibilidades de superação. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Org) *Educação não-formal: Contextos, percursos, sujeitos*. Holambra: Editora Setembro. 2005.
- GARCIA, Valéria Aroeira & GARCIA. Educação não-formal: um mosaico. In PARK, M. B. ; FERNANDES, R. S. (Orgs). *Palavras-chave em educação não-formal*. Holambra: Editora Setembro, CMU, 2007.
- GODOI, Elisandra Girardelli. *Avaliação na educação Infantil. Um encontro com a realidade. Cadernos Educação Infantil*. Porto Alegre: Mediação. 2004.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 1999.
- GROPPO, Luiz Antonio. *Sociologia da Educação Sócio-Comunitária: uma Proposta de Análise das Experiências Educacionais Sócio-Comunitárias da Região Metropolitana de Campinas-SP Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 17 - 2.º Semestre/2007- pp. 109-126*.
- GROPPO, Luis Antonio. *O princípio sócio-comunitário e a integração sistêmica na Educação: algumas considerações*. Unisal - Americana, 2006.
- GUIMARÃES, Daniela. Entre A Instrução E O Diálogo: A Construção da Identidade. *Educacional das Creches – PUC-Rio –2007*.GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n. 07.
- MOLLÀ, Núria. Espacios de educación social en la escuela. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*. Universidad de La Rioja ISSN 1135-8629, N.º 32, 2006 , pags. 29-38.
- NISKIER, Arnaldo. *LDB a nova lei da Educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica*. Rio de Janeiro: Consultor, 1997.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (Orgs.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando como passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PARK, Margareth Brandini, Educação formal versus educação não-formal: impasses, equívocos e possibilidades de superação. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Org) *Educação não-*

*-formal*: Contextos, percursos, sujeitos. Holambra: Editora Setembro. 2005.

PARK, Margareth & FERNANDES, Renata Sieiro. (Orgs) *Educação não-formal*: Contextos, percursos e sujeitos. Campinas.- SP /CMU; Holambra, SP: Editora Setembro, 2005.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de (coord.) *Pré-escola*: Uma nova Fronteira Educacional. São Paulo: Série Cadernos de Educação: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, São Paulo, 1973.

# Educação, psicodrama e inclusão

## *Education, inclusion and psychodrama*

Recebido em: 30/out/2010

Aprovado em: 19/nov/2010

**Norma Silva Trindade de Lima – Unisal**

*E-mail:* normastl@superig.com.br

### **Resumo**

O texto apresenta reflexões decorrentes de estudos e intervenções realizadas em contextos educacionais, seja de educação formal, não formal e sociocomunitária, valendo-se de uma metodologia sociopsicodramática, popularmente conhecida como Psicodrama, alinhada a uma visão educacional de abertura às diferenças, compreendida como inclusão. Num primeiro momento, discute-se o entendimento acerca de inclusão, devido à polissemia que a discussão acadêmica consagra acerca deste propósito; em seguida, a metodologia sociopsicodramática pertinente à perspectiva inclusiva, engendrando uma possível práxis educacional de abertura à diferença e à multiplicação de sentidos e significados.

### **Palavras-chave**

Educação. Psicodrama. Inclusão. Subjetividade. Identidade. Diferença.

### **Abstract**

*The text presents decurrent reflections of studies and interventions carried through in educational contexts, either of formal education, partner-communitarian not-deed of division and, using itself a sociopsychodramatic methodology, popularly known as psychodrama, lined up to an educational vision of opening to the differen-*

*ces, understood as inclusion. At a first moment, the agreement concerning inclusion is argued, due to polysemy that the academic discussion consecrates concerning this intention, after that, the sociopsychodramatic methodology pertinent to the inclusive perspective, producing possible educational praxis opening to the difference and the multiplication of senses and meanings.*

## **Keywords**

Education. Psychodrama. Inclusion. Subjectivity. Identity. Difference.

## **Introdução**

Este trabalho é uma reformulação, uma recriação do mesmo. Inspira-se em uma comunicação oral feita no IV Colóquio sobre Educação Sociocomunitária: diversidade, inclusão e educação sociocomunitária, realizado no UNISAL, Unidade Americana, em 2009, denominado “O psicodrama numa perspectiva inclusiva” (LIMA, 2009a). Revisito o texto para incluir certas reflexões e/ou digressões.

## **Para o início de uma conversa...**

Participamos, todos, politicamente de algum lugar e forma, por meio de nossas inserções e práticas sociais. O conceito de político, nesse caso, refere-se a um amplo campo de possibilidades, multifacetado no cotidiano das práticas sociais.

Refiro-me à noção de poder capilar e produtivo discutido por Foucault (1998). O poder é exercido nas relações sociais por meio de exercícios de poder, pulverizados e capilares, conforme as relações são estabelecidas e vividas. O poder não está fora, não é exterior, mas exercido por cada um nas relações sociais, de maneiras distintas, conforme o contexto e o desempenho do papel social. Somos forjados e forjamos exercícios de poder nas práticas sociais, uma micropolítica cotidiana, um jogo de forças e tensão, das mais variadas formas, posições e intensidades. O poder, ou melhor, os exercícios de poder produzem comportamentos e enunciados de verdade, estabelecendo uma circularidade entre poder e saber. Certos critérios são eleitos legitimando uma narrativa como verdade, em detrimento de outros saberes, destituídos de legitimidade. Aos enunciados eleitos é atribuído o status de verdade, tornando-os “regimes de verdade”, hegemônicos e excludentes.

Essa perspectiva colabora para se discutir, transformar e/ou afirmar exercícios de poder, inerentes às relações sociais, estabelecidos no universo educacional, seja no âmbito do ensino, pesquisa, intervenção e produção intelectual; posto que estamos implicados em modos de subjetivação.

Considerando o exposto, a responsabilidade política do papel de educadora e pesquisadora requer uma abertura às diferenças, sejam estas, variadas possibilidades de manifestações linguísticas, estéticas, sociais, subjetivas ou outras.

No âmbito da educação formal, não formal e sociocomunitária, ou seja, no âmbito dos exercícios de poder pertinentes aos modos de relações sociais que forjam sujeitos, educando-os, trata-se de considerar legítima a infinitude de possibilidades existenciais, cuja premissa é a singularidade do ser humano, concebido como criador e criatura, concomitantemente. Sendo assim, narrativas que estejam calcadas em referências universais, absolutas, resolutas e distantes dos sujeitos encarnados em uma vida vivida e sofrida são refutadas dada a fluidez e dinamismo próprios do fenômeno educativo e seus atores. Ousadia e sensibilidade na proposição de tessituras criativas são desejáveis e necessárias frente às problemáticas complexas e recorrentes em contextos educacionais, formais, não formais e sociocomunitários, que engessam a potência criadora dos seres. Relevante, portanto, a emergência de novos formatos de investigação e produção de saberes assumidos como versões, traduções, interpretações possíveis, locais e voláteis. Sobretudo, afirmando a noção de que tanto o sujeito como a “verdade” são contingências pertinentes a processos de tessitura social e cultural. Nessa ótica, o pensamento é um arranjo, uma engrenagem alimentada por vetores de atribuição de sentidos e significados que atravessam e capturam, mas também podem subverter modos de pensar, olhar, cheirar, escutar, falar, sentir, sofrer, enfim, de se constituir humano e produzir narrativas sobre fenômenos que nos dizem respeito, como é o caso do fenômeno educativo. Sendo assim, buscamos reconhecer vozes, saberes e práticas que revigorem a emancipação dos seres sociais, questionando posicionamentos, condições de pertencimento, modos de subjetivação e produção de identidades e diferenças em espaços educacionais.

A metodologia sociopsicodramática, sistematizada na obra de Ja-

cob Levy Moreno (1889-1974), oferece um vasto campo de criação de recursos e linguagens que permitem dialogar de múltiplas formas, instigando a reflexão e a potência criadora e crítica dos sujeitos frente a temáticas protagônicas. Nesse sentido, a obra de Moreno é adotada como um referencial teórico-metodológico de investigação, intervenção e produção de saberes, articulado a uma perspectiva inclusiva no âmbito dos estudos educacionais, formais, não formais e sociocomunitários.

Sendo assim, num primeiro momento, explicitamos o entendimento acerca de inclusão, devido à polissemia que a discussão acadêmica consagra acerca deste propósito. Em seguida, discutimos a metodologia sociopsicodramática, pertinente à perspectiva inclusiva e escopo do presente trabalho.

## **O que entendemos por inclusão**

É comum a ideia de inclusão ser ou estar relacionada às questões que envolvem as pessoas com deficiência, no que tange os diversos âmbitos da vida social e as conquistas legais decorrentes da luta por condições de equidade. No que diz respeito à escolarização, discute-se o acesso e a permanência na escola regular. No contexto de inserção profissional, existem cotas compulsórias de dois a cinco por cento, conforme o porte da empresa e o número de colaboradores, previstas para a contratação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. As normas de acessibilidade tentam extinguir as barreiras existentes no plano arquitetônico dos espaços coletivos, sociais e públicos. De fato, justifica-se a relação recorrente entre inclusão e pessoas com deficiência, assim como a relevância social e política da luta desse referido grupo, no que tange às conquistas legais de seus direitos constitucionais.

Todavia, vale ressaltar que o movimento inclusivo não está circunscrito a um grupo social.

A inclusão é um movimento social mais amplo, cuja potência é problematizar os critérios e as condições de pertencimento social que forjam processos de subjetivação e produção de identidades. Pautando-se na noção de alteridade, refuta-se a naturalização e a fixação de uma identidade prescrita, cujo padrão de desempenho intelectual e social delinea uma performance e/ou idealiza um sujeito previsível, (re) produtivo e normatizado.

Apoiando-nos em Silva (2000); Hall (2000) e Woodward (2000) discutimos a produção social de significados, sentidos e posicionamentos de sujeitos sociais decorrentes de critérios de pertencimento e processos de subjetivação, questionando a produção de identidade e de diferença em contextos educativos.

A perspectiva inclusiva, da maneira como explicitamos acima, permite problematizar concepções e valores sobre os quais as práticas sociais engendram identidades, por meio dos procedimentos institucionais que incidem sobre as relações sociais e afetivas constituindo-as, produzindo subjetividades. Esse tem sido o recorte de discussões realizadas em estudos já concluídos e em andamento (LIMA, 1998, 2003, 2007, 2008, 2009b).

Por inclusão, então, entendemos um propósito de transformação, pautado na tensão e embate entre identidade e diferença, entre o mesmo e o outro, entre o familiar e o estrangeiro, entre o previsível e o possível, entre a conserva e a espontaneidade-criadora.

De acordo com Guattari (2001), a relevância de se engendrar novas práticas centradas no respeito à singularidade é fundamental, pois os efeitos do poder capitalista ampliam-se não apenas sobre o conjunto da vida social, mas, especialmente, infiltram-se na interioridade dos indivíduos por meio de “componentes de subjetivação” que massificam. Nas palavras do referido autor:

vetores de subjetivação não passam necessariamente pelo indivíduo, o qual, na realidade, se encontra em posição de “terminal” com respeito aos processos que implicam grupos humanos, conjuntos socioeconômicos, máquinas informacionais etc. Assim, a interioridade se instaura no cruzamento de múltiplos componentes relativamente autônomos uns em relação aos outros e, se for o caso, francamente discordantes. (GUATTARI, 2001, p.17)

### **“Quando eu te encarei frente a frente não vi o seu rosto...”**

O trecho da letra de Caetano Veloso, “Sampa”, é evocado ao nos depararmos com contextos educacionais que indicam funcionar, ainda, inspirado no mito de Narciso<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Em trabalho anterior essa metáfora foi utilizada (LIMA, 2007).

Reza a lenda que Narciso, ao ver a sua imagem refletida na água, apaixonou-se. Em busca daquela ou do mesmo, sucumbe.

O mito de Narciso no universo educacional refere-se a uma lógica ou modos de pensar e agir que afirmam “o mesmo”. Dito de outra maneira, a afirmação de identidades fixadas e naturalizadas é a lógica de um processo de produção de subjetividades, operando por meio dos procedimentos institucionais e relacionamentos sociais, inspirada na expectativa de um sujeito universal, previsível e normatizado. Todavia, esse processo embrutece, massifica ao invés de emancipar. A fixação da identidade nega o que há de mais singular na condição humana, a singularidade. Enclausura a possibilidade de diferir. Paradoxalmente, o crescimento ou desenvolvimento humano ocorre por meio de desafios, nesse caso, por meio do encontro do mesmo com o outro. Diferença e identidade são interfaces de um mesmo processo. Todavia, a relação com o outro, em geral, é conturbada, devido à gama de sentidos e significados construídos e atribuídos socialmente que valoram a identidade e a diferença ou o mesmo e o outro, numa relação de hierarquia e antagonismo.

O outro difere de mim e isso provoca um impacto promovido por uma diversidade de sentimentos: desconforto, estranhamento, insegurança e tantos outros, conforme a atribuição de sentidos e significados gestados e geridos socialmente.

Portanto, emerge um drama do/no universo educacional, encarar frente a frente o outro e não ver no espelho o seu rosto, assim como poeticamente cantou Caetano em “Sampa”.

O desafio está estabelecido e é recorrente em problemáticas de pesquisas educacionais sociocomunitárias, em andamento, qual seja a necessidade de se trabalhar com a tensão e o embate entre diferenças em formatos diversificados da práxis educativa.

Nessa empreita, valemo-nos da obra moreniana, especialmente, a metodologia sociopsicodramática.

## **A metodologia sociopsicodramática: uma práxis social de abertura à multiplicidade de sentidos e significados**

A obra moreniana apresenta métodos que permitem investigar problemáticas sociais por meio de uma linguagem artística, criativa e ana-

lógica, fomentando a construção coletiva de estratégias que favorecem a emancipação dos sujeitos em seus contextos de relações cotidianas.

Moreno, criador da Socionomia, obra popularmente conhecida como psicodrama, nasceu em Bucareste, Romênia, em 1889. Foi para a Áustria aos quatro anos, onde se tornou médico. Em 1924, sendo judeu frente à ascensão do nazismo na Europa, imigrou para os Estados Unidos. Lá, consolidou a sua obra iniciada na Europa e faleceu em 1974, aos oitenta e cinco anos. Criou experimentos e produziu fragmentos teóricos, construídos na contramão da racionalidade positivista e cartesiana, a partir da crítica ao teatro convencional. Visou criar uma nova ordem cultural. Seu principal veio de estudo foi o fenômeno relacional, o homem em relação. Concebeu o homem como criador. Sua metáfora, Deus. Seus estudos destacam a espontaneidade-criadora como condição humana, potencializada no encontro existencial, pautado na relação eu-tu, ou seja, no encontro de subjetividades. Espontaneidade “*é a resposta adequada a uma situação nova ou a nova resposta a uma situação antiga*” (MORENO, 1993, p.52). São, portanto, aspectos da espontaneidade, a adequação e a novidade.

O ato espontâneo não é instinto, impulso, assim como não se desvincula da cultura, da realidade imediata. Não se trata de fazer qualquer coisa em qualquer momento, em qualquer lugar, de qualquer maneira e com qualquer pessoa, mas conjugar adequação e novidade. Dito de outra maneira, ser espontâneo é inovar fazendo o oportuno no momento necessário (GARRIDO MARTIN, 1996).

O princípio da espontaneidade, enquanto fenômeno social, não é abstração; evidencia o fato de que os seres humanos não são bonecos e apresentam graus variáveis de iniciativa e condição de criação que se referem às respostas satisfatórias manifestadas diante da novidade (MORENO, 2008).

A concepção de saúde e de adoecimento está relacionada à falta ou desenvolvimento insuficiente de espontaneidade. “*O ‘treinamento’ da espontaneidade é, portanto, a habilidade mais desejada nos terapeutas em todas as nossas instituições de ensino e será trabalho deles ensinar seus clientes a serem mais espontâneos...*” (MORENO, 1992a, p.149).

Todavia, a criação depende de circunstâncias favorecedoras. Enquanto fenômeno social destaca a relevância das condições e possibili-

dades de pertencimento, na medida em que a espontaneidade-criadora demanda relação, participação e autoria dos sujeitos num dado contexto social. Em outras palavras, saber-se ator e autor num dado cenário, significa pertencer, afetar e ser afetado para, enfim, assumir a responsabilidade nos dramas e tramas dos enredos sociais e/ou pessoais e poder criar coletivamente.

Em “As Palavras do Pai”, publicado na Alemanha em 1922, os princípios de sua obra estão poeticamente apresentados, como: o nascimento do homem criador, a urgência da criação-ato, a importância da coletividade (do[s] outro[s] ou do tu) e o sentido da co-criação (MORENO, 1992b).

Encontramos a metáfora do nascimento como ato de criação também em outros pensadores como Arendt (1997) ao se referir ao nascimento como fato e/ou motivo de renovação na educação. A respeito da relação entre natalidade e educação, Larrosa (1998, p.73) comenta: “o nascimento não é um momento que se possa situar em uma cronologia, mas o que interrompe toda cronologia.”

A emergência do outro, aquele que difere do mesmo, abala o conforto da linearidade.

Aludimos à tensão (necessária, posto que seja criadora e desafiadora) do encontro entre o eu e o outro, entre a identidade e a diferença.

Congruente a esta perspectiva, os desafios contemporâneos apontam a premência de: ousar, nascer, reconhecer o outro, a diferença, criar o novo – o outro que modifica o mesmo.

Moreno foi um visionário romântico, indignado com a sociedade cristalizada e elitista do século XX.

A gênese do psicodrama “*encontrava-se intimamente relacionada com a gênese da deidade.[...] Deus foi antes de tudo um criador, ator, psicodramatista. Ele teve de criar o mundo antes de dispor de tempo, da necessidade e da vontade de analisá-lo*” (MORENO, 1992b, p.24).

Para ele, o homem não é um boneco, passivo, moldado ou destinado, mas um jogador de papéis. Nesse sentido, os métodos sociopsicodramáticos convocam os sujeitos a assumirem a condição ativa de jogador de papéis ao participarem de um teatro do improvisado, experimentando o papel de ator e, fundamentalmente, de autor, visando uma construção coletiva. Impulsiona-se, assim, a capacidade de inte-

ragir socialmente e assumir a responsabilidade de criar conjuntamente, ao desempenhar por meio de uma linguagem cênica, personagens em um contexto ficcional, o contexto psicodramático, sendo fundamental o diálogo e a interação com o que estiver acontecendo e com quem estiver contracenando. Essa experiência proporciona e potencializa o fenômeno de grupalização e o sentimento de pertencimento.

O potencial analógico, criativo e artístico da metodologia sociopsicodramática, ao agregar sujeitos sociais, possibilita a ruptura de padrões hegemônicos e normativos de relações humanas, prescritos em modelos de conduta e subjetividade cristalizados. Viabiliza a manifestação da pluralidade ao invés do programático, favorecendo deslocamentos ao invés de centralizações. Assim sendo, a experiência de questionar, compartilhar, sentir-se parte de uma construção coletiva improvisada pode ser transformadora.

Vale ressaltar que uma metodologia encaminha uma prática social. Nesse caso, trata-se de um campo político onde são criados e compartilhados sentidos e significados constantes: criador, criação e criatura num movimento circular ininterrupto, no campo simbólico e cultural, tão político quanto possibilite deslocamentos, por meio da multiplicação e criação de novos sentidos e significados, novas versões e múltiplas verdades concernentes à emancipação dos sujeitos e práticas em exercícios de poder, modos de pertencimento e subjetivação.

A cultura, consubstanciada em suas práticas sociais, não é um campo derivado, um produto, mas o próprio processo de tessitura, um campo simbólico e político de luta onde se criam significados, sentidos e onde se lutam por esses significados.

Afinal, vivemos um fenômeno de descentramento, que Hall (2000, p.7) denomina de crise de identidade. Em suas palavras:

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Nessa ótica, o sujeito contemporâneo é concebido como mutan-

te, uma “celebração móvel” mediante a adversidade e a complexidade de manifestações e fenômenos humanos, tendo um repertório diversificado de identidades, não unificadas em torno de um eu coerente, disponível e às vezes contraditório, conforme os diferentes momentos.

Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2000, p.13)

Entendemos que o homem é uma criação, é um texto, sujeito social, produzido/co-produzido, produtor/co-produtor em um sistema complexo de sentidos e significados. Papéis diversos em um movimento contínuo – atores/autores/co-autores/plateia.

Sendo assim, não se trata de resgatar uma natureza ideal e violada, ao nos sabermos como produção/produtores, mas afirmar o homem ficção, criador/criatura mutante.

A busca de superação de conservas culturais e a potencialização da criatividade-espontaneidade parece ser um dos desafiantes propósitos.

## Palavras finais

A perspectiva inclusiva ao questionar os critérios de pertencimento social, em suas atribuições de sentido e significado, problematiza modos de subjetivação e exercícios de poder, como é o caso da fixação e a naturalização de identidades. Reconhecer a legitimidade das diferenças envolve posicionamentos frente ao que não é idêntico, previsível e estabelecido, questionando a ordenação do mundo em suas formas de nomear, pertencer, perceber, interagir e produzir.

De fato, o mundo contemporâneo está marcado por um curso de transformações que afetam as lógicas de pensamento e referências que ofereciam modelos e orientavam a vida social. Os modelos, eficientes outrora, mostram-se insuficientes frente aos acontecimentos emergentes na atualidade. As problemáticas contemporâneas são complexas. As mudanças de perspectivas no pensar, no agir, no relacionar-se e, portanto, na

práxis educativa são pontos críticos prementes no universo educacional. Entre muitos desafios, destaca-se a necessidade de abertura às diferenças, dada a legitimidade da singularidade humana. Reconhecer o outro, enquanto diferença implica em lidar com o que difere de si, o que escapa ao controle e previsibilidade. Nesse sentido, emerge uma série de questões no âmbito da subjetividade na educação. O contexto educacional é um campo tenso de exercícios de poder e modos de subjetivação. Considerando essa problemática, trabalhamos a metodologia sociopsicodramática como um dispositivo de investigação e de educação sociocomunitária, utilizando recursos cênicos e dramáticos como ferramentas de objetivação de subjetividades, por meio da dramatização, multiplicando sentidos e significados possíveis. O âmbito privado, pessoal e subjetivo é socializado, objetivado, compartilhado e recriado. A dramatização socializa o particular, criando a possibilidade de compartilhamento e múltiplas identificações, por meio da criação coletiva, assim como produzindo novos entendimentos e encaminhamentos. Nesse sentido, pretende-se fomentar a produção de saberes à luz de uma perspectiva inclusiva, posto que seja de multiplicidade de sentidos e significados concernentes à emancipação dos sujeitos e das práticas educacionais, sobretudo em âmbitos sociocomunitários.

### Referências bibliográficas

- ARENDRT, H. *Entre o passado e o futuro*. (4a. edição) São Paulo: Ed.Perspectiva, 1997.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. (13a. Ed) Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.
- FOX, J. *O essencial de Moreno: textos sobre psicodrama, terapia de grupo e espontaneidade*. São Paulo: Agora, 2002.
- GARRIDO MARTIN, E. *Psicologia do encontro*. São Paulo: Ágora, 1996.
- GUATTARI, F. *As três ecologias*. Campinas: Papyrus, 2001.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: D&A, 2000.
- \_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da (org.) *Identidade e diferença*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133
- LARROSA, J. O enigma da infância ou ao que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J. E PÉREZ DE LARA, N. (orgs). *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MORENO, J. L. *Quem sobreviverá? Fundamentos da Sociometria, Psicoterapia de grupo e Sociodrama*. Tradução: Alessandra Rodrigues de Faria, Denise Lopes Rodrigues, Marcia Amaral Kafuri. Goiânia: Dimensão, 1992 a. V.1

\_\_\_\_\_. *As palavras do Pai*. Tradução: José Carlos Landini e José Carlos Vitor Gomes. Campinas, SP: Editorial Psy, 1992 b.

\_\_\_\_\_. *Psicoterapia de Grupo e Psicodrama*. Campinas, SP: Editorial Psy, 1993.

\_\_\_\_\_. *Quem sobreviverá? Fundamentos da Sociometria, Psicoterapia de grupo e Sociodrama. Edição do estudante*. Tradução: Moisés Aguiar. São Paulo: Daimon – Centro de estudos do relacionamento, 2008.

LIMA, N. S. T. “Era uma vez um castelo...”: o confronto personalidade x impessoalidade no interior de uma instituição filantrópica de atendimento terapêutico-pedagógico para pessoas com autismo e quadros similares. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

\_\_\_\_\_. *Inclusão escolar e a identidade do professor: a escola como palco de invenção*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

\_\_\_\_\_. *Inclusão, identidades em crise e a formação de professores*. In: FRANZONI, Marisa; ALLEVATO, Norma. (orgs). *Reflexões sobre a formação de professores e o ensino de Ciências e Matemática*. Campinas, Alínea, 2007.

\_\_\_\_\_. *Inclusão escolar: uma abertura para novas identidades. Educação em Foco: revista de educação da Universidade Federal de Juiz de Fora*. Faculdade de Educação.v.13, n.1, mar/ago, 2008. p.147-158.

\_\_\_\_\_. *Psicodrama numa perspectiva inclusiva*. In: ANAIS DO IV COLÓQUIO SOBRE EDUCAÇÃO SOCIOCOMUNITÁRIA: DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO SOCIOCOMUNITÁRIA, 2009. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. *Estudos sobre inclusão* In: IX ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 2009, São Carlos. *Pesquisa em educação no Brasil: um balanço do século XX e desafios do século XXI*. São Carlos. Editora Cubo multimídia, 2009, p.161-161.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Identidade e diferença*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VELOSO, C. Sampa. Intérprete: Caetano Veloso. In *Circuladô Vivo*, Polygram, 1992. CD, faixa 19.



# PROJEL (Programa Jornal na Escola): uma análise sobre o uso do jornal na sala de aula

## *PROJEL (Newspaper in School Program): An analysis on the use of newspaper in the classroom*

Recebido em: 30/out/2010

Aprovado em: 21/dez/2010

**Aline Aparecida Hencklein – Unisal**

*E-mail:* alinehencklein@hotmail.com

### **Resumo**

O principal objetivo deste trabalho é investigar a formação do hábito da leitura; no caso, difundido nas escolas pela iniciativa de um jornal impresso de grande circulação em Americana e região. Isso foi feito por meio de uma investigação com critérios acadêmico-científicos e que tomou como objeto um projeto do jornal O Liberal, denominado de Projel (Programa Jornal na Escola).

Tal investigação revelou e reafirmou os conceitos de que verdadeiramente o uso do jornal traz consequências positivas para os alunos, uma vez que desenvolvem o senso crítico, a capacidade de interpretação, compreensão e sentido da realidade por meio de fatos expressos nos jornais.

### **Palavras-chave**

Jornal. Leitura. Incentivo. Educação.

## Abstract

*The main objective of this study is to investigate the formation of the habit of reading, in the case, widespread at schools for the initiative in a newspaper of general circulation in the region of Americana. This was done through a research and scientific-academic criteria that took as its object a project of the Liberal Newspaper, called Projel (Newspaper in School). Such research has revealed and confirmed the concepts that truly use the newspaper has positive consequences for students, once they develop critical thinking, the ability of interpretation, understanding and sense of reality by means of facts expressed in the newspapers.*

## Keywords

*Newspaper. Reading. Encouragement. Education.*

## Introdução

O presente artigo tem por intuito principal a tentativa de entender e analisar como a experiência da presença do jornal na escola, por meio de projetos como o aqui estudado, Projel, na cidade de Americana, contribui para a formação de novos leitores, e, mais ainda, para a consequente prática da leitura crítica do mundo e da realidade, de forma dinâmica, inserida no contexto escolar.

Sabe-se, pois, que o analfabetismo é uma das maiores formas de exclusão. Alguns autores defendem mesmo que é a maior forma e justificam argumentando que a ausência do conhecimento (aqui representado pela leitura crítica) gera uma forma de alienação dos indivíduos, acomodados (muitas vezes, não por opção), os quais serão facilmente dominados, influenciados. Por não saberem ler, consequentemente não sabem interpretar, questionar, exigir e assim sucessivamente. Todavia, no momento em que esses cidadãos adquirem contato com a leitura, isto pode mudar completamente. A leitura aqui defendida não é aquela leitura básica aprendida de forma maçante, padronizada e regulamentada pela escola. É muito mais que isso. É aprender a ler o mundo, de forma crítica, contextual e interdisciplinar e, para tanto, o presente artigo acredita que o jornal impresso pode e deve exercer papel fundamental como instrumento intermediador entre o aluno, a escola e o mundo.

Sendo assim, foi necessário admitir a premissa de que o jornal im-

presso, como representante e ainda influente veículo de comunicação, é de fato uma ferramenta de estímulo à leitura.

Neste artigo estão presentes algumas reflexões de importantes autores que confirmam tal ideia, como, por exemplo, o fato do jornal impresso oferecer contexto e atualidade e, assim, plena potencialidade em desempenhar papel de suma importância na escola, como ferramenta pedagógica que permite o desenvolvimento primordial ao cidadão de fato: a consciência crítica.

Para tanto, o artigo vai evidenciar o importante papel do professor nesta empreitada, como mediador entre o aluno, a escola e a formação da consciência crítica e interdisciplinar. O jornal é um gênero da língua escrita com relevância na vida social, mas para lidar com ele em sala de aula serão necessários mestres habilitados para fazer seu uso de maneira transversal, interativa e multidisciplinar. O grande desafio em educar hoje reside, principalmente, em ensinar a aprender e não somente transmitir conteúdos.

O discurso de que a escola deve desenvolver atividades e projetos pedagógicos em contextos sociais já tem se tornado desgastante, no entanto, verdadeiramente sua prática nem sempre tem ocorrido de fato nas salas de aula. Algumas tentativas, como o artigo aqui apresentado, podem contribuir para reverter tal quadro, e análises investigativas servirão como detectores dos problemas

E, por fim, o artigo faz uma análise do Projel, na cidade de Americana, o qual tem por idealizadores a Diretoria Regional de Ensino, o Jornal O Liberal e empresas parceiras.

Com relação ao jornal O Liberal, a iniciativa é interessante tanto para a empresa jornalística, pelo fato de fomentar o gosto pela leitura, e, conseqüentemente trazer futuros assinantes, bem como na concretização de uma boa imagem do jornal. Também é interessante para as escolas, por oferecer aos professores um recurso de fácil acesso para dinamizar as aulas.

As atividades propostas foram realizadas através de Pesquisa Bibliográfica, entrevistas com os coordenadores (jornalista do Jornal O Liberal e coordenadora pedagógica do Projel, da Diretoria de Ensino) e pesquisa de campo, através da participação de aulas em duas terceiras séries do ciclo I, bem como do conhecimento do trabalho de uma quinta série relativo ao uso do jornal em sala.

## 1. A importância do jornal impresso

Diante de recentes e extraordinários avanços tecnológicos no que diz respeito à área da comunicação, a habilidade de ler permanece como sendo elemento fulcral para quase todos os tipos de aprendizado. Assim sendo, o uso de novas mídias não dispensa ainda tal habilidade. Pavani (2002 p.24) contribui grandemente utilizando reflexões de autores como Bermuth, que relatam com clareza que nestas últimas décadas estamos vivendo na era da comunicação eletrônica; no entanto, a leitura ainda se mantém como meio fundamental na transmissão de conhecimento e, “embora vários outros meios tenham surgido para a comunicação da parte das informações, a palavra escrita foi e continua sendo responsável por uma vasta parcela desta tarefa” (p.157).

Libâneo (1996) aborda considerações relevantes a respeito da relação problemática entre as novas tecnologias comunicativas e informativas e a educação; aborda a necessidade de novas atitudes docentes, ressaltando que “o ensino de qualidade afinado com as exigências do mundo contemporâneo é uma questão de moral, de competência e de sobrevivência profissional” (p.17).

Diante de tantos avanços tecnológicos da comunicação, por que o interesse pelo jornal impresso? Será que o mesmo tem algum papel a desempenhar nas escolas? Embasado em vários autores acredita-se que sim.

Primeiramente, trata-se de uma relevância histórica; muitos livros, e até projetos, rememoram sutil e minuciosamente o surgimento e a história do jornal. Não negamos aqui tal importância, contrariamente, a reafirmamos. Para tanto, de modo claro e não tão minucioso, relata-se alguns momentos memoráveis da história do jornal.

E mais, ao utilizar o jornal como ferramenta de apoio didático, o professor estará aproximando a escola e o aluno do mundo que os cerca. Pois, na sua essência, o papel do jornal é informar, com finalidade de isenção e verdade. Tal é o intuito primeiro do jornalismo numa sociedade democrática.

Cabe evidenciar também que o jornal inclui em suas páginas opiniões e juízos de valor sobre diversos assuntos, ainda que não de modo explícito. Considerando-se que um dos maiores atrativos do jornal impresso como método pedagógico está em sua linguagem jornalística, dinâmica e atual, um grande desafio para professores e pesquisadores interessados

no tema é passar a contextualizar, avaliar, explorar, trabalhar e ampliar este conceito de maneira interdisciplinar com seus alunos.

Alguns autores definem características específicas do veículo impresso.

O jornal impresso é o principal meio de comunicação da linguagem escrita e sua circulação pode ser nacional, regional ou local. Apresenta apelo de massa, mas, como toda mídia, para ser lido, é restrito por não atingir a parcela analfabeta da população. (RABAÇA; BARBOSA, 2001, p. 795).

Portanto, alguns autores destacam, entre os pontos positivos do veículo, a elevada credibilidade advinda de seu caráter documental, o apelo universal, pelo fato de chegar até qualquer público-leitor; a ação rápida e intensa que, se por um lado, estimula o receptor a adotar ações com maior presteza, por outro, dinamiza trabalhos na comunicação, pois uma peça criada hoje pode ser divulgada amanhã.

Autores como Costa (1997) e Pavani (2002) refletem sobre a importância do jornal:

O conteúdo do jornal muda todos os dias. O aluno é levado a exercitar várias operações para processar informações em fluxo contínuo: comentar, explicar, opinar, selecionar, seriar, discriminar, comparar, induzir, deduzir, sintetizar, classificar, interpretar, justificar, contribuir (Costa, 1997, p.16)

[...] O jornal é um meio eficaz de auxílio e dinamização do ensino e da aprendizagem, promovendo a interdisciplinaridade e a consequente interação de conhecimentos e práticas adquiridas por meio de seu efetivo manuseio em sala de aula. O jornal propicia ao aluno vivenciar situações de conhecimento, expressar-se livremente, interagir melhor em equipes, observar, perguntar, discutir hipóteses e tirar conclusões (Pavani, 2002, p.24).

Deparamo-nos, então, com a história da imprensa e com a verdadeira função do jornal. A função do jornal deveria ser a de elucidar a população e, juntamente com a escola, dar-lhes a capacidade de ler, interpretar e, por fim, questionar. Foi por esse motivo que tantos foram censurados, mortos e exilados.

Em O papel do jornal, Alberto Dines (1986, p. 17) relata com tamanha destreza a evolução do jornal e trata dos desafios do jornal quando diz “Papel, papéis: o problema não era onde colocar a informação, dada

a carência de matéria-prima para imprimir, mas o que colocar na folha em branco, desafiando censura e autocensura”, ou seja, o jornal tinha como intuito principal informar, investigar, revelar e elucidar; para tanto, era-se necessário desafiar autoridades, e pôr em risco sua própria vida.

Como escrevem Agnes e Savino (1988), “a mídia e suas produções impregnam o cotidiano. Elas influenciam nossa percepção do espaço e do tempo, os dados de nosso conhecimento e nossa visão de mundo. Elas modificam nossa relação com o real. Este envolvimento influencia as reflexões e os comportamentos, os modos de pensar e a aquisição de conhecimentos”.

Segundo Maria Alice Faria (2003) sobre a formação do cidadão, se a leitura do jornal for bem conduzida, ela prepara leitores experientes e críticos para desempenhar bem seu papel na sociedade. Mas ela também alerta que, em parte considerável, o jornal não desempenha mais sua função sociopolítica, e o que vemos é o sensacionalismo reinante, o jogo de interesses, um jornal parcial. De outro lado, também negativamente, vemos alunos que perderam o contato com o jornal, que estão distantes e nem sequer se importam com nossos direitos; mesmo os que têm contato com o jornal costumam se cansar facilmente; outros permanecem inertes, muitas vezes não porque querem, mas porque estão de mãos atadas, olhos vendados, ouvidos tampados e bocas amordaçadas.

Ela também defende que, na formação do estudante, a leitura crítica do jornal amplia sua cultura e desenvolve sua capacidade intelectual. A leitura do jornal oferece, ainda, um contato direto com o texto escrito autêntico (e não com textos preparados apenas para serem usados na escola). Ela “desenvolve e firma a capacidade leitora dos alunos; estimula a expressão escrita dos estudantes” (FARIA, 2003 p.12).

## 2. O jornal na escola

O jornal pode ser utilizado como ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, no momento em que os seus textos e seu conteúdo sejam analisados criticamente, ou seja, forma, a partir da leitura do jornal, não só leitores, mas também cidadãos conhecedores, os quais já não poderão mais ser dominados, a fim de produzir consciência crítica capaz de formular opiniões, incentivando, assim, a busca por mudança numa sociedade tão desigual e manipuladora.

As práticas sociais de uso da língua escrita deveriam estar fornecendo o elemento central na definição do trabalho escolar, sob pena de os objetivos e a especificidade da instituição no desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos não serem atingidos. (Kleiman e Moraes, 1999, p.26)

A leitura é uma das maneiras que a escola tem de contribuir para a diminuição de injustiça social desde que ela forneça a todos as oportunidades para o acesso ao saber acumulado pela sociedade. (ibid., p.91)

A educação tem por finalidade contribuir para a formação do homem pleno, inteiro, uno, que alcance níveis cada vez mais competentes de integração das dimensões básicas – o eu e o mundo – a fim de que seja capaz de resolver-se resolvendo os problemas globais e complexos que a vida lhe apresenta, e que seja capaz também de produzindo conhecimentos contribuir para a renovação da sociedade e a resolução dos problemas com que os diversos grupos sociais se defrontam. (LUCK, 2001, p. 83)

Para tanto, o artigo consiste em estudar como realmente tem sido utilizado o jornal impresso nos processos educacionais e pedagógicos das escolas participantes do Projel na cidade de Americana e, conseqüentemente, avaliar os benefícios trazidos aos alunos.

Freire trata claramente sobre sua escolha pelas formas democráticas no mundo, reforçando que o papel da escola e, essencialmente, do professor é elucidar e combater qualquer forma de autoritarismo e repressão. A educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história. E aqui devemos ser todos sujeitos (BUSNARDO e BRAGA, 2000, p.111).

Freire defende um conceito de leitura fundamentada no aspecto político, sendo esta a forma de combater formas de dominação hegemônicas, possibilitando por meio da leitura, a argumentação, a exposição e debate das ideias, a fim de elucidar o leitor quanto às ideologias dominantes. Para Freire, esta seria uma estratégia de libertação.

Silva (1995) expõe ainda, do ponto de vista da política, sua maneira de entender a leitura.

Levando em consideração as contradições presentes na sociedade brasileira, eu diria que ler é, numa primeira instância, possuir elementos de combate à alienação e ignorância. Para ser compreendida, esta definição deve levar em conta a própria estrutura subjacente à sociedade brasileira, ou seja, a dicotomia das classes sociais, mantida pela ideologia da classe que está no poder. Dominar o mecanismo da leitura e ter

acesso àqueles livros que falam criticamente e a respeito da estrutura hierárquica, ditatorial e discriminatória, da estrutura, enfim, injusta da nossa sociedade, é ser capaz de detectar aqueles aspectos que, através das manobras ideológicas servem para alienar [...]. Mais especificamente, o ato de ler se constitui num instrumento de luta contra a dominação. (SILVA, 1995, p. 49)

E o leitor? E suas influências? Ele deve ser neutro? Acredita-se que não. Na medida em que lê, o leitor também traz consigo várias informações, formações pessoais, experiências, entre outras; portanto, o leitor é a instância responsável por atribuir sentido àquilo que lê; o leitor deixa de ser neutro à medida que contextualiza o que leu, e de maneira crítica, formando então sua opinião sobre o assunto, podendo assim argumentar, defender sua ideia.

[...] é preciso lembrar que a leitura tem uma história (e uma sociologia) e que a significação dos textos depende das capacidades, dos códigos e das convenções de leitura próprias às diferentes comunidades que constituem, na sincronia e na diacronia, seus diferentes públicos. (CHARTIER, 1997b, p. 67).

Sendo assim, o sentido da notícia não é fornecer a informação pronta ao leitor. Ele, concomitantemente, deverá aprender a explorar o jornal, caminhar com ele, interpretar o que lê, contextualizar de maneira analítica, inteligente.

Freire (2006, p.20) vai defender que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, transformá-lo através da nossa “prática consciente”. Para tanto, o leitor é então levado a tomar partido, agir de maneira crítica. Este sim seria, para o autor, o sentido de se situar no mundo. Portanto, à medida que toma partido, o leitor passa a ter uma concepção crítica do mundo, desvelando, portanto, o sistema contraditório, oferecendo uma clareza no que diz respeito às relações de dominação e poder procedentes deste sistema capitalista.

É por esses e outros argumentos, aqui outrora mencionados, que o jornal na escola adquire grande importância. Que vai muito além da formação do leitor, da prática da leitura e do desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais. Dentre todos esses, o aspecto de maior

importância na presença do jornal na escola é a formação de cidadãos.

Roxana Morduchowicz (1993) caracteriza o jornal como sendo “janela de papel” através da qual o aluno pode atravessar e assim ter maior contato com o mundo e com a atualidade. Segunda a autora, “o contato dos alunos com a informação da atualidade contribui para a ampliação do espaço público, porque eles poderão compreender que também participam das decisões que afetam sua vida cotidiana. Assim, poderão tomar consciência de sua qualidade de cidadãos”.

Pode-se subentender, pois, que a escola é, ou deveria ser, um lugar de reflexão, diálogo e relação entre as pessoas, a fim de pensar sobre o que acontece no mundo; seria exatamente o sentido de trazer o mundo para dentro da escola, como já citado anteriormente. Mais uma vez, Faria (2001) contribui enfatizando que o jornal pode colaborar de várias maneiras ao ensino, resultando na ampliação de várias habilidades, tais como saber ler, escrever, ver, escutar, pesquisar, organizar, apresentar determinada informação, discernir, argumentar, compreender determinado momento histórico e inter-relacioná-lo com a contemporaneidade. É necessário que o educador desempenhe de maneira exemplar seu papel, a fim de descobrir quão grande é a importância do jornal e de outros gêneros para a formação de cidadãos críticos, além de contribuir no processo pedagógico, fazendo com que haja maior interesse nas aulas, uma aula inovadora, dinâmica e, portanto, melhor. Para tanto (Pavani, 2002, p. 24) defende que “torna-se necessário encontrar e viabilizar alternativas de ação que permitam à escola exercer sua função social, ou seja, garantir a aprendizagem de habilidades e conceitos que são necessários para a vida em sociedade”, ou seja, é de suma importância a prática no dia a dia dos alunos de novos projetos, pode-se até dizer, interdisciplinares e transdisciplinares.

Portanto, Pavani vem alertar sobre a importância do professor em conhecer o processo jornalístico, a fim de que tal atividade com o jornal seja bem desempenhada e eficaz totalmente.

Trabalhar com o jornal pode representar para os alunos o que Faria (1999, p.12) chamaria de “ponte entre os conteúdos teóricos dos programas escolares e a realidade”. Segundo a mesma, esse trabalho induz o aluno a fazer relação entre seus conhecimentos e até experiências pessoais com as notícias; promove o caráter crítico e fomenta novos

objetivos para a leitura. Para tanto, novamente a autora vai abordar o principal objetivo da pedagogia da informação já citada anteriormente: fazer com que o aluno aprenda a se situar no caos da informação.

Também como já dito, destaca-se como elemento fulcral no desenvolvimento do ensino-aprendizagem a inserção de diversos gêneros na sala de aula; portanto gêneros são instrumentos com características sociocomunicativas; sobre um mesmo tema podem ser produzidos, em diferentes situações discursivas, diferentes textos para diferentes leitores. São definidos pelo conteúdo, função, estilo e composição do material a ser lido – é essa soma de características que define os diferentes gêneros.

A Revista Nova Escola, do mês de agosto de 2009, de edição 224, aborda justamente a questão da importância da inserção dos gêneros nas escolas. Interessante a colocação que faz sobre o tema “cartas”. Segundo os escritores da revista, não faz sentido pedir para os estudantes escreverem só para o professor ler (e avaliar). Quando alguém escreve uma carta, é porque outra pessoa vai recebê-la. Quando alguém redige uma notícia é porque muitos vão lê-la.

Quando alguém produz um conto, uma crônica ou um romance é porque espera emocionar, provocar ou simplesmente entreter diversos leitores. E isso é perfeitamente possível de se fazer na escola. A carta pode ser enviada para amigos, parentes ou colegas de outras turmas; a notícia pode ser divulgada num jornal distribuído internamente ou transformado em mural; o texto literário pode dar origem a um livro, produzido de forma coletiva pelos alunos. Por isso, um mesmo tema pode ser desenvolvido em diferentes gêneros. É que eles devem estar a serviço dos verdadeiros conteúdos, os chamados comportamentos leitores e escritores: ler para estudar, encontrar uma informação específica, tomar notas, organizar entrevistas, elaborar resumos, sublinhar as informações mais relevantes, comparar dados entre textos e, claro, enfrentar o desafio de escrevê-los. Cabe ao professor possibilitar que os alunos pratiquem estes comportamentos, utilizando textos de diferentes gêneros.

### 3. O Projel

O Projel (Programa Jornal na Escola) nasceu em 2002 através de uma parceria entre a Diretoria Regional de Ensino e o Grupo O Liberal de Comunicação. Começou com 300 alunos atendidos e hoje são

mais de 35 mil nas 76 escolas estaduais de Americana, Santa Bárbara d'Oeste e Nova Odessa, além da rede municipal de Americana.

Segundo o jornalista do jornal O Liberal: “a ideia partiu da Diretoria Regional de Ensino que fez um convite ao jornal O Liberal. Depois a proposta foi amadurecendo e se transformou num Projeto. O piloto era com 300 alunos, onde um jornal atendia a cinco alunos. O jornal é reaproveitado até esgotar seu conteúdo.”

O programa envolve mais de 500 professores-coordenadores, que utilizam exemplares do jornal em salas de aula, distribuídos pelo Grupo O Liberal com o apoio de empresas e organizações parceiras. São parceiros do projeto as empresas Conpacel, Santista Têxtil, Goodyear do Brasil, Grupo Vicunha, FAM (Faculdade de Americana), São Lucas Saúde e o Sinditêxtil.

Segundo O Liberal, o programa busca a formação do leitor crítico e do cidadão mais ciente dos direitos e deveres, atualizado no que acontece em sua cidade, em seu Estado, em seu País e no mundo. Além de aumentar a leitura e a capacidade crítica dos estudantes, o jornal é utilizado de forma multidisciplinar nas escolas.

De acordo com o jornalista, “o jornal é usado de maneira interdisciplinar, aproximando o fato fisicamente, cronologicamente, fazendo um link com a teoria; torna próximo tempo e espaço (novidade), os alunos criam jornais murais, fato que faz com que a teoria vá para além dos muros da escola. Os alunos podem ver suas matérias, desenhos, caricaturas publicadas na edição de domingo do jornal o Liberal.”

É um programa que une informação e educação, feito através de parceria da Diretoria Regional de Ensino da região de Americana com o jornal O Liberal.

O projeto possui um blog que tem por objetivo potencializar, através da multimídia, a interação entre o jornal O Liberal e os alunos envolvidos no Programa Jornal na Escola. Através deste podem discutir temas de interesse público que foram abordados na edição impressa do jornal. A iniciativa do blog, segundo o mesmo, faz parte da missão do Liberal diante da educação: informar, ajudando a formar e possibilitando o transformar.

O jornal O Liberal publica todo domingo uma página sobre o Projel, com matérias escritas pelos alunos ou docentes, conforme atividades desenvolvidas pelas escolas.

#### 4. Observação do uso do jornal em sala de aula

Neste item constam observações referentes às visitas nas escolas que utilizam o jornal em sala de aula. Com a saída do coordenador do Projel, muitas decisões foram prorrogadas e seu uso no ano de 2010 está previsto para ocorrer em abril. Todo o planejamento, levantamento de dados e relatórios além do balanço de resultados do programa até hoje realizado deverá ser feito pela coordenadora pedagógica da Diretoria Regional de Ensino, já que a direção do jornal, por meio do Diretor Comercial, deseja conhecer e acompanhar de maneira mais próxima como vem sendo utilizado o jornal e quais são, até o presente momento, os resultados, sejam eles positivos ou não; tal cobrança por parte do jornal em relação à Diretoria de Ensino se deve ao fato de querer dar uma “satisfação” à Diretoria do jornal e também às empresas patrocinadoras, que querem saber se o investimento tem trazido benefícios e resultados.

Pode-se notar que durante tais análises nas escolas, todos os conceitos já mencionados neste artigo são, de alguma forma, manifestados, tais como a aproximação da realidade com as disciplinas estudadas na escola, ou seja, através de fatos verídicos mostrados pelo jornal é possível entender conteúdos que algumas vezes são abstratos na mente dos alunos; há a necessidade de professores preparados para utilizar de forma dinâmica o jornal em sala de aula.

##### 4.1. Escola A

Ainda que poucas, foram bastante consistentes as visitas realizadas na Escola A, localizada na cidade de Americana, no bairro Mathiensen. Sob influência da coordenadora pedagógica e, posteriormente, com a autorização da diretora da escola, houve a participação, nos dias 16 e 17 de setembro de 2009, das aulas da turma da terceira série D do ciclo I no período da tarde, e outra terceira série que, na mesma semana, também realizou trabalho com jornal, todavia, esta segunda de uma maneira um tanto quanto diferente.

A primeira sala foi a da professora A, a qual foi bastante receptiva e atenciosa, mostrando interesse e perpassando este aos alunos.

Primeiramente, foi feita uma apresentação da pesquisadora e explicação quanto à pesquisa sobre o Projel, uma vez que trabalhariam nes-

te mesmo dia com o jornal. A professora perguntou aos alunos o que seria o Projel e a grande maioria levantou a mão para responder: “Projel é um projeto que trabalha com o jornal na escola” disse o aluno Z.

Os alunos, cerca de 40, ficaram todos alvoroçados com a visita. Logo a professora tratou de acalmá-los e perguntou: “Pessoal, eu quero que alguém me fale o que é charge.” De igual modo, a grande maioria levantou a mão para responder, a professora permitiu que todos falassem: “é um desenho produzido”, “é um texto humorístico em quadrinhos”, “é um desenho tirado de uma notícia”, entre outras tantas respostas.

A professora, tendo como finalidade obter a capacidade de argumentação dos alunos, perguntou novamente: “E de que maneira a charge pode ser feita?”. Agora, não tantos como da primeira vez levantaram as mãos, e dois responderam que a charge pode ser feita de situações engraçadas ou acontecimentos políticos. Para esses dois alunos houve a indagação sobre o conteúdo de uma charge e, prontamente, responderam que uma charge tinha que conter personagem, caricatura engraçada, humor e destacar alguma parte da pessoa, por exemplo, fazer a cabeça bem maior que o normal.

Depois de toda essa argumentação dos alunos, a professora definiu o que é charge, valorizando sobremaneira cada uma das respostas; de um modo simples conseguiu esclarecer que charge é um estilo, um tipo de ilustração, que tem como objetivo satirizar por meio de uma caricatura ou desenho deformado algum acontecimento. Salientou que a palavra charge vem do Francês e significa carga (exagero) nos traços do caricato. A charge é crítica e humorística, temida pelos políticos; e para se entender uma charge é preciso estar por dentro dos assuntos da atualidade.

A educadora mostrou aos alunos uma charge atual e bastante interessante; fez a leitura com toda entonação necessária e, obviamente, traduziu o desenho para as crianças. Depois da exposição, alguns alunos riram, pois haviam entendido; outros silenciaram. Então, aos entendidos, a professora pediu que explicassem; e de um modo claro e objetivo, a aluna D explicou que “o que mais se tem falado na atualidade é sobre a gripe suína, mas que agora, como a chuva está chegando, a gripe suína vai perder o lugar para o mosquito da dengue; e agora quem vai reinar será a dengue”.



Figura 1: Charge analisada na sala.

Ano: 2009

Fonte: Jornal O Liberal

Um aluno decidiu levantar a mão para fazer um comentário: “professora, sabe, outro dia eu estava lendo uma charge no jornal, era sobre o Corinthians, não entendi nada!” A professora não hesitou em perguntar: “Por que você não entendeu?” – O aluno, demorou, pensou, colocou a mão sobre a cabeça, e respondeu: “Eu não entendi nada porque não estava por dentro dos acontecimentos do dia a dia do Corinthians!”. “Muito bem, disse a professora” e tratou de abordar a importância de “estar por dentro” dos acontecimentos para entender não somente uma charge, mas também para entender o que acontece em nosso mundo.

Posteriormente, a sala foi dividida em grupos, para que a quantidade de jornal fosse suficiente a todos, e também para que houvesse interação entre os alunos. Cada dupla ou trio receberam o mesmo jornal, e a professora autorizou que agora todos poderiam abrir a primeira página do jornal. Instigados ficaram os alunos em saber o que continha nas próximas páginas do jornal; então a professora chamou a atenção para que todos a acompanhassem durante a explicação.

Explicou sobre os cadernos do jornal, detalhando o significado e a importância da notícia, salientou sobre a coluna de opinião do jornal e sua utilidade; falou sobre as duas charges e questionou o porquê delas

estarem em cadernos diferentes, o que cada charge tinha de diferente da outra; o significado daquela charge, entre outras explicações, as quais levaram a pesquisadora a concluir que a professora estava preparada para ensinar sobre o jornal e esclarecer dúvidas posteriores.

Dúvidas sanadas, cada aluno recebeu uma tirinha que continha três charges. Cada aluno teve um tempo para refletir e formular argumentos para explicar para a sala o sentido da charge. Depois de algum tempo, a professora foi passando pelos grupos e ouviu os argumentos dos alunos. A propósito, houve argumentos consistentes e interessantes, ao mesmo tempo diferentes uns dos outros; assim ela refletiu sobre as diferentes interpretações, diferentes opiniões em decorrência de um só artigo ou charge, enfim, abordou com intrepidez a importância de conhecer divergentes opiniões.

Novamente voltou a indagar sobre a charge, agora no quesito visual; perguntou aos alunos porque os chargistas usavam este visual; e logo em seguida um aluno levantou a mão e respondeu: “para *ataxanar* os políticos”. A professora não discordou, no entanto, pediu aos alunos que ajudassem o colega a substituir a palavra *ataxanar* por outras que tivessem o mesmo sentido. Em seguida, os alunos começaram a responder: “infernizar, irritar, enlouquecer, amedrontar, tirar onda e encher as paciências”, entre outras respostas. Sem perceber, a professora de uma maneira interdisciplinar conseguiu aplicar noções interpretativas naqueles pequenos alunos de terceira série. De um modo prazeroso, distante da realidade das escolas que prezam por fazer com que alunos decorem, a professora da escola A conseguiu trazer a realidade do jornal, do mundo, para a escola.

Pediu aos alunos que fizessem cada um sua charge, cujo tema seria meio ambiente, depois de pronto cada um falaria sobre o seu e a pesquisadora tiraria uma foto.

Posteriormente, a professora e diretora sugeriram que a pesquisadora retornasse à escola a fim de acompanhar outro trabalho interessante dos alunos envolvidos com o jornal. Prontamente foi agendada a próxima visita, e, portanto, é sobre esta segunda visita que trataremos agora.

A sala pesquisada foi de outra terceira série, porém um tanto diferente das outras. São alunos que possuem dificuldade de aprendizado, justificou a professora B em decorrência do questionamento sobre o

pequeno número de alunos na sala. Estes alunos, segundo a professora, recebem atenção especial; “eles não são deficientes mentais”, disse ela, “aliás, temos o C, ele é deficiente auditivo, mas consegue acompanhar perfeitamente nosso trabalho”.

A professora dividiu os alunos em grupos e explicou sobre o trabalho que desenvolveriam: Mamulengos; não hesitou em explicar que mamulengos são bonecos típicos do Nordeste brasileiro, uma forma popular de teatros com bonecos; e, assim, a atuação deles não seria muito diferente.

Salientou que, depois de prontos os bonecos, cada aluno teria que desenvolver uma história acerca dos bonecos e apresentar aos outros colegas. Destacou a importância na medida em que criaram os mamulengos e orientou-os a pensarem no teatro que seria desenvolvido posteriormente.

Esse mamulengo foi feito inteirinho de jornal não mais utilizado pela escola e, de uma maneira prazerosa, a professora começou a explicar de que forma seria produzida a massa.

Espalhou a massa e cada qual começou a dar formato em seu boneco; certamente a professora esclareceu que aquele seria um processo demorado, principalmente pela cola, que foi feita de trigo com água.

Posteriormente, a educadora apresentou-se de mesa em mesa para auxiliar seus alunos a completar a primeira etapa do processo. Em seguida, cada aluno recebeu uma pequena quantidade de trigo para fazer o nariz do boneco, lembrando sempre que cada um desenvolveria de acordo com a história que seria depois apresentada.

#### **4.2. Escola B**

A Escola B fica localizada num bairro periférico da cidade de Americana, de nome Mathiensen, bairro considerado perigoso e com concentração de tráfico de drogas, roubos, assassinatos etc.

Ao chegar à escola nos dias 22 e 23 de setembro de 2009, a diretora foi bastante receptiva, ainda que aparentemente ocupada e repleta de compromissos com a escola. A pesquisadora foi direcionada até a professora que realizaria trabalho com jornal na data prevista. No entanto, a mesma explicou que iria trabalhar outro conteúdo já programado anteriormente, portanto, não poderia, de última hora, mudar de planos.

A professora X ouviu a conversa e se propôs a trabalhar o jornal

naquele dia. Salientou que não tinha planejado, todavia, diante de tais circunstâncias achava interessante abordar o jornal.

Prontamente, a pesquisadora não hesitou em participar das aulas e concordou em analisar de que maneira a professora abordaria o jornal e o contextualizaria em sua disciplina – Português.

Ao chegar à sala, os alunos de uma sexta série F não se continham com a visita; muito curiosos estavam em saber por que havia visita na sala, de onde vinha e o que iria acontecer com eles.

A professora X sugeriu uma breve apresentação aos alunos. Logo foi exposto qual era o objetivo: “Bem, estou aqui para analisar como vocês trabalham com o jornal, e mais, quero saber se ele é ou não importante pra vocês e porque.” Alguns sussurros começaram a surgir e um aluno respondeu sobre o quanto o jornal é importante para eles, pois os mantém informados sobre o que está acontecendo no mundo; e, se não tivesse tal acesso ao jornal na escola, certamente não leriam, pois não podem comprá-lo, além de ser um material que deixa a aula mais “legal”, salientou o aluno.

De maneira não tão prazerosa e mostrando-se despreparada, a professora após distribuir os jornais pediu que cada um escrevesse em seu caderno a data do jornal, nome do mesmo, informações básicas do jornal e cada assunto que seria abordado no decorrer do mesmo. Absolutamente cansativa foi tal tarefa, sobremaneira para uma sexta série tão ativa, e até certo ponto desrespeitosa.

Houve a orientação para observar outra sexta série, temida por todos os professores: “São alunos terríveis, você vai se assustar”; disse a professora.

Na sala, a professora pediu que comentasse um pouco mais profundamente sobre a pesquisa; logo se tratou da importância do mesmo e foi compartilhada a experiência vivida em outra escola já visitada, sobre a maneira que a professora de terceira série trabalha. “Olha, na terceira série posso te garantir que é muito mais fácil, em todos os sentidos; por exemplo: as crianças têm medo de que os professores mandem bilhete no caderno para os pais, elas acabam, de certo modo, respeitando o professor, agora uma sexta série é complicada, os alunos perderam totalmente o medo, são donos do nariz e o pior é que agem desrespeitosamente conosco”, salientou a professora.

Interessada e motivada pela maneira com que a professora da escola B trabalhou com o jornal, esta decidiu mudar de planos; e perguntou se a pesquisadora poderia participar outro dia para acompanhar o projeto. Certamente tal pedido foi atendido.

A educadora X pensou na possibilidade de realizar o projeto Cartas ao leitor, tendo como base o “Cartas ao leitor” do próprio Jornal O Liberal. A proposta da educadora foi de que, baseada na ideia do jornal, cada dupla desenvolveria uma “carta”, mas uma carta que visasse criticar, informar, esclarecer ou até mesmo agradecer.

Leu com os alunos uma carta ao leitor que tratava de uma notícia bem notória de Americana, que foi o caso da mulher que quase morreu por causa de dois Pitt bulls. No entanto, na carta, a escritora visava esclarecer o lado oposto da história, o foco da carta era a agressividades desta raça de cães. Pois bem, a autora da carta quis destacar aos leitores que, após investigar profundamente o caso, concluiu-se que os animais eram constantemente agredidos pelos seus donos, provocando neles tal espírito tão agressivo e rude.

Após tal explicitação, pediu aos alunos que se separassem em duplas e pensassem em que gostariam de escrever: alguma carta aos governantes, aos políticos ou quem sabe à diretora da escola.

Na medida em que se separavam para escrever a carta, decidiu comentar sobre quão grande problema enfrentam aquelas crianças. “Bem Aline, esses alunos são muito sofridos, cada um deles tem uma história mais trágica que a outra. O pai e mãe de um aluno estão presos por se envolverem com drogas, o menino está na casa de uma vizinha, vem na escola somente para comer, hoje está aqui na sala porque você veio, mas normalmente pula o muro, come e vai embora. O outro, os pais abandonaram e hoje ele mora com os avós. Outro, o pai é alcoólatra e diariamente chega muito entristecido na escola.” Enquanto dizia isto, lágrimas rolaram dos olhos da professora.

O resultado do trabalho com as cartas foi positivo. Embora alguns não tenham se mostrado motivados em escrever, refletir, nem mesmo agradecer, pode-se dizer que houve resultados muito bons. Alguns deles até se dispuseram em ler para os colegas a carta que escreveram. No entanto, a desatenção e desinteresse fazem parte da personalidade de muitos pré-adolescentes da sexta série da escola B, talvez pelas dificul-

dades vividas no dia a dia destes em suas casas e comunidades.

No dia seguinte, a professora de História soube da presença de uma pesquisadora envolvendo trabalho com Jornal na escola. Motivada, procurou a professora X para que a mesma entrasse em contato a fim de mostrar o belíssimo trabalho que a professora desenvolveu juntamente à sua quinta série. Neste trabalho interdisciplinar, cada grupo de crianças escolheria uma matéria do jornal, atual de preferência, para que achasse em diferentes jornais a mesma matéria. Pois bem, a tarefa dos alunos foi fazer uma análise comparativa dos jornais, do mesmo tema e por fim elaborar uma nova notícia, a qual trouxesse informações verdadeiras e comuns entre os jornais.

Importante salientar que, segundo a professora, o objetivo do trabalho era de instigar os alunos a buscarem sempre a verdade, e que, no jornal estão contidas muitas alterações, influências pessoais do próprio jornalista e até mesmo exagero ou informações falsas em alguns casos. Sabe-se também que através da linguagem e mecanismos como associação de ideias, comparação, é possível chegar a uma “conclusão própria do eu”, necessária à construção da própria identidade; aprimorando o senso crítico e a autonomia de ideias.

Posteriormente a professora pediu que cada grupo fosse à frente da sala e apresentasse aos colegas a nova versão da informação e, concomitantemente, o que havia de incomum nos textos comparados por eles.

### ***4.3. Avaliação das experiências observadas***

Constatou-se que são poucas as escolas que efetivamente usam o jornal em sala de aula, mesmo dentro do Projel. Entre estas que realmente fazem uso, os resultados observáveis são positivos, de acordo com a dinâmica dos professores para usar o jornal. Em relação ao estímulo da leitura, pode-se observar a melhora na oralidade e, consequentemente, na escrita; outros gêneros textuais são desenvolvidos, como se pode notar até mesmo nas obras de arte que foram criadas a partir do trabalho com o jornal.

Também algumas limitações foram vistas, principalmente quanto ao número reduzido de exemplares de jornais, o que dificulta sua utilização numa sala com 40 alunos; a falta de preparação e vontade de alguns professores em usar dinamicamente o jornal, atrair a atenção

dos alunos, principalmente os adolescentes que se dispersam com mais facilidade e não querem obedecer às tarefas dadas pelo professor; há também o fator da realidade econômica dos alunos que, de alguma forma afeta os professores, já que acabam sendo muito mais que professores e envolvem-se emocionalmente com tais casos e atribuem a falta de interesse, ou melhor, a dificuldade de acompanhar tais projetos, por virem à escola realmente para se alimentar.

## Considerações Finais

O presente artigo retratou algumas formas de análise do uso do jornal em sala de aula; primeiramente na sua forma teórica, conceitual e histórica com vários autores que afirmam a importância do uso do jornal na escola. Posteriormente relata-se sobre a fase empírica do artigo, visando uma interpretação da prática em algumas escolas da cidade de Americana, as quais se utilizam do jornal em sala de aula, mais propriamente participantes do Projel.

Sendo assim, tais observações revelam e reafirmam os conceitos de que verdadeiramente o uso do jornal traz consequências positivas para os alunos, uma vez que desenvolvem o senso crítico, a capacidade de interpretação, compreensão e sentido da realidade por meio de fatos expressos nos jornais, que realmente aconteceram. Os fatos tornam-se mais vivos ainda por se tratar de um jornal da cidade, o que aproxima muito os alunos da realidade em que se encontram.

Importante salientar que, ao se tratar de crianças, trata-se, portanto, da construção de uma sociedade mais justa e democrática. É de suma importância contribuir para torná-las críticas, conscientes de sua realidade e do poder que possuem. Talvez seja utópico demais pensar assim, no entanto, o sociólogo Fernando de Azevedo defende a educação como base para mudança social, prezando por uma liberdade, uma liberdade repleta de símbolos e significados, sendo esta uma liberdade de ideias. Para que isso ocorresse, todos teriam que ter acesso à escola; é quando Fernando defende um modelo de escola pública a fim de que todos tivessem acesso, gerando, portanto, consciência crítica do mundo, das atitudes dos governantes para que tomassem ciência dos seus direitos e argumentassem em prol da vida digna. Para tanto, Fernando de Azevedo defende:

[...] uma atmosfera intelectual e moral de liberdade e de respeito às ideias alheias, [...] (e) o equilíbrio entre a força organizadora do Estado e o impulso criador dos indivíduos livres, entre a “fé na identidade” (acordo em pontos fundamentais relativos ao regime democrático e à vida nacional) e a “fé na divergência” sobre problemas que, ainda que sumamente importantes, constituem objeto de discussão e admitem a escolha entre diversas soluções propostas (AZEVEDO, 1958c, p. 165). Podemos considerar, pois, como democrática, aquela educação que, fundada no princípio da liberdade e do respeito ao valor e à dignidade da pessoa humana, favorece expansão e a expressão da personalidade a todos, sem distinção de raças, classes ou crenças, comporta um sistema de garantias para a livre escolha, pelo cidadão, entre ideias, crenças e opiniões, como entre carreiras e atividades técnicas e profissionais (AZEVEDO, 1958, p. 166).

Ela obtinha tal êxito na medida em que a interpenetração da escola e da sociedade multiplicaram os pontos de aplicação das forças educativas, proporcionando à escola um instrumento de ação contínua, intensa e penetrante sobre todas as camadas e instituições sociais (AZEVEDO, 1958a, p. 18).

À imensa variedade das exigências sociais e das necessidades e aptidões individuais, ou, para empregar as palavras (de Dewey), “o panorama de uma vida mais ampla e rica para o homem em geral, uma vida de maior liberdade e de iguais oportunidades para todos, a fim de que cada um possa desenvolver-se e alcançar tudo o que possa chegar a ser” (AZEVEDO, 1996, p. 652).

Com argumentos teóricos tão pertinentes e reais, a pesquisadora assume o grave equívoco cometido no início da presente pesquisa, ao inocentemente acreditar na “bondade” e no “favor” que o jornal estava fazendo para a sociedade corroborando com o futuro de crianças e jovens no sentido da melhora da leitura e da consciência crítica. Entretanto a realidade, infelizmente, não é tão bela assim. Obviamente que as intenções são boas, porém, os recursos, os patrocínios, os objetivos finais e reais são também comerciais.

A elaboração de um programa como este é, certamente, uma iniciativa positiva e válida para se iniciar uma “revolução” no que diz respeito ao abrir os olhos e a mentes dos alunos para se tornarem verdadeiros cidadãos atuantes em todos os âmbitos e áreas da sociedade.

Entretanto, as intenções são embutidas de comércio, de vendas, mesmo que de forma sutil, não revelada aos alunos de forma explícita. O Projel é realizado com o fim de prover também futuros assinantes para o jornal e, se não fosse assim, talvez não seria tão interessante para este jornal entrar neste programa.

Quanto ao seu uso definitivo em sala de aula, pode-se notar sua verdadeira atuação nos aspectos de melhora nas avaliações, melhora na oralidade dos alunos, participações mais efetivas e críticas em sala de aula, dinamização por parte de alguns professores ao usar de forma diferente o jornal em sala e interesse por parte dos alunos, principalmente os mais novos, em usar tal material de forma interdisciplinar na escola.

Em relação ao jornal *O Liberal* e sua contribuição com as escolas, notou-se as dificuldades para o ano de 2010, talvez ainda por não ter sido pensada numa estratégia antes, porém algumas sugestões de reformulações foram feitas e a distribuição dos jornais às escolas já aconteceu e seu uso foi previsto para ocorrer a partir do dia 09/05/2010. A coordenadora pedagógica continua acompanhando e elaborando relatórios com números e dados objetivos para enviar ao Diretor Comercial do jornal. O número limitado de exemplares por sala demonstra uma dificuldade para os professores trabalharem com o material, principalmente nas escolas de rede municipal, onde no início o número era suficiente e hoje é bem pequeno, fazendo com que os professores utilizem menos o jornal em sala, o que é uma pena, já que houve o depoimento de uma professora afirmando que os alunos gostam muito dos trabalhos feitos com jornal.

## Referências bibliográficas

- AGNÉS, J. e SAVINO, J. *Apprendre avec La presse*. Paris, Retz, 1988.
- AZEVEDO, F. de. *Novos Caminhos e novos fins*. São Paulo: Melhoramentos, 1958a.
- AZEVEDO, F. de. *A cultura brasileira*. Rio de Janeiro/Brasília: UFRJ/UNB, 1996.
- BARBOSA, Gustavo; RABACA, Carlos Alberto. *Dicionário de Comunicação*. 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2001.
- BUSNARDO, J e BRAGA D. B. *Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem de ideologia*. Florianópolis. 2000

- CHARTIER, Roger. *A leitura: uma prática cultural*. (Debate entre Roger Chartier e Pierre Bordieu). In: \_\_\_\_ (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1997, p.240.
- COSTA, Sérgio Roberto. *Interação e letramento escolar: uma (re) leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000. Musa Editora, São Paulo.
- DINES, Alberto. *O papel do jornal*. São Paulo: Summus, 1986.
- FARIA, Maria Alice. *Como usar o jornal na sala de aula*. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- FARIA, Maria Alice. *O Jornal na Sala de Aula*. 11ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- FARIA, Maria Alice. *Para ler e fazer o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.
- FREIRE, Paulo *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 47 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- KLEIMAN, Angela B. e MORAES, Silvia E. *Leitura e Interdisciplinaridade – Tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.
- LIBANEO, Jose Carlos. *Exigências Educacionais Contemporâneas e Meios de Comunicação*. São Paulo, 1996
- LUCK, H. *Pedagogia Interdisciplinar – Fundamentos Teóricos – Metodológicos*. 9ed. Petrópolis: Vozes, 2001
- MORDUCHOWICZ, R.ventanas de papel. El diário em La escuela. 2ª Ed. Buenos Aires, aique, 1993.
- PAVANI, Cecília; et al. *Jornal – (in) formação e ação*. Campinas, Papyrus, 2002.
- SILVA, Ezequiel T. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus; 1995.



# O Grêmio Estudantil na Gestão da Escola Democrática: Protagonismo e Resiliência ou Despolitização das Práticas Formativas?

*The Student Guild at the Democratic School Management: Leadership and Resilience or depoliticization of training practices?*

Recebido em: 30/out/2010

Aprovado em: 13/dez/2010

**Marcilene Rosa Leandro Moura – UFSCar**

*E-mail:* marcia.moura1972@uol.com.br

## **Resumo**

A proposta de participação do Grêmio Estudantil na gestão da escola democrática é um projeto institucionalizado pela SEE/SP, que entende que esta associação é espaço de exercício da cidadania, e também ferramenta pedagógica, que propicia, aos jovens, atributos coletivos em detrimento dos valores individuais. A produção deste escrito traduz parte de pesquisa desenvolvida na rede estadual de ensino de Sorocaba, com a finalidade de observar e problematizar o papel do Grêmio Estudantil entendido como um dos espaços que referenciam o processo de formação dos indivíduos. Tendemos a concluir que as relações e mediações entre o Protagonismo Juvenil, a Resiliência e a atuação do Grêmio Estudantil, na gestão de uma escola democrática, têm como uma de suas determinantes a política delineada por organismos internacionais, ratificada no Brasil com o Plano

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 23 - 2º Semestre/2010

O Grêmio Estudantil na Gestão da Escola Democrática: Protagonismo e Resiliência ou Despolitização das Práticas Formativas? - p. 273-292

MOURA, M.R.L.

Decenal de Educação. Neste contexto, temos como premissa que após estas reformas, o Grêmio Estudantil transforma-se tendencialmente e predominantemente num espaço de propostas assistencialistas que despolitiza a ação de seus sujeitos, eliminando da discussão toda e qualquer premissa política e ideológica, indicando ao jovem que estas determinações são para o futuro e que não fazem parte da sua construção histórica enquanto ser humano.

Palavras-chave: Protagonismo Juvenil. Resiliência. Grêmio Estudantil. Reformas Educacionais. Formação do Indivíduo. Escola.

## Summary

*The proposed Sorority Student participation in school management is a democratic project institutionalized by SEE / SP, which means that this association is a space of citizenship and also an educational tool that promotes the youth collective attributes rather than individual values. The production of this writing represents part of research conducted in state schools of Sorocaba in order to observe and discuss the role of the Student Guild understood as one of the spaces that reference the process of training individuals. We tend to conclude that the relationship between mediation and Juvenile Leadership, Resilience and the role of the Student Guild in the management of a democratic school, it has as one of its determining the policy outlined by international bodies, ratified in Brazil with the Decennial Plan for Education. In this context, we have the assumption that these reforms after the Student Guild trend and becomes predominantly an area of welfare proposals that depoliticized the action of their subjects, eliminating any discussion of political and ideological premise, telling the young that these determinations are for the future and not part of its historical development as a human being.*

## Keywords

*Juvenile Leadership. Resilience. Student Guild. Educational Reforms. Training of the Individual. School.*

## Introdução

O movimento estudantil secundarista<sup>1</sup> organizado surge em 1948, com a criação da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES).

---

<sup>1</sup> O termo secundarista se refere a todos os estudantes de 1º e 2º graus. A partir da promulgação da LDB 9394/96, a nomenclatura dos cursos passa a ser ensino fundamental e ensino médio (Disponível em: <<http://www.umes.org.br>>. Acesso em: 24 abr. 2005).

A presença marcante desse movimento social enfrentaria com o golpe militar de 1964 e a promulgação do Ato Institucional N° 5, em 1968, um processo de desarticulação política derivado da ação repressiva dos governos militares e de seus mecanismos criados na perspectiva de extinção dos canais representativos da sociedade civil: sindicatos, partidos políticos e entidades estudantis. No lastro da reorganização do movimento social, particularmente daquele que foi qualificado como o novo sindicalismo, – originário do Partido dos Trabalhadores –, o movimento estudantil retorna ao cenário político no início da década de 80. A década de 80 do Século XX caracteriza um período histórico de redemocratização, materializado, dentre outros processos, pela promulgação de uma nova Constituição Federal e a eleição direta de Fernando Collor de Mello para Presidente da República em 1990<sup>2</sup>.

Nesse contexto, a política econômica assume tendencialmente e predominantemente a lógica da privatização; lógica que intensa e extensivamente orienta a produção das políticas sociais. No campo da política educacional a educação básica é definida como prioritária no lastro das orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos. A prioridade sinalizada para a educação básica potencializa a presença das entidades representativas da comunidade escolar como o Grêmio Estudantil, a Associação de Pais e Mestres e o Conselho de Escola. Em outros termos, busca-se a formulação de propostas que incentivem a participação em trabalhos e ações solidárias e voluntárias, difundindo-se uma prática aparentemente democrática na gestão educacional.

Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso em 1994, o projeto neoliberal na educação se estabelece com o Plano Decenal de Educação e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.

A criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado, em 1995, reforça a função do Estado enquanto coordenador e regulador, deixando clara sua desobrigação quanto à execução dos serviços, passando para a sociedade a realização destas tarefas.

É neste momento que o Grêmio Estudantil ganha uma nova definição dentro da unidade escolar, tendo como tarefa central a realização

---

<sup>2</sup> As Diretas Já foi um movimento civil de reivindicação por eleições gerais diretas no Brasil, em todos os níveis iniciado em 1984. Inicialmente ocorre a eleição indireta de Tancredo Neves, que falece logo em seguida. Assume a Presidência da República o então vice-presidente José Sarney (Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Diretas\\_J%C3%A1](http://pt.wikipedia.org/wiki/Diretas_J%C3%A1)>. Acesso em: 17 nov. 2006).

de ações voluntárias orientadas por propostas de sensibilização da juventude para a necessidade do trabalho solidário. O núcleo dessas iniciativas reside no denominado protagonismo juvenil, que tende a ocupar o tempo livre dos jovens envolvendo-os em uma prática que tem na resiliência seu caminho ideal e que objetiva a busca de soluções imediatas dos problemas que surgem na comunidade escolar e/ou no seu entorno (observa-se que os termos “protagonismo juvenil” e “resiliência” serão abordados posteriormente). A dinâmica desse processo é pautada pela presença do governo. Isto é, o Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria de Estado da Educação, elabora vários documentos incentivando a construção do Grêmio Estudantil e direcionando o trabalho a ser desenvolvido em consonância com as diretrizes da nova política educacional subsidiadas pela intervenção dos órgãos internacionais.

## **Os órgãos internacionais e a legislação educacional brasileira**

Após o período ditatorial demarcado pelo Golpe Militar de 1964, a sociedade brasileira enfrenta um processo de redemocratização que tem seus primeiros sinais na década de 80 do século passado. Uma grande mobilização popular desencadeou a Campanha das Diretas Já e a promulgação de uma nova Constituição Federal<sup>3</sup>, demonstrações do novo quadro político e da efervescente participação das entidades estudantis e outros movimentos organizados por vários segmentos da sociedade civil na vida do país.

É também na década de 80, que o Banco Mundial<sup>4</sup> sistematizou documentos que tratavam das políticas estratégicas voltadas para as áreas sociais e educacionais. Desde então, o Banco Mundial apresenta um aumento expressivo de empréstimos para a educação, particularmente voltado para a educação básica, com investimentos na produção de textos escolares e capacitação dos docentes (TORRES, 1998).

A escola passa a ser vista como espaço de múltiplas atividades e o

---

<sup>3</sup> Texto promulgado em 5 de outubro de 1988 (disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/const>>. Acesso em: 23 maio 2005).

<sup>4</sup> O Banco Mundial é o maior captador mundial não soberano de recursos financeiros. É composto por um conjunto de instituições lideradas pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) que abrange quatro outras agências: a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), Corporação Financeira Internacional (IFC), Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID) e a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA) (SOARES, 1998, p. 15-16).

local ideal para a materialização de um projeto político de formação de mão de obra apta ao atendimento de novas tecnologias para um novo industrialismo (SILVA, 2002).

Andrade (2000, p.71-72, grifos do autor) ressalta que “o que se pretende é que a escola, pela própria natureza do papel que possui no processo de socialização de uma grande massa de pessoas, constitua-se num espaço de irradiação e consolidação de valores e atitudes configuradores desta ‘nova ordem’ [...]” e acresceenta:

[...] o currículo [...] deve encontrar-se orientado na direção de um vínculo mais orgânico com as mudanças correntes no mundo da produção, criando as condições para que os alunos participem de um processo de aprendizagem que possibilite um “acostumamento” destes com as ideias e princípios que embasam as formas contemporâneas de inovação tecno-organizacional.

Em 1989, com a eleição de Fernando Collor de Mello, o Brasil adota uma proposta filiada ao ideário neoliberal de desregulamentação da economia, da formulação de um novo pacto social, de intensiva e extensiva privatização das políticas sociais, de ajuste fiscal e de outra série de medidas que no campo educacional de materializa no alinhamento do Governo Federal brasileiro às políticas estratégicas do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, processo que se acelerou a partir de 1991, conforme afirmação de Neves (1995, p.10):

Até o final do primeiro ano de governo, as diretrizes educacionais seguiram a pauta da campanha definida no “Projeto Brasil Novo”, cabendo à educação o papel de resgate da dívida social. Já em 1991, em sua fase liberal-modernizante, a educação assume o papel de instrumento de aumento da competitividade da produção nacional diante da comunidade internacional dentro dos parâmetros científicos e tecnológicos essenciais à terceira revolução industrial.

Consolidando a presença de órgãos internacionais na definição de políticas educacionais mundiais, ocorre no ano de 1990 a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, na Tailândia, onde se elabora um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, entendida como um empreendimento em longo prazo.

Da mesma forma, em 1991, a Conferência Geral da UNESCO

convocou uma comissão internacional<sup>5</sup> que se encarregou de refletir sobre a educação para o século XXI, tendo como questão principal a educação do amanhã e o papel que esta deverá desempenhar num mundo em constante mudança, dando origem ao documento denominado Relatório Delors.

Outro documento elaborado por agências internacionais é “Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”<sup>6</sup>, produzido em 1992 pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL e a Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe – OREALC, trazendo em seu conteúdo as tarefas prioritárias para o desenvolvimento da América Latina e do Caribe nos anos 90 (CEPAL, 2006, p.15).

Na proposta intitulada “Transformação produtiva com equidade”, o referido documento destaca a necessidade de:

[...] consolidar y profundizar la democracia, la cohesión social, la equidad, la participación, en suma, la moderna ciudadanía [...] e introducir modalidades de acción en que los actores tengan mayores márgenes de autonomía en las decisiones, así como mayor responsabilidad por los resultados (CEPAL, 2006, p. 17-19).

Defendendo a necessidade do desenvolvimento de uma nova cidadania e aliando a educação escolar ao trabalho produtivo, afirma-se que o progresso técnico é o pivô da transformação produtiva, compatibilizando a democratização política com a equidade social.

Há, portanto, toda uma discussão nas agências internacionais no sentido de promover um novo tipo de cidadão, que deverá ser forjado na escola, tornando-se flexível e adaptável. Em outros termos, agências como a CEPAL e a OREALC entre outras, foram representantes dos organismos internacionais incumbidos de disseminar as estratégias necessárias para produzir *capital humano*<sup>7</sup> (FRIGOTTO, 1995, grifo do autor).

<sup>5</sup> A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI foi criada oficialmente em 1993 e financiada pela UNESCO (disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001298/129801por.pdf>>. Acesso em: 28 mar 2007).

<sup>6</sup> Presentación, Resumen y Conclusiones (disponível em: <<http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/0/4680/P4680.xml&xsl=/tpl/p9f.xsl>>. Acesso em: 15 Jan. 2007).

<sup>7</sup> Para Frigotto (1995, p. 92) “O capital humano é função de saúde, conhecimento e atitudes, comportamentos, hábitos, disciplina, ou seja, é expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que, uma vez adquiridos, geram a ampliação da capacidade de trabalho e, portanto, de maior produtividade” (grifos do autor).

Com a realização de uma série de eventos promovidos pelas agências internacionais, visando ampla discussão sobre investimentos e priorização da educação básica, o governo brasileiro inicia a implementação de uma política educacional reformista referenciada na formação básica da classe trabalhadora visando a educação para o mundo do trabalho e para a cidadania (FALLEIROS, 2005).

Enquanto setores progressistas da área da educação discutiam a necessidade de uma gestão escolar democrática, o Banco Mundial formulava sua política para a América Latina, segundo modelo proposto pelo neoliberalismo, conforme afirmação de Rosar (1999, p. 3):

Na perspectiva de funcionamento de um Estado Mínimo, segundo a lógica neoliberal, configura-se uma escola municipalizada e “administrada de forma democrática com a participação da comunidade”, que deve ser responsável, juntamente com docentes e alunos, pela produção da qualidade total. Também sob a mesma lógica, ao processo de globalização da economia, deve corresponder um processo de descentralização, portanto o ensino fundamental deve ser municipalizado e as escolas devem ser autônomas, de modo que se viabilize, ao mesmo tempo, concentrar recursos no governo central, destinando-os às operações financeiras de expansão do capitalismo financeiro, enquanto tornam-se cada vez mais restritos os investimentos nos setores dos serviços públicos que, na realidade, vão progressivamente sendo privatizados, sob diferentes modalidades de terceirização, de convênios, de parcerias, de sistemas de cooperativas etc.

Para viabilizar esta política e legalizar os novos procedimentos foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos, base para a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE e a Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada em 1994 em Brasília-DF, que efetivamente marcam a adoção por parte do governo brasileiro das proposições formuladas nos foros internacionais.

Ainda como desdobramento destas propostas, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM.

É nesse contexto que a agenda reformista vislumbra a importância do Grêmios Estudantil. Para os fins deste escrito, nos atemos à presença do Grêmios Estudantil na cidade de Sorocaba (SP).

## O Grêmio Estudantil na cidade de Sorocaba

Com a reconstrução das entidades nacionais, estaduais e municipais, a promulgação da Lei do Grêmio Livre e a reorganização do Grêmio Estudantil, o Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria de Estado da Educação, elabora um documento incentivando a otimização do Grêmio Estudantil, no sentido de fortalecer práticas democráticas.

O documento distribuído nas escolas pelas Diretorias de Ensino apresenta as Associações de Pais e Mestres (APM's)<sup>8</sup>, Conselhos de Escola<sup>9</sup> e Grêmios Estudantis como canais legítimos entre a escola e a comunidade. Outro documento importante para a compreensão dessa entidade do movimento estudantil é editado pela Secretaria de Estado da Educação. Aqui se define o sentido do Grêmio Estudantil dentro da unidade escolar:

A escola é um espaço riquíssimo de possibilidades, onde os alunos têm muito, não só para ouvir, mas para dizer; não só para aprender, mas para criar; não só para reclamar, mas para agir. Ao lado dos vários problemas do dia a dia da escola, que os alunos podem ajudar a identificar e resolver, existe um mundo de temas e atividades para os quais a escola é o lugar perfeito de discussão e realização. As drogas e a Aids, a formação profissional e a orientação sexual, a gravidez prematura e o trabalho precoce, a ecologia e a cultura, as eleições e os partidos, a violência no bairro e a falta de um semáforo na esquina, tudo isso acompanhado do “bailão” dos sábados, dos campeonatos de xadrez e futebol, do teatro e do cineclube, do passeio ecológico e da feira de artesanato, são assuntos da maior importância e que interessam aos alunos, fora e dentro da escola (LUZ, 1998, p. 02).

Esta cartilha traz também informações gerais sobre a legislação vigente e ressalta a possibilidade de se convidar um professor para auxi-

<sup>8</sup> A APM – Associação de Pais e Mestres é uma instituição auxiliar da escola, que tem por finalidade colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade, com objetivos sociais e educativos, sem caráter político, racial ou religioso e nem finalidades lucrativas (Disponível em: <[http://www.fde.sp.gov.br/subpages/perguntasAPM/estatuto\\_padrao\\_06html](http://www.fde.sp.gov.br/subpages/perguntasAPM/estatuto_padrao_06html)>. Acesso em: 14 nov. 2006).

<sup>9</sup> O Conselho de Escola é formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar e de natureza consultiva e deliberativa, podendo elaborar seu próprio estatuto, dinamizando sua organização e atuação (SÃO PAULO. Parecer CEE n.º 67/98, de 18 de Março de 1998. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Diretrizes e Bases da Educação Nacional: legislação e normas básicas para sua implementação. São Paulo: 2001. P. 1035 (Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/coe\\_a\\_php?t=reg](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/coe_a_php?t=reg)>. Acesso em: 14 nov. 2006).

liar no desenvolvimento das atividades, atuando como um “coordenador”. Cita também a desobrigatoriedade de adesão a outras entidades estudantis, além de propor a realização das eleições ainda no primeiro bimestre letivo, estabelecendo prazos para inscrição de chapas, campanhas de divulgação, eleições e apuração dos votos.

Na perspectiva da implantação de uma “escola cidadã”, numa “cidade educadora” (termos cuja explicitação foge aos propósitos deste escrito), a Diretoria de Ensino de Sorocaba integrada com a Secretaria Municipal de Educação desenvolve programas focados na “formação global do ser humano”, utilizando as definições dos quatro pilares da educação<sup>10</sup> (VIDA, 2005).

Em 2005, a Diretoria de Ensino de Sorocaba realizou o 1º Fórum de Grêmios Estudantis, dentro das comemorações da Semana da Juventude. O evento contou com a participação de escolas do ciclo I, II e ensino médio, e apresentou uma exposição de fotos com as ações realizadas pelos Grêmios durante o ano citado. Além da exposição, o Fórum propiciou a troca de experiências entre os Grêmios (BANDARRA, 2005).

No ano de 2006, novamente a Diretoria de Ensino de Sorocaba, em comemoração à Semana da Juventude, realiza o 2º Fórum de Grêmios Estudantis nos mesmos moldes do ano anterior, mas a principal atividade deste ano foi a campanha “Ser Solidário é 10!”, que arrecadou sete toneladas e meia de alimentos, distribuídos em forma de cestas-básicas para 428 famílias carentes no período natalino (CEI, 2006).

A participação dos estudantes no Grêmio Estudantil propiciaria aos jovens, segundo seus proponentes, ao longo de sua trajetória, uma série de atributos, como por exemplo: a vinculação com ideais coletivos em detrimento aos valores individuais, liderança, boa articulação de ideias e pensamento crítico. Essa participação dos estudantes na vida escolar é vista como uma forma de democratizar a gestão, cumprindo sua função e

[...] tornando-se um espaço pedagógico atraente e desafiador para os

<sup>10</sup> A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que deu origem ao relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (Delors et al., 1996), destacou quatro pilares que são as bases da educação, ao longo de toda a vida, para o século que já começou. São eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Disponível em: <[http://www.unesco.org.br/noticias/opiniaao/index/index\\_2003/pilares\\_educacao/mostra\\_documento](http://www.unesco.org.br/noticias/opiniaao/index/index_2003/pilares_educacao/mostra_documento)>. Acesso em: 12 nov. 2006).

jovens, de modo a favorecer seu progresso intelectual, social e afetivo, e, ainda um espaço democrático, confiável e culturalmente rico para pais e para a comunidade, com vistas a um intercâmbio fecundo entre a escola e o seu entorno (FERRETTI, ZIBAS, TARTUCE, 2004, p. 2).

Em décadas recentes vários setores da sociedade se utilizaram do argumento da necessidade de democratização das decisões dentro da unidade escolar, tendência que vem sendo fortalecida por imagens televisivas e pela literatura educacional que conclama os cidadãos a assumirem de forma voluntária e solidária a gestão coletiva. Os diversos sujeitos coletivos são qualificados de protagonistas, termo que se alastra para os setores sociais representativos da juventude caracterizando o denominado protagonismo juvenil pautado como dito anteriormente por uma prática resiliente (ROSSI, 2001).

O protagonismo juvenil tem como cerne o envolvimento dos educandos no exercício do voluntariado social, com uma prática que seria servidora, crítica, construtiva, criativa e solidária e voltada para a operacionalização de soluções imediatas.

## **Protagonismo Juvenil e Resiliência**

O protagonismo juvenil, enquanto uma prática do Grêmio Estudantil, surge e reitera-se a partir das reformas educacionais como uma proposta inovadora, ocupando o tempo livre do jovem. Esta nova cultura cívica convoca a sociedade para o exercício da responsabilidade social, fortalecendo ações voluntárias que contribuiriam com a educação pública. Canaliza-se, desta forma, toda e qualquer presença da suposta indignação do ser humano, diante das injustiças sociais por meio da realização de trabalhos voluntários, transformando essa energia que poderia ser contestadora em necessidade de ajudar, de se sentir responsável e de cada um fazer a sua parte (NEVES, 2005).

Segundo, Zibas, Ferretti e Tartuci (2004, p. 3):

Ao se voltar à etimologia do termo “protagonismo”, verifica-se que protagonístés significava o ator principal do teatro grego, ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento. Algumas restrições ao termo têm por base tal origem semântica, havendo aqueles que preferem usar “participação” para assegurar uma abordagem mais democrática da ação social sem colocar em destaque o protagonista singular (grifos dos autores).

Há uma nova direção nas discussões desenvolvidas pelo Grêmio Estudantil, propondo a formação de “um novo tipo de cidadão”, que leva em conta, mas de forma diversa, transformações políticas, sociais e econômicas. Discutem-se as soluções imediatas no sentido de intervir na superação de situações-problema, atuando-se de forma voluntária e em parceria com a comunidade. Costa, (2001: p.26) afirma que:

A proposta de protagonismo juvenil [...] pressupõe um novo modelo de relacionamento do mundo adulto com as novas gerações. Esse relacionamento baseia-se na não imposição a priori aos jovens de um ideário em função do qual eles devam atuar no contexto social. Ao contrário, a partir das regras básicas do convívio democrático, o jovem vai atuar, para, em algum momento de seu futuro, posicionar-se politicamente de forma mais amadurecida e lúcida, com base não só em ideias, mas, principalmente, em suas experiências (práticas e vivências) concretas em face da realidade.

Esta forma de participação dos jovens desvia a atenção sobre as causas dos problemas, causas e problemas entendidos em sua radicalidade, isto é, em suas raízes históricas e em suas múltiplas determinações: políticas, culturais, éticas etc. Aqui se trata de assumir o efeito do problema como sendo causa e de buscar sua solução imediata. Mas também se trata de transferir o debate político para a ação individual ou minimamente coletiva, na busca de criar nos jovens o sentimento da adaptação diante de um processo que pode ser reformado, mas que ninguém poderá radicalmente transformar. Essa prática atinge em especial os que fazem parte dos setores empobrecidos, no sentido de superar as adversidades. Elimina da discussão toda e qualquer premissa política e ideológica, indicando ao jovem que estas determinações são para o futuro e que não fazem parte da sua construção histórica enquanto ser humano.

O Plano de Ação da Declaração de Jomtien (1990)<sup>11</sup> relaciona “O progresso na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos [...]” ao fortalecimento das parcerias, considerando que autoridades públicas e as comunidades são “[...] agentes-chave de todo progresso”. Neste sentido apresenta a seguinte colocação:

Associações comunitárias, cooperativas, instituições religiosas e outras

<sup>11</sup> “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, item 1; tópico 16 (Disponível em: <[http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/decjomtien](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien)>. Acesso em: 23 maio 2005).

organizações não governamentais também desempenham papéis importantes no apoio e provisão de educação básica. Sua experiência, competência, dinamismo e relações diretas com os diversos setores que representam constituem-se valiosos recursos na identificação e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Deve-se promover sua participação ativa em alianças para a educação básica, mediante políticas e mecanismos que fortaleçam suas capacidades e reconheçam sua autonomia<sup>12</sup>.

Quando trata do compromisso das agências internacionais em auxiliar a implementação de programas e ações que busquem cumprir com a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, o Plano de Ação<sup>13</sup> sugere que se devem priorizar esforços e cooperação em “Experiências que envolvam a participação da famílias, comunidades locais e organizações não governamentais[...]”.

Neste contexto, o protagonismo caminha paralelamente e consoante com a resiliência<sup>14</sup>, termo que tem sido utilizado para tratar da formação cidadã, enfatizando a necessidade de enraizamento do humanismo, na qual os jovens possam superar por suas próprias forças e vontade a segmentação social (FERRETTI, ZIBAS, TARTUCE, 2004).

Neste sentido, (BESSA, et all, 2001: p.3), afirmam que a gestão democrática propicia a participação de toda a comunidade escolar desconstruindo as relações hierárquicas de poder, e neste contexto o Grêmios se constitui “[...] como excelente dispositivo para concretização de um processo mais solidário entre os diversos grupos”.

Antunes (2003, p. 13-16) apresenta a resiliência como uma capacidade, um conceito extraído da física que:

Aplicado à vida humana e animal, representa a capacidade de resistên-

<sup>12</sup> Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, item 1.6; tópico 35 (Disponível em: <[http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/decjomtien](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien)>. Acesso em: 23 maio 2005).

<sup>13</sup> “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, item 3.3; tópico 45, alínea b (Disponível em: <[http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/decjomtien](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien)>. Acesso em: 23 maio 2005).

<sup>14</sup> Para Tavares (2001), resiliência é a capacidade das pessoas ou grupos resistirem a situações adversas mantendo seu equilíbrio. O desenvolvimento de capacidades de resiliência passa pela mobilização e ativação das suas capacidades de ser, estar, ter, poder e querer, ou seja, pela sua capacidade de autorregulação e autoestima. “Ajudar as pessoas a descobrir as suas capacidades, aceitá-las e confirmá-las positiva e incondicionalmente é, em boa medida, a maneira de as tornar mais confiantes e resilientes para enfrentar a vida do dia a dia por mais adversa e difícil que se apresente” (TAVARES, 2001, p.52).

cia a condições duríssimas e persistentes e, dessa forma, diz respeito à capacidade de pessoas, grupos ou comunidades não só de resistir às adversidades, mas de utilizá-las em seus processos de desenvolvimento pessoal e crescimento social.

Portanto, para este autor, moradores de favelas, cortiços, sem-teto seriam exemplos de pessoas ou comunidades resilientes, assim como “[...] grande parte dos alunos da escola pública brasileira e seus professores[...]” são exemplos de pessoas resilientes (ANTUNES, 2003, p. 16). Esta resiliência aparece com graus diversificados que podem ser alterados mediante a educação. A resiliência consiste na necessidade de ser ágil, facilidade em acolher as diversidades e adversidades e criar a solidariedade, reajustando-se rapidamente aos problemas ocorridos, incentivando a autodescoberta, o autoconhecimento e a sua automotivação.

Antunes (2003), quando trata das bases pedagógicas de uma escola resiliente, sugere que professores e alunos tenham sentimento crítico e reflitam sobre o que é essencial aprender, privilegiando o presente e entendendo que competência é um processo no qual o que interessa é a possibilidade de mobilizar recursos da mente, agindo de acordo com a necessidade da situação apresentada, que privilegia a análise do agora, visando à frente a preparação para o mundo globalizado.

Afirma ainda que é “[...] indispensável que professores, funcionários e alunos estejam sempre envolvidos em projetos que visam a dinâmica interação da escola ao meio que acolhe [...]” (ANTUNES, 2003, p. 90), incluindo pais, mães, vizinhos que devem participar ativamente, não como um trabalho voluntário, mas como parceiros, buscando a construção de uma escola inclusiva

Essa retirada do Estado da implantação e manutenção do sistema público de ensino não produz liberdade e sim desigualdade e descontrole, promovendo o desaparecimento da política como projeto de transformação coletiva filiado aos setores majoritários da sociedade. Antes, cabe à comunidade escolar ser capaz de se adaptar às novas demandas, mas não com a intenção de dar efetivamente voz à comunidade e sim com o objetivo de amenizar os conflitos e de abdicar de direitos sociais conquistados em outros tempos de confronto com os donos do poder (ROSSI, 2001).

De que maneira a proposta assumida pelo Grêmio Estudantil re-

ferenciada no protagonismo juvenil e na resiliência contribuiria para a formação dos indivíduos?

## **Processos de formação dos indivíduos**

A atual prática dos Grêmios Estudantis instiga vários questionamentos que abrangem desde o fato dos Grêmios não surgirem da necessidade intrínseca dos estudantes, no interior da Unidade Escolar e, sim, enquanto uma política pública definida pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, até o fato de que essas entidades promovem ações solidárias e voluntárias, que substituem ou compensam a responsabilidade do Estado em relação às políticas sociais. Essa prática tenderia, a nosso ver, a esvaziar a formação do indivíduo na perspectiva de sua humanização e da intrínseca transformação radical das relações sociais capitalistas. Em outros termos, a prática dos Grêmios Estudantis tenderia a absolutizar as relações cotidianas e, por conseguinte, alimentaria a possibilidade de manutenção das relações sociais alienantes e alienadas, naturalizando-as. Para Heller (2004: p. 38), “a alienação acontece quando temos um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e o desenvolvimento do indivíduo humano, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção”.

As atividades realizadas pelo Grêmio junto à comunidade escolar, visando o trabalho voluntário e solidário, se naturalizam de tal forma que começam a surgir propostas de ações espontâneas. Aparentemente, esse tipo de ações promoveria a suspensão do cotidiano, suspensão entendida aqui como distanciamento, como possibilidade de problematização, crítica, interpretação e intervenção prática na perspectiva de sua transformação em direção à humanização dos indivíduos. Ocorre que essas ações, apesar de corresponderem aos interesses de uma determinada classe, não buscam a emancipação dos indivíduos, nem mesmo propiciam a problematização das necessidades presentes naquela comunidade. E isto porque tais ações circunscrevem-se ao imediato, ao útil, ao eficaz e se referenciam no “aqui e agora”.

E mais, o protagonismo juvenil, ao promover uma prática social que enfrenta uma complexa materialidade, que busca impedir a possibilidade de alargar e aprofundar o discernimento da razão de ser de sua presença, no contexto da educação escolar, se defronta com outra

questão importante: a questão do preconceito. E isto considerando que: “[...] o preconceito ocorre pelas integrações sociais, sobretudo pelas classes sociais, que desejam manter a coesão de uma estrutura social que lhes beneficia e mobiliza em seu favor, inclusive os homens que representem interesses diversos [...] já que a classe burguesa aspira universalizar a sua ideologia (HELLER, 2004, p. 54).

Podemos dizer que o protagonismo juvenil, enquanto ação que se objetiva no Grêmio Estudantil, assume uma prática comunitária, solidária, voluntária etc que alimentaria a possibilidade de – focada em problemas sociais que envolvem as classes trabalhadoras – manutenção das relações de dominação e exploração sobre as vestes de um interesse comum, universal que em última análise favoreceria as práticas sociais dos setores dominantes da sociedade. Um processo que tem no indivíduo protagonista e resiliente seu sujeito fundamental. Que processo de formação do indivíduo ocorreria então?

Segundo Duarte (1993, p. 19)

Para se formar enquanto um ser humano, um ser genérico, o indivíduo tem que se formar enquanto um ser social, mas essa socialidade, sendo formada no interior das relações de dominação, implica também no fenômeno da alienação. Lutar contra a alienação é lutar por reais condições para todos os homens, de desenvolvimento da individualidade à altura das máximas possibilidades objetivamente existentes para o gênero humano.

Outra questão fundamental nos processos de formação do indivíduo é a relação entre a objetivação e a apropriação “[...] geradora do processo histórico de formação do gênero humano” (DUARTE, 1993, p. 27).

No trabalho desenvolvido pelos Grêmios, as atividades propostas vinculam-se ao imediato, à realidade, tida como natural. É o que parece ser. As relações históricas que a produziram permanecem ausentes e, por conseguinte, as objetivações historicamente produzidas pela humanidade (arte, ciência, filosofia, política, moral) se transformam em estranhas, incompreensíveis e, mais do que isso, em desnecessárias para o processo de escolarização e formação dos indivíduos.

Neste sentido, como a prática do protagonismo juvenil ocorre submersa e tendencialmente subordinada à lógica do Capital, os indivíduos não se apropriam das objetivações historicamente produzidas, lem-

brando que “[...] o indivíduo se forma apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação” (DUARTE, 1993, p. 47).

A possível superação da prática social referenciada no protagonismo juvenil e circunscrita à agenda reformista da política educacional em curso requer o entendimento de que enquanto os integrantes do Grêmio Estudantil estiverem se objetivando e apropriando de atividades objetivas que mantêm as relações sociais de dominação de forma naturalizada, estas atividades não promoverão a emancipação ou humanização dos indivíduos, porque não são concebidas como um produto da atividade histórica humana mas como relações sociais – reafirmamos – naturais, autônomas e espontâneas.

Neste sentido, Duarte (1993, p. 74) baseado no pensamento de Marx faz a seguinte afirmação:

As relações sociais de dominação fazem com que aqueles que produzem, pelo seu trabalho, o mundo dos “objetos” humanos não possam se apropriar do mundo resultante do trabalho humano. As relações de dominação “arrancam” dos homens “sua vida genérica”, isto é, seu trabalho.

Assim, enquanto as relações sociais impedirem a emancipação dos indivíduos para a superação das relações capitalistas de dominação, as práticas sociais tenderão a produzir o indivíduo alienado, produtor e produto de relações sociais alienadas, que só poderão ser superadas historicamente com a objetivação e apropriação de práticas humanizadoras criadas na perspectiva das classes trabalhadoras.

## **Tentando concluir**

A política educacional delineada por organismos internacionais, defendida na Conferência Mundial de Educação Para Todos e ratificada no Brasil com o Plano Decenal de Educação, promove nas escolas a gestão democrática, estimulando a participação da comunidade nas ações necessárias para o funcionamento da unidade escolar.

Aparentemente, atendeu-se a uma reivindicação antiga de toda a comunidade escolar, que sempre se queixou da centralização pelo Diretor da unidade escolar na tomada de decisões e implantação das mes-

mas. Ocorre que, de fato, não há uma participação da comunidade nas decisões, principalmente relacionadas ao campo pedagógico.

Todas as deliberações são encaminhadas pelo Ministério da Educação e conseqüentemente Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que com o suporte da comunidade escolar implementam estas deliberações. Não há uma discussão, principalmente política, sobre o que realmente se deva fazer e sim a discussão de como fazer o já definido, inclusive quando se trata de aporte de recursos financeiros, transferindo-se para a comunidade, na maioria das vezes carente, a responsabilidade pela manutenção da escola.

No caso específico do Grêmio Estudantil, o que se observa é que sua participação dentro da unidade escolar se dá de forma assistencialista, ou “mão de obra barata”. Com a prática do protagonismo juvenil, que defende o associativismo e o trabalho solidário e voluntário em prol de uma escola melhor, anulam-se as discussões sobre as causas passando a se tratar apenas os efeitos imediatos.

O importante é resolver de forma rápida e indolor o problema que acomete a unidade escolar, recorrendo-se à comunidade ou a setores da iniciativa privada, com o discurso da responsabilidade social, da formação do cidadão, da participação de todos como exercício da cidadania numa sociedade democrática.

Neste sentido, podemos então dizer que a partir das reformas educacionais, principalmente implementadas nos dois governos de FHC, a escola passou a ser um espaço aglutinador de pessoas que devem aprender a ser, fazer, conhecer e viver juntas, de forma solidária e voluntária, sem incomodar o governo, resolvendo seus próprios problemas, acreditando estar construindo uma sociedade democrática, participativa e crítica, quando na verdade, se torna acrítica e antidemocrática, mas suficientemente qualificada para o mercado de trabalho, que precisa de pessoas adaptáveis. Com essa prática, os setores dominantes buscam manter sua hegemonia numa sociedade de classes, na qual os dominados se conformariam com sua situação e buscariam formas para amenizar suas carências, já que as diferenças geradoras das diversas formas de exploração e dominação “humana” seriam naturais e não historicamente produzidas.

## Referências bibliográficas

- ANDRADE, Flávio Anício. A formação do “cidadão-trabalhador”: educação e cidadania no contexto do “novo industrialismo”. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p. 59-78.
- ANTUNES, Celso. *Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. Fascículo 13.
- BANDARRA, Celso. Semana da Juventude em Sorocaba é comemorada com Fórum Estudantil. *Seesp notícias*, São Paulo, 30 set. 2005. Disponível em: <[http://www.educacao.sp.gov.br/noticias\\_2005/2005\\_09\\_30\\_b.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2005/2005_09_30_b.asp)>. Acesso em 02 jan. 2007.
- BESSA, Valéria da Horta; et. al. Grêmio Estudantil: Um dispositivo para a participação dos alunos na gestão do processo escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 24, 2001, Caxambu, MG. *Anais...* MG: Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, 2001. CD-ROM.
- CEPAL. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. *Educação e conhecimento. Eixo da transformação produtiva com equidade*. Disponível em: < <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/brasil/noticias/paginas/1/5571/p5571.xml&xsl=/brasil/tpl/p18f.xsl&base=/brasil/tpl/top-bottom.xsl>> Acesso em 20 fev. 2006
- CEI. Ser Solidário é 10: iniciativa da DE Sorocaba e Grêmios Estudantis promove ação social na região. *Notícias CEI*, São Paulo, dez. 2006. Disponível em: <[http://www.cei.edunet.sp.gov.br/Noticias/Not\\_Dezembro/dez\\_45.html](http://www.cei.edunet.sp.gov.br/Noticias/Not_Dezembro/dez_45.html)>. Acesso em: 2 jan. 2007.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *O protagonismo juvenil passo a passo*. Um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.
- DUARTE, Newton. *A individualidade para si*. Contribuição a uma Teoria Histórico-Social na formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.
- FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia*. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-235.
- FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo

B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 34, n. 122, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 Dez. 2006. doi: 10.1590/S0100-15742004000200007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 77-108. (Coleção estudos culturais em educação).

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

LUZ, Sergio Edgard da. *A organização do Grêmio Estudantil*. São Paulo: 1998.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-126.

\_\_\_\_\_. (Coord.). Determinantes das Mudanças no Conteúdo das Propostas Educacionais dos Anos 90 – Período Collor. In: \_\_\_\_\_. *Políticas Educacionais e anos 90: determinantes e propostas*. 2. ed. Recife: Universitária, 1995.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. *Educ. Soc.* Campinas, SP, v. 20, n. 69, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000400008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000400008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 abr. 2007. Pré-publicação.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. Desafio à escola pública: tomar em suas mãos seu próprio destino. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 21, n. 55, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000300007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 24 Jul 2007. Pré-publicação.

SILVA, Maria Abádia. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, p.15-73.

TAVARES, José. A resiliência na sociedade emergente. In: \_\_\_\_\_ (Org), *Resiliência e educação* São Paulo: Cortez, 2001, p.43-76.

TORRES, Rosa Maria. (Tradução de Mônica Corullón). Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, p.125-193.

VIDA, Cida. De olho nas mudanças. *Cruzeiro do Sul*, Sorocaba, SP, 26 set. 2005, p. 1-5.

# Indisciplina escolar: um déficit em habilidades sociais

## *Indiscipline in schools: a social skills deficit*

Recebido em: 30/out/2010

Aprovado em: 13/dez/2010

**Wellington Faijão – Unisal**

*E-mail:* wfaijao@gmail.com

**Gabriela Raeder da Silva Carneiro – Unisal**

*E-mail:* gabriela.carneiro@am.unisal.br

### **Resumo**

Este artigo busca refletir sobre estratégias de intervenções relacionadas à indisciplina em sala de aula, com o objetivo de minimizar comportamentos que interferem no processo de ensino/aprendizagem. Através de programas de treinamento de habilidades sociais busca-se aumentar o repertório social dos alunos, estabelecendo, assim, o desenvolvimento cognitivo e minimizando comportamentos inadequados em sala de aula. Este artigo apresenta uma proposta de intervenção em habilidades sociais em crianças da 9ª série do ensino fundamental, dando ênfase às habilidades de autoconhecimento, relacionamento interpessoal, comunicação eficaz e pensamento crítico. O programa apresenta-se benéfico ao aumento de repertório social para lidar com determinadas situações, uma vez que a população-alvo encontra-se em desenvolvimento físico, psicológico e social. Nesse aspecto destaca-se a importância do psicólogo na escola, com um olhar que busca pesquisar, elaborar novos mecanismos de intervenções e possibilidades de atuação.

## Palavras-chave

Habilidades Sociais. Intervenção. Alunos. Repertório Social.

## Abstract

*This article is focused on strategies of intervention when considering indiscipline at classes. The objective consists in minimize behaviors that have direct influence on teach and learning processes. Through ability training programs is possible to get good results at increasing and developing cognitive development. The article presents an approach on 9th grade of Elementary School emphasizing personal knowledge, interpersonal relationship, communication and critical evaluation. The program shows benefits on increasing tools in order to manage situations that target people are involved in. Physical, psychological and social development have also been considered. That's why the importance of allocating a psychologist at schools could be pointed as a highlight decision that allows to get a better horizon at researching and elaborating new processes and possibilities of action.*

## Key Words

*Social Ability. Intervention. Students and Social Repertory.*

## Introdução

Vivemos em constante troca de ambientes e mudanças instantâneas, o que faz com que mudemos de comportamento repetidamente e isso nos torna seres adaptativos.

Partindo do pressuposto de que não somos eremitas, mas sim interligados de certa forma uns aos outros e sendo, portanto, integrantes da sociedade, temos direitos e deveres. Surge, dessa maneira, a necessidade de construir relações sociais de forma que haja harmonia e respeito mútuo, resultando, assim, em um ambiente saudável.

Portanto, é imprescindível que a literatura aborde a relação do indivíduo com a sociedade, pois, essa relação é, por vezes, bastante disfuncional.

Este trabalho fundamenta-se nas teorias interacionistas de desenvolvimento que defendem a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo e afetivo-moral do indivíduo.

Deste modo, desenvolvemos um programa de treinamento de habilidade social enfatizando as habilidades de autoconhecimento, relacionamento interpessoal, comunicação eficaz e pensamento crítico, consti-

tuído de dinâmicas e um questionário adaptado de Campos, Del Prette e Del Prette (2000), visando o desenvolvimento do repertório social.

## 1. O ato de adolecer

O aprender é perpetuado desde a concepção até a morte, deixando, neste período, um grande leque para a investigação, tanto do senso comum, quanto dos meios científicos mais sofisticados. Em seguida conceituaremos a fase da adolescência e suas implicações na fase adulta.

Ela é definida como uma fase de transição entre a infância e a idade adulta, na qual constam mudanças anatômicas, fisiológicas, psicológicas e sociais; ou seja, é nessa fase que o indivíduo encontra a sua identidade (ALENCAR, DINIZ, SILVA & SILVA, 2008, BRÊTAS & SILVA, 2004).

Para Osório (1992 apud CANO, FERRIANI & GOMES, 2000, p. 18), na adolescência a personalidade está na fase final e, neste processo, a sexualidade caminha junto e se torna um elemento para a estruturação da personalidade.

Considera-se que esta é uma etapa do desenvolvimento que envolve inúmeras adaptações e mudanças nas capacidades e habilidades pessoais (WAGNER & OLIVEIRA, 2007).

Tais mudanças físicas e psicológicas fazem com que a relação com os pais se revista de nova roupagem, pois estão em uma nova fase; ou seja, o luto pelo corpo infantil cria, assim, uma nova identidade perante a sociedade (CANO, FERRIANI & GOMES, 2000, BASTOS & DESLANDES, 2005).

Assim sendo, a cultura que a família pratica será aquela que o adolescente praticará, ou seja, através da cópia de comportamentos (ALENCAR, DINIZ, SILVA & SILVA, 2008, BRÊTAS & SILVA, 2004).

A literatura alerta que nessa fase do desenvolvimento humano há uma intensa busca de poder e controle sobre si mesmo, adquirindo autonomia, na qual há uma defasagem no repertório comportamental de habilidades sociais. Surge, então, a correlação entre a dependência de substâncias ilícitas e a falta de um repertório de habilidades sociais (WAGNER & OLIVEIRA, 2007, BANDEIRA & COLS., 2006).

## 2. Habilidades sociais

A seguir segue o pensamento de conceituados autores sobre o tema de habilidade social, sua caracterização e sua função para o desenvolvimento do adolescente.

Os seres humanos passam a maior parte de seu tempo engajados em forma de comunicação interpessoal e quando socialmente habilitados são capazes de promover interações sociais satisfatórias (CABALLO, 1997).

A literatura define o conceito de habilidade social como o conjunto de comportamentos e formas de se expressar atitudes, sentimentos, opiniões e respeito a si próprios e aos outros, ou seja, um constructo descritivo dos desempenhos apresentados pelo indivíduo diante das demandas de uma situação interpessoal (CABALLO, 1997; DEL PRETTE & COLS, 2008; PINOLA, DEL PRETTE & DELL PRETTE, 2007), ou seja, são capacidades comportamentais apreendidas no âmbito de interação social (CABALLO, 1997, DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1998).

Portanto, para a psicologia, o conceito de habilidades sociais refere-se ao conjunto de várias classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar com as demandas das situações interpessoais, incluindo as variáveis culturais (PINHEIRO & COLS, 2006, BANDEIRA & COLS, 2009, CIA & BARHAM, 2009).

Assim sendo, a aprendizagem de habilidades sociais torna-se fundamental para as relações interpessoais, resultando assim em uma interação social satisfatória e harmônica com o meio (CABALLO, 1997).

Encontramos na literatura a diferenciação dos termos de habilidades social de desempenho social e de competência social.

O desempenho social refere-se à emissão de um comportamento ou sequência de comportamentos em uma situação qualquer; como já citado é o conjunto de classes e subclasses de comportamentos sociais no repertório do sujeito para lidar com as demandas das situações interpessoais; o termo competência social é a avaliação dos efeitos do desempenho das habilidades sociais (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2002).

A competência social qualifica a proficiência desse desempenho e se refere à capacidade do indivíduo de organizar pensamentos, sentimentos e ações em função de seus objetivos e valores articulando-os às demandas imediatas e mediatas do ambiente (DEL PRETTE & DEL

PRETTE, 2002, BANDEIRA & COLS, 2006, CIA & COLS, 2006).

Assim sendo, o sentido descritivo das habilidades sociais refere-se aos comportamentos diretamente observáveis (classes molares e moleculares da ação) e aos processos encobertos (autoinstrução, cognição, percepções expectativas, etc.) (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2002).

Portanto, as capacidades para os comportamentos socialmente habilidosos implicam no conjunto de iniciação e manutenção de conversações; falar em grupo; expressar amor, afeto e agrado; defender os próprios direitos; solicitar favores; recusar pedidos; fazer e aceitar cumprimentos; expressar as próprias opiniões, mesmos desacordos; expressar justificadamente quando se sentir molestado, enfadado, desagradado; saber se desculpar ou admitir falta de conhecimento; pedir mudança de comportamento do outro e saber enfrentar as críticas recebidas (CABALLO, 1997, CARRACA & BETETTO, 2009).

Então, as habilidades sociais têm como objetivo propor um aprendizado para indivíduos que têm dificuldades de assertividades, visando ensinar estratégias de habilidades nos mais diferentes contextos (WAGNER & OLIVEIRA, 2007).

Outro ponto de relevância que a literatura expõe são os conceitos de comportamento de assertivo, não assertivo e agressivo.

Portanto, assertividade é definida como o processo pelo qual o indivíduo expressa sentimentos, pensamentos de forma adequada, ou seja, utiliza entonação, latência e fluência de falas apropriadas; ouve o interlocutor para então responder de forma a atingir seus objetivos sem prejudicar as relações futuras com o mesmo (ALBERTI & EMMONS, 1978, BOLSONI-SILVA & MARTURANO, 2002).

Comportamento não assertivo é caracterizado quando o indivíduo não expressa seus sentimentos ou pensamentos ao interlocutor, emitindo comportamentos contra a própria vontade, ou deixando de defender-se por medo de prejudicar sua relação futura com o interlocutor, ou seja, não alcança os objetivos desejados (ALBERTI & EMMONS, 1978, BOLSONI-SILVA & MARTURANO, 2002).

O comportamento agressivo atinge os objetivos esperados, mas o emissor ofende e desvaloriza o interlocutor, ou seja, magoa as pessoas, portanto não permite aos outros o direito de escolha (ALBERTI & EMMONS, 1978, BOLSONI-SILVA & MARTURANO, 2002).

Já as dificuldades interpessoais são caracterizadas por duas esferas principais, sendo elas os internalizantes e externalizantes.

Comportamentos internalizantes são caracterizados por expressões em relação ao próprio indivíduo – por exemplo a depressão, isolamento social, ansiedade e fobia social; comportamentos externalizantes são caracterizados por expressões em relações com as outras pessoas – por exemplo a agressividade física ou verbal, comportamentos opostos ou desafiadores, condutas antissociais e comportamento de risco (CIA & BARHAM, 2009, BOLSONI-SILVA & COLS., 2005, BANDEIRA & COLS., 2006, GONÇALVES & MURTA, 2008, BOLSONI-SILVA & COLS., 2009).

Portanto, comportamentos antissociais são caracterizados como o grande desencadeante que irá prejudicar as relações interpessoais (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2008).

Tais comportamentos são o resultado de um pobre repertório de habilidades sociais, como falta de empatia, expressão de sentimento e resolução de problemas, no que se refere à competência do sujeito, fatores cognitivos e emocionais como baixa autoestima, baixo autoconceito, crenças e atribuições disfuncionais (CIA & BARHAM, 2009, BANDEIRA & COLS., 2006).

Assim sendo, a literatura ressalta que quanto maior for o déficit de habilidades sociais, maior será a frequência de problemas de comportamentos (CIA & BARHAM, 2009).

A falta de repertório de habilidades sociais gera assim um déficit de estratégia para o indivíduo se prevenir de situações aversivas (BANDEIRA & COLS., 2006).

O comportamento agressivo pode ocorrer em função da ausência de alternativas no repertório comportamental do indivíduo (PACHECO & GOMES, 1999, PINHEIRO, 2006).

Portanto, se o indivíduo possui um grande repertório de comportamento social, ele terá maior índice de probabilidade para uma trajetória satisfatória na sua vida (CIA & BARHAM, 2009, BOLSONI-SILVA & COLS., 2006).

Sendo assim, comportamento socialmente habilidoso ocorre quando se consegue expressar atitudes, sentimentos positivos e negativos, opiniões e desejos respeitando a si próprio e os outros, resoluções de

problemas imediatos nas situações e que venha consequentemente reduzir problemas futuros (BOLSONI-SILVA & COLS., 2009).

A literatura alerta como é de extrema importância a interação social para o desenvolvimento, e que o ambiente onde as crianças estão expostas pode ser um fator diferencial para o sucesso das mesmas (CAMPOS & COLS., 2000).

### **3. Habilidades sociais educativas**

Como vimos a uma vasta gama de possibilidade de trabalhos em torno do conceito de habilidade social, aqui a ênfase é dada no contexto educativo e suas implicações para o desenvolvimento do indivíduo na sociedade.

Portanto, é na infância que o desenvolvimento das habilidades sociais é fundamental, visto que se torna mais eficiente para a prevenção de comportamento inadequado e consequências futuras (BANDEIRA & COLS., 2009).

Portanto, a interação social é de fato a mais importante base para as relações sociais e quando desde cedo o indivíduo encontra um ambiente favorável para o desenvolvimento, ele se torna mais saudável (CIA & COLS., 2006).

Habilidades Sociais Educativas são definidas como intenções voltadas para a promoção e desenvolvimento da aprendizagem do outro, formal ou informalmente, portanto a infância é um período de aprendizagem de habilidades sociais (CIA & COLS., 2006, DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2008, MURTA, 2005).

Resulta assim, na conclusão que se a criança consegue desenvolver um grande repertório de habilidades sociais, tornando-o um fator de proteção, a mesma irá se tornar um sujeito sadio (BANDEIRA & COLS., 2009).

O desenvolvimento das habilidades sociais torna-se um fator preventivo, visto que a interação positiva com os colegas, professores e familiares desencadeia o sucesso do indivíduo. Tais habilidades são aprendidas no contexto familiar, escolar e comunitário (BOLSONI-SILVA & COLS., 2006, CIA & COLS., 2006).

No âmbito de habilidades sociais educativas, as práticas educativas são caracterizadas com o desempenho interpessoal relacionado às autotregas, a relação positiva com os pais, assertividade para manter um bom diálogo, a leitura do ambiente – que desenvolve a capacidade de

obter êxito nos diálogos – e, por fim, a expressão de sentimentos positivos que auxilia na formação de autoconceito satisfatório da criança (BOLSONI-SILVA & MARTURANO, 2002).

Habilidades sociais educativas como: transmitir e expor conteúdos; medir interações; apresentar atividades; discriminar situações potencialmente educativas; estabelecer limite e disciplina; gerar reciprocidade positiva; promover a avaliação e autoavaliação são consideradas como promovedoras do desenvolvimento de repertório social da criança (CIA & COLS., 2006).

Portanto, a competência social para a criança é vista como fator de proteção e de potencialização no desenvolvimento da criança. Por meio das habilidades sociais educativas, a criança assimila papéis e normas sociais (CIA & COLS., 2006).

Na literatura encontramos os conceitos de estilos parentais reativos e proativos, sendo dois eixos de comportamentos de pais/cuidadores em relação ao desenvolvimento das habilidades sociais educativas.

O eixo de estilos parentais reativos refere-se à forma negativa, sendo irresponsável, não se preocupando com as necessidades básicas dos filhos, agindo de forma agressiva e ameaçadora. Em contrapartida, o estilo parental proativo é aquele que se preocupa com as necessidades básicas e com o desenvolvimento biopsicofisiológico da criança (BANDEIRA & COLS., 2006).

Portanto, a escola com o papel parental proativo está em um contexto preventivo, uma vez que o professor tem o papel de identificar os alunos com dificuldades (BOLSONI-SILVA & COLS., 2005).

Nesse aspecto, quando o professor consegue organizar efetivamente a atividade, compartilha seu modo de trabalho, levando então a um alto favorecimento para o desenvolvimento do aluno (DEL PRETTE & COLS., 1998).

No contexto apresentado, a escola tem o dever de colaborar com o desenvolvimento de habilidades sociais das crianças/adolescentes, uma vez que o ambiente familiar degradado não é propício para tal desenvolvimento, tornando os professores como propulsores de saltos comportamentais (BOLSONI-SILVA & COLS., 2005).

Saltos comportamentais são definidos como as mudanças no processo de desenvolvimento importantes para o indivíduo ou para a espécie, pois permite que a criança entre em contato com contingências

relevantes para o aprendizado, seja social, seja acadêmico, resultando em outras habilidades (BOLSONI-SILVA & COLS., 2006, BOLSONI-SILVA & COLS., 2005).

Validando essa ideia, a literatura afirma que se as crianças já no início da escolarização encontram professores que dão apoio para tais saltos, fortalecem assim um mecanismo de defesa, elaborado por habilidades sociais (BORGES & MARTURANO, 2009, BANDEIRA & COLS., 2006).

Assim sendo, no desenvolvimento de habilidade social, no âmbito escolar, temos que levar em conta duas etapas: a de avaliação e a de intervenção.

A avaliação tem por objetivo identificar os déficits ou excesso de comportamento com seus antecedentes e consequentes, respostas emocionais concomitantes e crenças distorcidas que estejam colaborando para a manutenção de comportamentos inadequados. Portanto, a intervenção é composta de técnicas como entrevistas, inventários, autorregistro e observação (MURTA, 2005).

No referencial teórico apresentado acima, surge o programa de intervenção denominado como habilidade de vida, partindo do pressuposto da Organização Mundial da Saúde que visa desenvolver habilidades para enfrentamento de situações de risco, sendo elas, abusos de drogas, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce, violência no trânsito e morte por acidente (MURTA, 2005).

As habilidades desenvolvidas nesse programa são: tomadas de decisão, resolução de problemas, pensamento crítico, pensamento criativo, comunicação eficaz, relacionamento interpessoal, autoconhecimento, empatia, lidar com emoções e lidar com estresse (MURTA, 2005). Portanto, o objetivo central do programa de habilidades de vida através de dinâmicas é desenvolver capacidades emocionais, sociais e cognitiva (MINTO & COLS., 2006).

Assim sendo, segue a definição dos conceitos trabalhados no programa:

Autoconhecimento é a capacidade de reconhecimento que cada indivíduo tem em si mesmo, das suas habilidades e limites; relacionamento interpessoal é a habilidade de fazer, manter, aprofundar e terminar um relacionamento; empatia é a capacidade de se colocar no lugar do outro, imaginando como este se sente, procurando compreender e não julgar; lidar com os sentimentos diz respeito à capacidade de reconhecer as próprias emoções e as do outro, tomar consciência de quanto elas influenciam o comportamento e como manejá-los adequadamente; lidar com o estresse é a capacidade de reconhecer as fontes

de estresse e identificar ações para reduzi-las ou eliminá-las; comunicação eficaz é quando agimos assertivamente com as opiniões, os sentimentos, as necessidades e os desejos; pensamento crítico é definido como a capacidade de analisar informações e/ou situações a partir de diferentes ângulos; pensamento criativo é quando temos a capacidade de explorar alternativas disponíveis no dia a dia; tomada de decisão é quando analisamos os benefícios, riscos e consequências de uma situação; resolução de problemas é a capacidade de enfrentar construtivamente as situações adversas, utilizando capacidades pessoais e recursos do meio (MINTO & COLS., 2006, p. 564-566).

Sendo assim, o trabalho realizado em grupo desenvolve a troca de experiência entre os participantes, aumentando assim o repertório de habilidade social dos envolvidos (MINTO & COLS., 2006), ou seja, quando damos oportunidades do adolescente falar sobre si, sobre seus sentimentos, suas crenças e atitudes, isso é considerado um fator de desenvolvimento de habilidades sociais, o que favorece o seu desenvolvimento no cotidiano (MINTO & COLS., 2006).

Concluimos que programas dirigidos ao desenvolvimento das habilidades sociais, enfatizando a importância das relações interpessoais, são extremamente necessários, uma vez que o convívio em sociedade pode ou não colaborar com o desenvolvimento do indivíduo.

## 4. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

### 4.1 *Sujeitos*

A partir dos pressupostos teóricos apresentados, desenvolvemos uma intervenção que foi realizada com 23 alunos da 9ª série do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Americana/SP, sendo 11 do sexo masculino e 12 do sexo feminino com idade média de 15 anos.

### 4.2 *Procedimentos*

O programa foi dividido em duas etapas:

- A primeira etapa realizada no segundo semestre de 2009 de caráter investigativo com o objetivo de observação, levantando necessidades e planejamento.
- A segunda etapa foi realizada no primeiro semestre de 2010, com a aplica-

ção do programa de intervenção segundo Campos, Del Prette e Del Prette (2000), que foi subdividido em duas etapas e posteriormente houve a avaliação dos resultados. A primeira etapa constituiu-se na aplicação de dinâmicas e debates, visando desenvolver as habilidades de autoconhecimento, relacionamento interpessoal, comunicação eficaz e pensamento crítico. Já a segunda etapa constituiu-se na aplicação de um questionário que englobou as quatro habilidades trabalhadas.

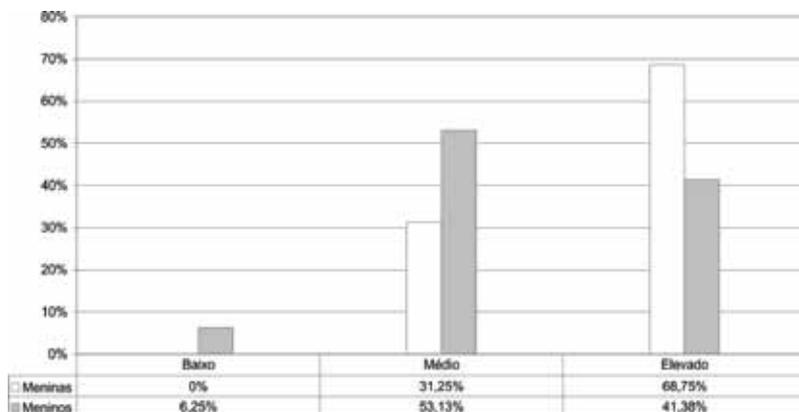
Para a autorização das respostas do questionário, os responsáveis pelos adolescentes assinaram um consentimento de esclarecimento e ético, preservando os dados pessoais de cada participante.

Para mensurar os resultados do programa adaptamos um questionário de Campos, Del Prette e Del Prette (2000), com questões alternativas, no qual pudemos tabular os resultados em baixo, médio e elevado.

### 4.3. Resultados e discussão

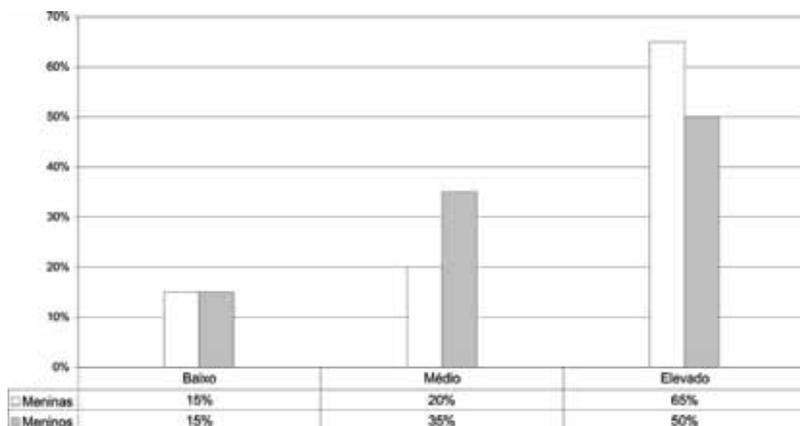
Os resultados obtidos através desse programa de intervenção estão expostos em quatro gráficos comparativos entre a população masculina e a feminina. O Gráfico 1 representa a habilidade de autoconhecimento, o Gráfico 2, habilidade de comunicação eficaz, Gráfico 3, habilidade de pensamento crítico e, por fim, o Gráfico 4, habilidade de relacionamento interpessoal.

**Gráfico 1 – Comparativo de resultados na habilidade autoconhecimento (n=23).**



O gráfico acima mostra a frequência dos sujeitos de acordo com os níveis de habilidade em autoconhecimento, sendo assim a população feminina apresentou um escore de 68,75% no nível elevado; no nível médio ela apresentou 31,25% e, por fim, o nível baixo apresentou um escore de 0%. A população masculina apresentou um escore no nível elevado de 41,38%, no nível médio 53,13% e, por fim, no nível baixo, 6,25%, demonstrando assim que a população feminina encontra-se em ascensão no aspecto de habilidade de autoconhecimento. Entretanto, a população masculina apresentou escores próximos no nível médio (53,13%) e no nível elevado (41,38%), com uma diferença de 11,75%, indicando, assim, carência na população masculina no autoconhecimento.

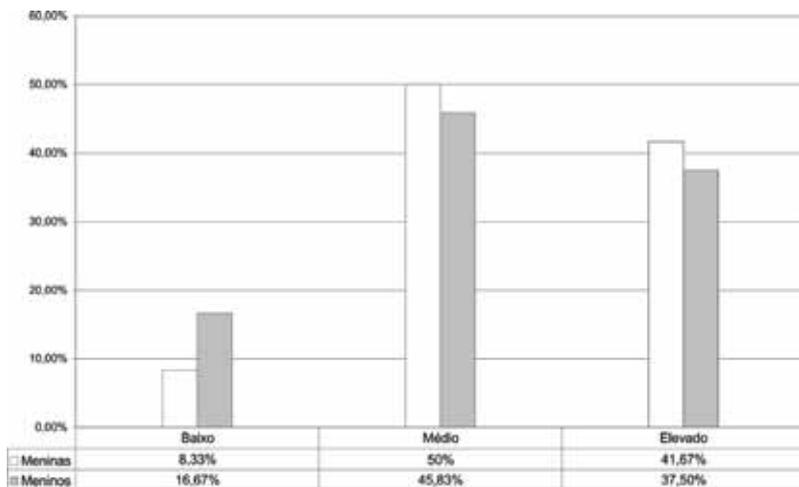
**Gráfico 2 – Comparativo de resultados na habilidade de comunicação eficaz (n=23).**



No gráfico 2 apresentam-se as frequências dos sujeitos de acordo com os níveis de habilidade em comunicação eficaz, portanto a população feminina apresentou um escore de 15% no nível baixo, no nível médio, 20% e, por fim, no nível elevado apresentou-se um escore de 65%. A população masculina apresentou um escore no nível baixo de 15%, no nível médio, 35% e, por fim, no nível elevado, 50%, demonstrando assim que as duas populações encontram-se em ascensão no aspecto de habilidade de comunicação eficaz. Entretanto,

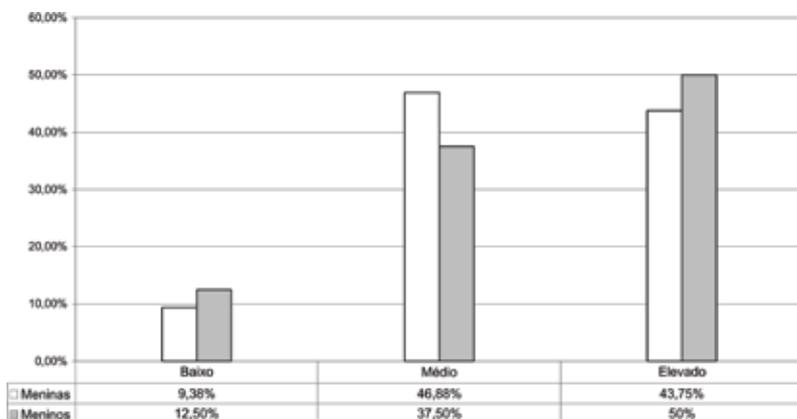
to, a população feminina apresentou 15% a mais do que a população masculina, indicando assim o desenvolvimento dessa habilidade na população feminina.

**Gráfico 3 – Comparativo de resultados na habilidade de pensamento crítico (n=23).**



Apresenta-se no gráfico 3 as frequências dos sujeitos de acordo com os níveis de habilidade em pensamento crítico, sendo assim, a população feminina apresentou um escore de 8,33% no nível baixo, no nível médio 50% e por fim no nível elevado apresentou um escore de 41,67%. A população masculina apresentou um escore no nível baixo de 16,67%, no nível médio, 45,82% e por fim no nível elevado, 37,50%; indicando na população feminina proximidade no nível médio (50%) e no nível elevado (41,67%), sendo uma diferença de 8,33%, ou seja, a amostra feminina está em desenvolvimento na habilidade de pensamento crítico. Na população masculina também há uma proximidade de escores no nível médio (45,83%) e elevado (37,50), com uma diferença de 8,33%, porém no nível baixo, a população masculina demonstra um escore de 16,67%, indicando o rebaixamento do desenvolvimento nessa habilidade.

**Gráfico 4 – Comparativo de resultados na habilidade de relacionamento interpessoal (n=23).**



O gráfico 4 apresenta as frequências dos sujeitos de acordo com os níveis de habilidade de relacionamento interpessoal, portanto a população feminina apresenta escores de 9,38% no nível baixo, no nível médio, 46,88% e por fim no nível elevado apresentou um escore de 43,75%. A população masculina apresentou um escore no nível baixo de 12,50%, no nível médio, 37,50% e, por fim, no nível elevado, 50%. Isso indica na população feminina proximidade no nível médio 46,88% e no nível elevado 43,75%, com uma diferença de 3,13%, demonstrando que a população feminina se desenvolve de forma equilibrada nessa habilidade. A amostra masculina apresenta uma ascensão nos resultados, demonstrando que a população masculina tem aspectos favoráveis para essa habilidade, apesar de que no nível baixo os escores tanto masculino (12,50%) quanto feminino (9,38%) apresentam-se altos para o desenvolvimento do relacionamento interpessoal.

O estudo presente objetivou em desenvolver um programa de habilidades sociais como meio de intervenção na indisciplina escolar, dando ênfase em quatro habilidades (autoconhecimento; comunicação eficaz, pensamento crítico e relacionamento interpessoal).

Sendo assim, através dos resultados da população feminina, as habilidades de autoconhecimento e comunicação eficaz concentram maior frequência no nível elevado, porém, nessas habilidades observa-

-se a ascensão do nível baixo para o elevado, já nas habilidades de relacionamento interpessoal e pensamento crítico encontra-se uma maior frequência no nível médio.

A população masculina apresenta as habilidades de autoconhecimento e pensamento crítico em maior frequência no nível médio, já as habilidades de comunicação eficaz e relacionamento interpessoal obteve uma maior frequência no nível elevado, porém na habilidade de comunicação eficaz apresentou na análise dos gráficos uma ascensão do nível baixo para o elevado, assim como na população feminina, e uma evolução na habilidade de relacionamento interpessoal.

Através da comparação dos resultados apresentados no quesito elevado, nas habilidades de autoconhecimento (GRÁFICO 1) e comunicação eficaz (GRÁFICO 2), a amostra feminina demonstrou um nível superior à da população masculina, sendo esse resultado hipoteticamente observado no desenvolvimento das dinâmicas, já na análise dos gráficos (GRÁFICO 3), pensamento crítico e (GRÁFICO 4) relacionamento interpessoal, a amostra feminina concentrou maior frequência no nível médio, porém, com pouca diferença no nível elevado.

Em contrapartida, a análise dos gráficos na amostra masculina (GRÁFICO 1) autoconhecimento e (GRÁFICO 3) pensamento crítico obteve maior frequência no nível médio, porém na comunicação eficaz (GRÁFICO 2) e relacionamento interpessoal (GRÁFICO 4), a amostra masculina encontra-se em ascensão do nível baixo para o nível elevado.

Portanto, em toda a amostra, a população masculina e feminina tem o desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico, com maiores escores no nível médio; já no conceito de autoconhecimento, a população masculina encontra-se no nível médio, tendo um processo de evolução lenta em comparação com a população feminina que está em uma evolução rápida e constante.

Na habilidade de comunicação eficaz, as duas populações permanecem com maiores escores no nível elevado, porém as duas populações têm seus escores constantemente subindo do nível baixo para o elevado, ou seja, em desenvolvimento positivo.

Por fim, na habilidade de relacionamento interpessoal, a população masculina tem sua frequência maior no nível elevado, porém com escores subindo positivamente do nível baixo para o elevado. Portanto a

população feminina tem sua maior frequência no nível médio, ou seja, essa habilidade é a única que a população masculina encontra-se superior que a população feminina.

Através da análise, fica evidente que na adolescência o desenvolvimento das habilidades sociais, tem suas características distintas e peculiares, tanto na amostra feminina como na masculina, ou seja, na amostra feminina tem seu desenvolvimento mais rápido que na população masculina.

## 7. Conclusão

Apesar do fato da amostra ser restrita, dificultando a generalização, esse estudo afirma que programas de treinamento de habilidades sociais propiciam a melhora na aprendizagem, reduzindo a indisciplina, uma vez que pode minimizar comportamentos inadequados e maximizar comportamentos socialmente habilidosos (CIA & COLS, 2006).

Portanto, temos os dados indicando que a amostra feminina apresenta ter mais habilidades no conceito de autoconhecimento, pensamento crítico e comunicação eficaz, do que a amostra masculina que, por sua vez, apresenta ter um relacionamento interpessoal mais eficaz em comparação com a amostra feminina.

Entretanto, a amostra feminina apresenta escores elevados no nível médio, indicando que são trabalhadas as habilidades nessa população, com ênfase no relacionamento interpessoal que apresenta um maior déficit.

Encontramos na amostra masculina um déficit nas habilidades de autoconhecimento, pensamento crítico e comunicação eficaz. Já a habilidade de relacionamento interpessoal apresenta-se superior.

Na comparação entre as amostras, evidenciaram-se dificuldades observáveis nas quatro habilidades trabalhadas nesse programa, uma vez que a maior parte da população encontra-se no nível médio.

Ao final do processo, identificou-se melhora nos quesitos apresentados, principalmente na amostra feminina, minimizando a indisciplina na classe.

Portanto, é introduzida na literatura a expressão síndrome normal da adolescência, que justifica alguns aspectos observados nesse estudo, no qual as características são: a busca de si mesmo e da identidade; tendência grupal; necessidade de intelectualizar e fantasiar; crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso;

deslocalização temporal, em que o pensamento adquire as características de pensamento primário; evolução sexual manifesta, que vai do autoerotismo até a heterossexualidade genital adulta; atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas de diversa intensidade; contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida; uma separação progressiva dos pais; e constantes flutuações de humor e do estado de ânimo (ABERASTURY & KNOBEL, 1989, p. 29).

O processo de desenvolvimento de habilidades sociais é subjetivo, independentemente de sexo, sendo o ambiente (familiar, escolar e círculos de convivência) fator que irá contribuir com a eficácia de comportamentos socialmente habilidosos, prevenindo comportamentos inadequados em qualquer ambiente que o sujeito esteja inserido (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2008).

Tendo um novo olhar para a psicologia escolar, juntamente com profissionais da educação, é possível colaborar efetivamente para o desenvolvimento do indivíduo na área do desenvolvimento humano entrelaçando com as habilidades sociais.

Concluimos que programas de treinamento de habilidades sociais são de extrema importância para o desenvolvimento do adolescente. Apesar de essa pesquisa ter uma amostra reduzida, levanta-se o questionamento: por que as meninas têm um desenvolvimento de habilidades mais avançado do que os meninos?

Portanto há um campo de pesquisa a ser desvendado no desenvolvimento humano.

## Referências bibliográficas

- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ALBERTI, R. E., & EMMONS, M. L. (1978). *Comportamento assertivo: um guia de autoexpressão*. Belo Horizonte: Interlivros.
- ALENCAR, Rúbia de Aguiar et al. Desenvolvimento de uma proposta de educação sexual para adolescentes. *Ciênc. educ.* (Bauru), Bauru, v. 14, n. 1, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132008000100011&lng=pt&nr m=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132008000100011&lng=pt&nr m=iso)>. Acesso em: 05 nov. 2009.

BANDEIRA, Marina et al. Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estud. psicol.* (Natal), Natal, v. 11, n. 2, ago. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X200600020009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X200600020009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 maio 2010.

BANDEIRA, Marina et al. Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) para o ensino fundamental. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 25, n. 2, jun. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722009000200016&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722009000200016&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 maio 2010.

BASTOS, Olga Maria; DESLANDES, Suely Ferreira. Sexualidade e o adolescente com deficiência mental: uma revisão bibliográfica. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, abr. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141381232005000200017&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232005000200017&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 5 nov. 2009.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; PAIVA, Mariana Marzoque de; BARBOSA, Caroline Garpelli. Problemas de comportamento de crianças/adolescentes e dificuldades de pais/cuidadores: um estudo de caracterização. *Psicol. clin.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-56652009000100012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652009000100012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 maio 2010.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini et al. Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: comparando avaliações de mães e de professoras. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 19, n. 3, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722006000300015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722006000300015&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 maio 2010.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; MARTURANO, Edna Maria; MANFRINATO, Jair Wagner de Souza. Mães avaliam comportamentos socialmente “desejados” e “indesejados” de pré-escolares. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 10, n. 2, ago. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722005000200011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000200011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 maio 2010.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; MARTURANO, Edna Maria.

Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estud. psicol.* (Natal), Natal, v. 7, n. 2, jul. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2002000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2002000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 maio 2010.

BRETAS, José Roberto da Silva; SILVA, Conceição Vieira da. Orientação sexual para adolescentes: relato de experiência. *Acta paul. enferm.*, São Paulo, v. 18, n. 3, set. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21002005000300015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002005000300015&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 05 nov. 2009.

CABALLO, Vicente E. *Manual de Técnicas de Terapia e Modificação do Comportamento*. São Paulo: Santos, 1997. 873 p.

CAMPOS, Tatiane Neme; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. (Sobre)vivendo nas ruas: habilidades sociais e valores de crianças e adolescentes. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722000000300019&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000300019&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 maio 2010.

CANO, Maria Aparecida Tedeschi; FERRIANI, Maria das Graças Carvalho; GOMES, Romeu. Sexualidade na adolescência: um estudo bibliográfico. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, abr. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-11692000000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692000000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 5 nov. 2009.

CARRARA, Kester; BETETTO, Mariana de Freitas. Formação ética para a cidadania: uma investigação de habilidades sociais medidas pelo inventário de habilidades sociais. *Estud. psicol.* (Campinas), Campinas, v. 26, n. 3, set. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2009000300007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2009000300007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 maio 2010.

CIA, Fabiana et al. Habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filho. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 11, n. 1, abr. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722006000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722006000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 maio 2010.

CIA, Fabiana; BARHAM, Elizabeth Joan. Repertório de habilidades

sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estud. psicol.* (Campinas), Campinas, v. 26, n. 1, mar. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X200900010005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X200900010005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 maio 2010.

CIA, Fabiana; PAMPLIN, Renata Christian de Oliveira; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Comunicação e participação pais-filhos: correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. *Paidéia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, dez. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2006000300010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000300010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 maio 2010.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais e educação: Pesquisa e atuação em psicologia escolar/educacional. In. DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira (coord.). *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vid.* Campinas: Alínea, 2008, cap. 6, p.113-141.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2008000300008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2008000300008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 maio 2010.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: indicadores sociométricos associados a freqüência versus dificuldade. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 7, n. 1, jun. 2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722002000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722002000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 maio 2010.

DEL PRETTE, Zilda A. Pereira et al. Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 11, n. 3, 1998. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79721998000300016&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721998000300016&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 maio 2010.

DEL PRETTE, G., SILVARES, E., & MEYER, S. 2007 Sep 22. Validade interna em 20 estudos de caso comportamentais brasileiros sobre terapia infantil. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cog-*

nitiva [Online] 7:1. Disponível: <http://revistas.redepsi.com.br/index.php/RBTCC/article/view/45/34>. Acesso em: 12 de jun. 2009.

GONCALVES, Elaine Sabino; MURTA, Sheila Giardini. Avaliação dos efeitos de uma modalidade de treinamento de habilidades sociais para crianças. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 21, n. 3, 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722008000300011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722008000300011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 maio 2010.

MINTO, Elaine Cristina et al. Ensino de habilidades de vida na escola: uma experiência com adolescentes. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 11, n. 3, dez. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722006000300012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722006000300012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 16 maio 2010.

MURTA, Sheila Giardini. Aplicações do treinamento em habilidades sociais: análise da produção nacional. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, ago. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722005000200017&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722005000200017&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 maio 2010.

PACHECO, J. T. B., & GOMES, W. B. (1999). Estilos parentais e o desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência [Resumos]. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA (ORG.), XXIX REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA. Campinas, SP. p. 124-125.

PINHEIRO, Maria Isabel Santos et al. Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 19, n. 3, 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722006000300009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722006000300009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 maio 2010.

WAGNER, Marcia Fortes; OLIVEIRA, Margareth da Silva. Habilidades sociais e abuso de drogas em adolescentes. *Psicol. clin.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, dez. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-56652007000200008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652007000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 maio 2010.



**A Educação Sociocomunitária na  
Região Metropolitana de Campinas:  
uma análise das dissertações do  
Programa de Mestrado em Educação  
do Unisal (Centro Universitário  
Salesiano de São Paulo)**

*The Social and community  
Education in the Metropolitan  
Region of Campinas: an analysis of  
essays in Masters Program in  
Education Unisal (Salesian  
University Center of São Paulo)*

Recebido em: 30/out/2010  
Aprovado em: 21/dez/2010

**Daniele da Silva Místico – Unisal**

*E-mail:* [mistica\\_estrelinha@hotmail.com](mailto:mistica_estrelinha@hotmail.com)

**Luís Antonio Groppo – Unisal**

*E-mail:* [luis.groppo@am.unisal.br](mailto:luis.groppo@am.unisal.br)

**Mariana Pires Fiorotto – Unisal**

*E-mail:* [maripedagogia.fiorotto@gmail.com](mailto:maripedagogia.fiorotto@gmail.com)

## Resumo

Como parte da pesquisa “Sociologia da Educação Sociocomunitária”, amparada pelo CNPq, os pesquisadores fizeram a análise de 37 dissertações defendidas no Programa de Mestrado em Educação do Unisal, entre 2005 e 2009, procurando interpretar as principais tendências temáticas, teóricas e metodológicas das pesquisas do Programa. Também procuraram identificar o perfil do mestrando em Educação do Unisal. Como resultados, percebe-se entre os temas a importância das modalidades não escolares de Educação, bem como a relação escola-comunidade, projetadas como principais temas do Programa. Mas estes temas dividem espaço com a investigação de assuntos mais clássicos da educação escolar, especialmente na área das linguagens verbais. Entre as abordagens metodológicas e teóricas, encontrou-se certa diversidade, mas com uma tendência que indica o gosto pelas abordagens qualitativas e pela interssubjetividade. Os mestrandos têm várias origens, mas se destacam os professores de escolas públicas, em especial pelo incentivo da Bolsa mestrado da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

## Palavras-chave

Educação Sociocomunitária. Sociologia da Educação. Programa de Mestrado em Educação do Unisal. Formação do pesquisador em Educação.

## Summary

*As part of the research “Sociology of Social-Community Education”, supported by NPq, the researchers did an analysis of 37 dissertations at the Masters in Education at Unisal between 2005 and 2009, seeking to interpret the main thematic trends, theoretical and methodological Program of research. Also, seek to identify the profile of the Marsters in Education at Unisal. As a result, one sees the importance between the themes of the Program. But these themes share space with more traditional research subjects in school education, especially in the area of verbal languages. Among the methodological and theoretical approaches and the subjectivity. The Masters has several origins, but we highlight the public school teachers, in particular by encouraging the Masters Scholarship Board of Education of the State of São Paulo.*

## Keywords

*Socio-Community Education. Sociology of Education. Master's Program in Education Unisal. Training of researchers in education.*

Este artigo apresenta alguns dos resultados do Projeto de Pesquisa “Sociologia da Educação Sociocomunitária: uma proposta de análise das experiências educacionais sociocomunitárias da Região Metropolitana de Campinas/SP”. A pesquisa “Sociologia da Educação Sociocomunitária” é amparada por Bolsa de Produtividade do CNPq, coordenada pelo Prof. Dr. Luís Antonio Groppo, um dos autores deste artigo. A pesquisa é também partícipe do Grupo de Pesquisa CAIPE (Conhecimento e Análise das Intervenções Educativas: a práxis sociocomunitária) do Programa de Mestrado em Educação do Unisal. Sua primeira fase vigorou de março de 2007 e se encerrou em março de 2010.<sup>1</sup>

Gostaríamos de iniciar reproduzindo o resumo do projeto principal:

A pesquisa traz como problema a possibilidade da constituição de uma Sociologia da Educação Sociocomunitária com base na articulação das concepções de comunidade e sociedade como lógicas sociais interdependentes e em contraposição à lógica sistêmica (que preside o mercado capitalista e o Estado), com a intenção de fazer uso desta Sociologia para a análise das experiências presentes e pretéritas de educação sociocomunitária, em especial na Região Metropolitana de Campinas (RMC) – consideradas, estas experiências, como tipos especiais de ação pedagógica (em destaque, a educação social e a educação comunitária, que constituem uma modalidade educacional mais ou menos diferenciada do ensino formal dos sistemas escolares), mas incluindo também as efetivas e necessárias articulações e inter-relações entre escola e “comunidade” (seja esta o bairro, a vizinhança ou as famílias dos alunos). A pesquisa se realizará em duas etapas: A) “Construção” teórico-conceitual de uma Sociologia da Educação Sociocomunitária; B) Aplicação desta proposta teórico-conceitual para a análise de experiências concretas, no presente e no passado, de educação sociocomunitária na RMC. Entre as principais justificativas da pesquisa, está a necessidade de um maior conhecimento sobre esta realidade educacional – a educação sociocomunitária –, que, apesar de não ser uma realidade inédita, tornou-se bastante marcante nos dias atuais em que

---

<sup>1</sup> A segunda fase do projeto também foi aprovada pelo CNPq, com o título “Uma interpretação sociológica da Educação Sociocomunitária na Região Metropolitana de Campinas/SP”, devendo vigorar até março de 2013.

se evidencia a crise dos sistemas estatais de educação e os limites do ensino privado e das experiências do “Terceiro Setor”.

Este projeto maior tem como tema a Sociologia da Educação Sociocomunitária, como teoria e como empiria: teoria no sentido da busca de instrumentos teórico-analíticos que possam descrever e identificar dados processos sociais – comunitários, societários e sistêmicos – nas ações educacionais; empiria no sentido de buscar aplicar estes instrumentos (ou seus esboços) para analisar estudos de caso sobre a Educação Sociocomunitária na Região Metropolitana de Campinas.

O objetivo teórico busca ser alcançado por revisão de bibliografia fundamental em Sociologia geral e Sociologia da Educação. O objetivo empírico com base na análise de casos estudados por dissertações desenvolvidas no âmbito do Programa de Mestrado em Educação do Unisal, cuja área de concentração é justamente a Educação Sociocomunitária. Estes estudos de caso abordam tanto as modalidades educacionais “extraescolares”, sejam elas “não formais”, “sociais”, “comunitárias” ou simplesmente “não escolares”, quanto a educação escolar em sua inter-relação com as comunidades que abrigam ou envolvem as instituições escolares. Este artigo busca atingir parte deste objetivo empírico do Projeto Sociologia da Educação Sociocomunitária, por meio da análise das dissertações de mestrado produzidas no Programa de Mestrado do Unisal.

Para tanto, a pesquisa contou com a participação de duas bolsistas de iniciação científica concedidas pelo PIBIC do CNPq, graduandas do curso de Pedagogia do Unisal e coautoras deste artigo: Daniele da Silva Místico e Mariana Pires Fiorotto.

O Programa foi recomendado pela Capes (Comissão de Acompanhamento do Pessoal de Ensino Superior) no final de 2004 e reconhecido pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) em 2005, quando passa a se consolidar a Área de Concentração em “Educação Sociocomunitária”. Este artigo analisa apenas as dissertações defendidas por alunos que ingressaram no Programa a partir de 2005. Foram, deste modo, analisadas 37 dissertações de mestrado em Educação defendidas até 2009 no Unisal. Este levantamento de dados foi feito entre agosto de 2009 e junho de 2010, por Daniele da Silva Místico e Maria-

na Pires Fiorotto. A análise foi feita em agosto e setembro de 2010 pelas mesmas, em conjunto com seu orientador, Luís Antonio Groppo.

Foi feito um levantamento de dados que fez uso, basicamente, do resumo das dissertações, preenchendo um formulário que buscava dados sobre temáticas, metodologias e referenciais teóricos empregados nas dissertações, bem como seus principais resultados. Por vezes foi preciso consultar a introdução e a conclusão das dissertações para completar ou buscar informações mais consistentes sobre alguns destes itens. Também foi feita a busca na Plataforma Lattes, do CNPq, sobre a formação e a atual ocupação profissional dos autores destas dissertações, mestres em Educação.

Um dos principais objetivos deste levantamento e análise era o de contribuir com a autorreflexão do Programa de Mestrado em Educação do Unisal sobre sua produção e os caminhos de pesquisa que vêm sendo trilhados. Trazíamos desde logo algumas hipóteses bastante consistentes, tais como a busca pelo Programa de muitos docentes das escolas públicas da região, do que resulta uma importância maior do que a esperada originalmente da educação escolar como objeto e tema de estudo das dissertações (sem, entretanto, deixar de respeitar a Área de Concentração, já que focaram aspectos sociocomunitários de tal modalidade educativa). Outra conclusão importante é o interesse pela temática Linguagem, Educação e Comunidade. Os resultados expressos pelas tabelas construídas a partir daquele levantamento de dados confirmam estas hipóteses, mas trazem outras informações bastante relevantes.

## **1. O formulário para levantamento de dados sobre as dissertações**

Inicialmente foram elaborados dois modelos de formulário pelos pesquisadores, autores deste artigo. O modelo adotado ainda sofreu algumas alterações após a realização de alguns testes, com a intenção de melhor atender aos interesses da pesquisa. Está reproduzido na próxima página.

## **2. O preenchimento dos formulários**

As informações para o item “Referência Bibliográfica da Dissertação” foram conseguidas a partir das fichas catalográficas das dissertações. As informações para o item “Dados do Autor”, a partir da busca na Pla-

taforma Lattes, mantida pelo CNPq (<http://lattes.cnpq.br/>). Os demais itens foram preenchidos por meio da consulta ao resumo das dissertações e, quando necessário, à introdução e considerações finais destas.

Uma primeira conclusão pode ser tirada. Trata-se do fato de que vários resumos das dissertações não continham todas as informações que se espera, a saber, palavras-chave, objeto ou sujeitos de pesquisa, técnicas de coleta de dados (“metodologia”), referencial teórico e principais resultados. A tabela 1 indica os casos em que o resumo estava incompleto. Pudemos observar, também, pela leitura dos resumos, que em vários casos estes pareciam mais uma apresentação da dissertação, uma introdução ao tema. Contudo, o correto é que o resumo seja uma síntese bastante precisa dos dados fundamentais de uma dissertação, cuja leitura é um índice para os pesquisadores que buscam trabalhos acadêmicos sobre temas que lhes interessam.

## **Projeto de Pesquisa**

Sociologia da Educação Sociocomunitária: uma proposta de análise das experiências educacionais sociocomunitárias da Região Metropolitana de Campinas/SP.

**FORMULÁRIO PARA A ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES  
DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DO UNISAL**

**REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA DA DISSERTAÇÃO**

Nome do Autor (como citado)	
Nome da Dissertação	
Ano da Defesa	

**DADOS SOBRE O AUTOR**

Graduação	
Ano que cursou a graduação	
Atuação Profissional	
Link do Currículo Lattes	

**DADOS SOBRE A DISSERTAÇÃO**

Nome completo do autor			
Palavras-chave			
“Objeto” ou “Sujeitos” de Pesquisa			
Observações:			
Principais Referenciais Teóricos Adotados			
Observações:			
Principais Técnicas de Coleta de Dados			
Observações:			
Principais Resultados			
Observações:			

**Tabela 1: Informações consultadas nos resumos das dissertações defendidas no Programa de Mestrado em Educação do Unisal entre 2005 e 2009.**

Informação	Encontrado no resumo		Não encontrado no resumo	
	n	%	n	%
Palavras-chave	34	91,9	03	8,1
“Objeto” ou “Sujeitos” de Pesquisa	34	91,9	03	8,1
Principais Referenciais Teóricos Adotados	25	67,5	12	32,4
Principais Técnicas de Coleta de Dados	33	89,2	04	10,8
Principais Resultados	23	62,1	14	37,9

A rigor, apenas uma dissertação continha em seu resumo todos os elementos esperados. Nos demais resumos, ao menos um item faltou. Três dissertações, entre as 37 analisadas, não continham as palavras-chave, mesmo número das que não continham o “objeto” ou “sujeitos” da pesquisa. O item “principais técnicas de coleta de dados” não apareceu em quatro resumos. A falta destas informações constitui, em nosso entender, uma falha considerável. O número de dissertações que apresentaram ao menos uma destas omissões girou em torno dos 10%, o que é relativamente preocupante.

Ausências com frequência ainda mais alta se observaram nos itens “Principais Referenciais Teóricos Adotados” (12 dissertações, ou 32,4%) e “Principais Resultados” (14 dissertações, ou 37,9%). Trata-se de informações relevantes para os que consultam os resumos de trabalhos acadêmicos com a intenção de compor uma Bibliografia sobre a temática que estão investigando, ainda que menos importantes que os itens elencados no parágrafo acima. Mais importante, em especial no caso dos Principais Resultados, pode indicar que em algumas dissertações os seus autores ainda não conseguem sintetizar em poucas palavras o que seriam as principais contribuições de suas pesquisas de mestrado. Estes dados quantitativos indicam que é preciso atenção e cuidado para com os resumos.

### 3. Caracterização dos mestres

Os dados da Tabela 2 indicam que mais de um terço dos mestres formados pelo Programa de Mestrado do Unisal, a partir de 2005, tem

como graduação a Pedagogia (39,3%, ou 13 mestres). O maior número de graduações em Pedagogia é algo esperado para um Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu na Área da Educação. Contudo, percebe-se que a maioria das graduações, mais do que 60% delas, foram feitas em cursos diversos do de Pedagogia.

**Tabela 2: Graduação concluída pelos mestres formados pelo Programa de Mestrado em Educação do Unisal, conforme dados consultados na Plataforma Lattes.**

<b>Graduação</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Pedagogia	13	39,3
Letras	3	9,1
Ciências	3	9,1
Serviço Social	2	6,5
Administração	1	3
Biologia	1	3
Ciências Administrativas	1	3
Ciências da Computação	1	3
Comunicação Social	1	3
Direito	1	3
Educação Física	1	3
Fonoaudiologia	1	3
História	1	3
Matemática	1	3
Processamento de dados	1	3
Turismo	1	3
Dado não encontrado	4	12,1
Total	33	100

**Fonte: Plataforma Lattes do CNPq (<http://lattes.cnpq.br/>), consultada entre 1 e 30 de setembro de 2009.**

Em primeiro lugar, isto não é incomum no campo da Educação, cujos Programas de Pós-Graduação são bastante procurados por edu-

cadres de instituições de nível superior, dadas as exigências do MEC (Ministérios da Educação e Cultura) para que as universidades, centros universitários, faculdades integradas e faculdades isoladas tenham seu corpo docente mais qualificado. Este fenômeno se repetiu também no Unisal, procurado por relevante número de profissionais docentes do Ensino Superior, em sua grande parte já especialistas (cumpriram ao menos um curso de Pós-Graduação Lato Sensu, ou especialização). A tabela 3, abaixo, indica que é possivelmente o caso de cinco mestres, ou 13,8% do total.

Entretanto, um dos diferenciais do Unisal é o de ter sido procurado por alguns profissionais da Educação “fora da escola” – a Educação não formal, Educação Social, Pedagogia Social, Educação Comunitária etc. A maioria destes também é formada em Pedagogia, o que não os distingue nos campos da Tabela 2. Mas há pelo menos dois mestres em que isto é mais evidente: são assistentes sociais que, em sua atuação profissional, ao menos em algum momento lidaram com práticas socioeducacionais “fora da escola” (dado informado por Luís Antonio Groppo, que os orientou em suas dissertações).

Mais importante, porém, é o fato de que o Unisal foi procurado por um número muito grande de professores da rede pública estadual de Ensino Básico – alguns deles, pedagogos, outros tantos formados em cursos como Letras, Ciências, Biologia, Matemática, Educação Física e História. A tabela 3 é a que melhor indica esta realidade.

É importante frisar, sobre a tabela 3, que, por trazer dados atuais, não reflete necessariamente a atuação profissional dos mestres no momento em que fizeram a defesa de sua dissertação. Entretanto, são dados indicativos sobre quem é a pessoa que se torna mestrando no Programa do Unisal, assim como sobre o que ela vem a ser, no seu aspecto profissional.

Neste sentido, boa parte dos mestres são educadores das redes públicas de Ensino Básico, especialmente da rede estadual paulista. Isto se dá, fundamentalmente, pelo fato de serem os profissionais da rede pública paulista do Ensino Básico agraciados, ainda que com certa inconsistência considerando o período de tempo em questão, com a chamada “Bolsa Mestrado” – concedida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo aos seus educadores (como professores, coordenadores, diretores e supervisores), desde que efetivos, que tenham cumprido o

chamado “estágio probatório” e cujo projeto de pesquisa tenha relação com suas funções na rede estadual de ensino, entre outras exigências.

**Tabela 3: Atuação profissional atual dos mestres formados pelo Programa de Mestrado em Educação do Unisal, segundo dados informados pela Plataforma Lattes.**

<b>Atuação Profissional</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Gestor (a) de Escola	9	25
Professor (a) do Ensino Básico Estadual	7	19,4
Professor (a) do Ensino Superior	5	13,8
Formador (a) de Professor Alfabetizador	3	8,3
Assistente Social	1	2,8
Chefe de cozinha	1	2,8
Educador Social	1	2,8
Orientadora Educacional	1	2,8
Professor (a) de Ensino fundamental regular	1	2,8
Professor (a) de línguas estrangeiras	1	2,8
Supervisora de ensino	1	2,8
Voluntário – Educação	1	2,8
Não encontrada	5	13,9
Total	37	100

**Fonte: Plataforma Lattes do CNPq (<http://lattes.cnpq.br/>), consultada entre 1 e 30 de setembro de 2009.**

É importante salientar que, inicialmente, para a concessão da bolsa mestrado pelo governo estadual, era exigido apenas que o educador fosse funcionário público aprovado em concurso e efetivado. Em certos momentos, o Programa de concessão destas bolsas foi suspenso, retornando posteriormente com cada vez mais exigências. Isto se refletiu na diminuição nos últimos anos de candidatos vindos do professorado paulista nos Processos Seletivos do Programa, conforme observação feita por Luís Antonio Groppo (professor do Programa).

Ainda assim, contudo, tem sido este profissional – funcionário público em funções educacionais da rede pública estadual de ensino – o

que melhor caracteriza os alunos do Programa de Mestrado em Educação do Unisal. Contando os itens “gestor de ensino”, “professor do Ensino Básico Estadual”, “professor de Ensino Fundamental Regular” e “supervisora de ensino”, temos exatamente 50% dos mestres pesquisados nesta atuação profissional.

Quanto à outra metade, ela permite fazer do Programa de Mestrado do Unisal um espaço de diversidade, tanto na formação profissional dos alunos, quanto nas suas experiências educacionais e socioeducacionais. É certo que convivem com os professores da rede pública estadual também alguns outros educadores em instituições de tipo “formal”, como professores de redes municipais de ensino. Próximos desta categoria, estão os formadores de professores alfabetizadores – os quais, em geral, atuam nas próprias redes municipais de ensino. Os professores universitários constituem uma modalidade ainda próxima das anteriores, mas já diversificam com sua experiência peculiar o ambiente do Programa. Enfim, ao lado destes, existem os que atuam especialmente em ambientes “não escolares” de educação, tais como educadores sociais, assistentes sociais, professores de línguas (em cursos “livres”) e até “voluntários” na Educação.

Esta diversidade, conhecida pelo autor que é um dos professores do Programa, promove um riquíssimo ambiente de debates, nas salas de aula, reuniões dos grupos de pesquisa, eventos e defesas de dissertações, em que se destaca a multiplicidade de fontes, inspirações, metodologias, preocupações e resultados.

#### **4. Análise dos indicadores de pesquisa fornecidos pelos resumos das dissertações**

As próximas tabelas trazem informações que podem contribuir com dois objetivos desta pesquisa. Primeiro, mais claramente, com dados sobre as tendências das pesquisas dos mestres formados pelo Programa de Mestrado em Educação do Unisal. Segundo, indiretamente, ainda que tal aspecto seja o mais importante para a pesquisa “Sociologia da Educação Sociocomunitária”, com informações relevantes sobre a realidade da Educação Sociocomunitária na Região Metropolitana de Campinas.

A tabela 4 traz dados sobre as técnicas de coleta de dados utilizadas pelas dissertações, de acordo com o que foi anunciado por seus resumos ou pela consulta às próprias dissertações.

Como é de se esperar no campo das Ciências Humanas, no qual se encontra a Educação, a Pesquisa Bibliográfica foi a técnica mais citada, entre as 64 indicações: 20 vezes, quase um terço das indicações. Entretanto, na verdade, todas as dissertações fizeram uso desta técnica, pois todas as dissertações precisam ter uma parte teórico-conceitual, a qual se baseia largamente em Pesquisa Bibliográfica.

A pesquisa de campo foi a segunda técnica mais citada, com 10 indicações. Contudo o termo pode ser impreciso, já que parece se referir a toda “ida a campo” do pesquisador, inclusive para aplicar outras técnicas mais bem definidas, citadas abaixo, tais como entrevistas e aplicação de questionários.

As entrevistas foram a técnica com terceira maior frequência, com 10 indicações. O fato de aparecerem mais do que os questionários, tende a indicar uma vocação do Programa – que realmente é notada pelos que participam na qualidade de docentes e discentes – pela análise ou interpretação “qualitativa” dos dados, pelo privilégio da interpretação das significações das ações e discursos. Deste modo, técnicas como as entrevistas, em especial as abertas ou “semiabertas”, tendem a trazer mais “dados” cuja vocação é a interpretação que destaca o qualitativo.

Excetuando o questionário, com quatro indicações, todas as demais técnicas citadas reforçam esta tendência do Programa em valorizar os aspectos interpretativos, qualitativos, intersubjetivos e subjetivos das realidades educacionais estudados: a “pesquisa-ação”, a análise de documentos, a “pesquisa qualitativa”, as “atividades práticas”, a sistematização de experiências e o estudo de caso.

**Tabela 4: Técnicas de coleta de dados utilizadas pelas dissertações de mestrado do Programa de Mestrado em Educação do Unisal**

<b>Técnicas de coleta de dados</b>	<b>Nº</b>
Pesquisa Bibliográfica	20
Pesquisa de campo	11
Entrevistas	10
Pesquisa-ação	5
Questionários	4

Análise de documentos	4
Pesquisa qualitativa	2
“Atividades práticas”	2
Sistematização de experiências como educador	2
Estudo de caso	1
Total	64

**Obs.: foram consideradas as técnicas descritas nos resumos e, quando necessário, na introdução, de modo que mais do que uma técnica por dissertação poderia ter sido considerada.**

Esta tendência ao qualitativo e ao intersubjetivo também transparece nos próximos elementos destacados dos resumos das pesquisas: tema e palavras-chave.

Agrupamos os 37 temas das respectivas dissertações em sete grupos temáticos para facilitar a análise. É claro que todo agrupamento tem um quê de artificial, é promovido por um dado olhar sobre a realidade. Trata-se de uma interpretação. Contudo, esta interpretação pode contribuir com algumas revelações sobre as características da criação acadêmica do Programa pesquisado, ainda que não consiga transpassar todos os ocultamentos possíveis. Esta estratégia de agrupar as diversas respostas em grupos temáticos repetir-se-á com as palavras-chave e com os “objetos/sujeitos” de pesquisa, para os quais igualmente vale a ressalva acima.

**Tabela 5: Frequência dos temas citados pelos resumos das dissertações de mestrado do Programa de Mestrado em Educação do Unisal, conforme agrupamento temático proposto pelos pesquisadores.**

Grupo temático	n.	%
<i>Educação formal</i> Comunidade escolar, violência simbólica na escola, currículo do Ensino Fundamental, Ensino Médio Noturno, Educação Infantil, eleição de diretores, Ensino de Matemática, Etnomatemática no Ensino Médio, Ensino Técnico a Distância, cidadania no EJA.	10	27

<i>Educação “não formal”</i> Educação social, intervenções socioeducativas, medidas socioeducativas, proposta pedagógica do Comitê para a Democratização da Informática, juventude e 3º Setor, transformação social na educação sociocomunitária, práticas educativas do Movimento Negro, cooperativismo na indústria da moda, educação alimentar e inclusão social.	9	24,3
<i>Linguagens e literatura</i> Alfabetização (2), alfabetização e letramento, contos de fadas e educação, cultura escrita e arte, LIBRAS, poesia na educação, cultura escrita para alunos de seis anos.	8	21,6
<i>Educação social na educação formal</i> Educação social em EJA, educação social nas escolas da periferia, professores em formação inicial como voluntários em projeto de leitura.	3	8,1
<i>Formação de professores</i> Formação de professor, Curso Progestão, formação de professores alfabetizadores	3	8,1
<i>Educação em instituições confessionais</i> Ensino religioso, práticas educativas dos franciscanos.	2	5,4
<i>Outros</i> Arte-educação, cidadania.	2	5,4
<b>Totais</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

A tabela 5 indica um leve predomínio do grupo temático “Educação ‘formal’”, seguido de perto pela “Educação ‘não formal’”. Os temas inclusos em “Educação ‘formal’” indicam que nem sempre se trata de discutir a relação entre escola e comunidade, problemática que o Programa do Unisal considera como sendo parte do campo da Educação Sociocomunitária. Novamente, percebe-se a importância dos mestrados oriundos da educação escolar, professores de escolas públicas principalmente, trazendo temas que falam do que pulsa no mundo escolar dos dias atuais. Mas também uma possibilidade de o Programa desviar-se por vezes de sua Área de Concentração, pela própria necessidade de acolher interessados em discutir a educação escolar sob diversas óticas.

Entretanto, pelo trabalho dos docentes do Programa nas disciplinas e orientações, percebe-se que a Área Temática tende a ser respeitada, que as suas dissertações tendem a abordar aspectos inclusos na dita Educação Sociocomunitária. Um exemplo está na área temática “Linguagens e literatura”, com dissertações orientadas principalmente pelo Prof. Dr. Severino Antônio. A princípio, parece que estamos fora da Educação Sociocomunitária, mas o modo como as dissertações articulam a questão da linguagem trazem suas pesquisas para o campo sociocomunitário da educação, ao abordar o fenômeno da linguagem como um dado sociocultural e fruto das inter-relações entre as pessoas – em vez de uma estrutura externa às interações e que se impõe pura e simplesmente aos falantes e escreventes. Tendências teóricas cultivadas nesta temática enfatizam esta relação entre linguagem e Educação Sociocomunitária, como o construtivismo de Piaget e Emília Ferrero, e o sociointeracionismo de Vygotsky e Bakhtin.

Três dissertações abordam a presença da educação social na educação formal, construindo uma possível ponte entre os campos formal e não formal da educação, em suas pesquisas. Três abordam um tema a princípio mais distante da Educação Sociocomunitária, a saber, a formação de professores. Duas abordam a educação em escolas confessionais, temática que se aproxima da Educação Sociocomunitária, em especial porque o Programa de Mestrado contém, na Linha de Pesquisa “História das Intervenções Educativas Sociocomunitárias”, uma pesquisa sobre a história das instituições confessionais de ensino. A própria origem da ideia da Educação Sociocomunitária aparece bastante ligada à Educação Salesiana, fundada originalmente em práticas que buscavam articular núcleos comunitários para a solução de questões sociais que enfrentavam. (GOMES, 1º sem./2008).

A tabela 6 reitera algumas das tendências citadas acima, mas com algumas alterações interessantes. O grupo temático educação “não formal” é o mais citado, mas nele foi incluída a palavra-chave “Educação sociocomunitária”, o que ajuda a citar esta preponderância, já que se trata da Área de Concentração do Programa. Nesta tabela aumenta o destaque do grupo temático relacionado às linguagens, aqui com palavras-chave agrupadas em torno de “Linguagens verbais e educação”:

esta presença indicaria certo “desvio” da dita Educação Sociocomunitária, não valesse a ressalva acima feita, que procura demonstrar a abordagem sociocomunitária da questão da linguagem na educação.

Tal desvio, entretanto, parece mais nítido no terceiro grupo temático mais citado, o “Ensino Fundamental”. Temos um reequilíbrio, entretanto, logo a seguir, com o quarto grupo mais citado, com palavras-chave reunidas em torno de “Valores e educação”, demonstrando a constante preocupação das dissertações com a dimensão social e comunitária das práticas educacionais pesquisadas. “Educação” aparece em seguida, e parece mesmo uma redundância no que se refere a dissertações em Educação. Os próximos dois grupos de palavras-chave têm ligação ainda mais forte com a educação escolar, quais sejam, Formação de Professores e Ensino de Matemática. Próximo destes, está o grupo temático “Outras modalidades de educação ‘formal’”.

O grupo temático “Educação e capitalismo” indica a importante presença, como referencial teórico, do marxismo, em suas diversas vertentes, do próprio Marx a Gramsci, como campo conceitual para diversas dissertações. Campo conceitual marcante em alguns dos docentes que passaram pelo Programa nos últimos anos, ajudando a construir um ambiente ainda mais rico e diverso de debates.

“Educação e tecnologia”, apesar de sua pequena presença entre as palavras-chave, tem sido um campo de estudos que tem crescido recentemente no Programa, com vários mestrandos que buscam abordá-lo com suas pesquisas. Em um próximo levantamento, provavelmente, tenderá a crescer. Constitui também um projeto de estudos dentro da Linha de Pesquisa “Conhecimento e Análise da Práxis Educativa: a intervenção sociocomunitária”.

Já a “História da Educação”, ainda que constituindo toda uma linha de pesquisas dentro do Programa, tem tido uma pequena, mesmo que regular, produção de dissertações desde o seu reconhecimento. Entretanto, afora a sua importância qualitativa, a manutenção desta Linha de Pesquisa constitui importante abertura do Programa para um campo fundamental da pesquisa em Educação, marcante inclusive em vários docentes que passaram pelo Programa.

**Tabela 6: Frequência das palavras-chave citadas pelos resumos das dissertações de mestrado do Programa de Mestrado em Educação do Unisal, conforme agrupamento temático proposto pelos pesquisadores**

<b>Grupo temático</b>	<b>n.</b>	<b>%</b>
<i>Educação “não formal”</i> Incluindo termos como educação não formal, sociocomunitária, social, do 3º setor, voluntariado e congêneres	26	18,6
<i>Linguagens verbais e educação</i> Incluindo alfabetização, letramento, leitura, linguagem, literatura e outros.	20	14,3
<i>Ensino Fundamental</i> Incluindo termos estritamente relacionados à educação escolar neste nível.	18	12,9
<i>“Valores” e Educação</i> Palavras-chave que mencionam termos como convivência, diálogo, emancipação, identidade e outros.	16	11,4
<i>Educação</i>	9	6,4
<i>Formação de professores/ educadores</i>	7	5
<i>Ensino de Matemática</i>	7	5
<i>Educação e capitalismo</i> Palavras-chave como capitalismo, neoliberalismo, hegemonia e outros.	7	5
<i>Outras modalidades de Educação “formal”</i> Educação Infantil, EJA, Ensino Técnico e Educação Permanente	6	4,3
<i>Educação e tecnologia</i>	6	4,3
<i>Instituições confessionais de Educação</i>	4	2,9
<i>História da Educação</i>	3	2,1
<i>Outros</i>	11	7,9
<b>Totais</b>	<b>140</b>	<b>100</b>

A tabela 7 é interessante ao apontar a importância, como sujeito/objeto<sup>2</sup> de pesquisa, das instituições educacionais. Das 37 dissertações,

<sup>2</sup> Não abordaremos neste artigo a importante questão metodológica e epistemológica sobre ser aquilo que é estudado, concretamente, objeto ou sujeito de pesquisa. Percebe-se, entretanto, uma tendência, dentro do Programa, de considerar que pesquisa “sujeitos” e não “objetos”. Isso reforça o que foi observado, acima, sobre as Técnicas de Pesquisa mais utilizadas nas dissertações do Programa.

13 elegeram uma ou mais instituições como seu sujeito ou objeto de estudo, destacando-se as escolas públicas. Os educandos são citados em seguida, em seis dissertações como sujeitos/objetos de estudo, acima dos educadores, destaque em quatro dissertações. Seguem-se os Projetos e Intervenções Sociocomunitárias, em que o que se pesquisa é um conjunto de ações menos formalizado que uma instituição (um “projeto”) ou as próprias ações (as “intervenções”), indicando um interessante viés de pesquisa, bastante caro para as pretensões deste Programa – que tem inclusive, uma Linha de Pesquisa voltada justamente às “intervenções” educativas sociocomunitárias. A interação, ou inter-relação, está presente, também, em duas dissertações que trouxeram como sujeito/objeto de estudos educadores e educandos (no caso, em escolas públicas). Enfim, a temática da Educação Sociocomunitária, mais estritamente pensada como práticas educacionais distintas das escolares, aparece em uma dissertação que aborda um movimento social e outra que trata de uma cooperativa.

**Tabela 7: Frequência dos sujeitos/objetos de pesquisa citados pelos resumos das dissertações de mestrado do Programa de Mestrado em Educação do Unisal, conforme agrupamento temático proposto pelos pesquisadores**

<b>Grupo temático</b>	<b>n.</b>	<b>%</b>
<i>Instituições</i> De educação formal pública (8), de educação “não formal” (2) e confessionais (3)	13	35,1
<i>Educandos</i> De escolas públicas (3), de EJA (1), em situação de vulnerabilidade social (1), em conflito com a lei (1), em projeto social (1).	6	16,2
<i>Educadores</i> De escolas públicas (3) e de Educação Não formal (1)	4	10,8
<i>Projetos e intervenções sociocomunitárias</i> Projetos (2) e intervenções sociocomunitárias (1)	3	8,1
<i>Modalidade educacional</i> Ensino Fundamental de 9 anos, Ensino Médio Noturno, Curso Progestão	3	8,1

<i>Educandos e educadores de escolas públicas</i>	2	5,4
<i>Movimento social e cooperativa</i>	2	5,4
Movimento social (1) e cooperativa (1)		
<i>Outros</i>		
Comunidade, pessoas em situação de exclusão, obra de arte e estudo teórico bibliográfico	4	10,8
<b>Totais</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

Sobre as referências teóricas, foram encontradas 109 citações de autores. Indicamos abaixo os autores citados pelo menos duas vezes. Eles foram agrupados por aproximações possíveis entre eles:

Paulo Freire (10)  
 Carlos Rodrigues Brandão (3)  
 Moacir Gadotti (4)  
 Rubem Alves (2)  
 Miguel Arroyo (2)

Dermeval Saviani (4)  
 Marx (3)  
 Luís Antônio Cunha (2)

Emilia Ferreiro (4)  
 Magda Soares (2)

Margareth Park (3)  
 Renata Sieiro Fernandes (2)  
 Maria da Glória Gohn (3)

Edgar Morin (3)

Severino Antônio (3)  
 Régis de Moraes (3)  
 Marcos Francisco Martins (3)  
 Luís Antonio Groppo (2)  
 Sueli Caro (2)

Os três autores mais citados indicam as principais tendências teóricas das dissertações e do próprio Programa de Mestrado em Educação

do Unisal. Primeiro, Paulo Freire, de longe o mais citado – 10 vezes – com seu pensamento pedagógico social e politicamente engajado, comprometido, bem como com sua síntese entre marxismo, existencialismo e cristianismo progressista. Marxismo, fenomenologia (considerando o existencialismo como vertente desta) e pensamento católico têm, desde a origem deste Programa, marcado as reflexões teóricas de seus docentes e permeado os debates nas disciplinas e eventos acadêmicos. Um autor que dialoga com estas vertentes, justamente Paulo Freire parece muito apropriado para figurar com destaque nas dissertações do Programa. Entretanto, a própria força do pensamento freireano deve ser destacada, autor trazido muitas vezes como referência principal pelos próprios mestrandos. Enfim, é preciso explicitar a importância de Paulo Freire para a prática e a teoria da Educação Popular, a qual é fundamental referência para a Educação “fora da escola” (social, não formal ou sociocomunitária) no Brasil e no mundo.

Outros autores alinhados ao pensamento freireano, de modo mais ou menos profundo, no que se refere à Educação, são destaque também, como Brandão, Gadotti, Rubem Alves e Miguel Arroyo.

O segundo autor mais citado é Dermeval Saviani que, seguido pelo próprio Marx e Luiz Antonio Cunha, indica a importância do referencial mais puramente marxista – em especial na sua interpretação gramsciana – para o Programa de Mestrado do Unisal, em especial na constituição da Linha de Pesquisa voltada à história da educação.

A terceira autora mais citada é Emilia Ferrero, pesquisadora argentina que fez uso do referencial de Piaget para pesquisar a aquisição da linguagem escrita. Ferrero é referência fundamental para a tendência construtivista, marcante na rede pública estadual paulista, bem como em outras redes públicas de ensino no Brasil, para as séries iniciais e a alfabetização. É referência trazida justamente por professores de escolas públicas que pesquisaram questões relacionadas à Linguagem e Educação, em destaque a alfabetização e o letramento (termo mais caro ao referencial de Magda Soares, citada duas vezes).

Autores citados três vezes indicam outras tendências importantes no referencial do Programa: Margareth Park e os estudos do Centro de Memória da Unicamp sobre a Educação Não formal, com Renata Sieiro Fernandes (que se tornou docente do Programa recentemente), bem como as

obras de Maria da Glória Gohn sobre o mesmo tema. Edgar Morin aparece sozinho, mas indicando a importância do paradigma da complexidade para pensar questões educacionais contemporâneas, referencia que tem aparecido nas pesquisas e debates no interior do Programa. Enfim, encabeçado pelo Prof. Dr. Severino Antônio, temos alguns docentes do próprio Programa que são citados como referencial teórico das dissertações.

Apesar de terem sido levantadas a principal ou principais considerações finais de cada dissertação, não será possível apresentar a análise destas neste artigo, por questões de espaço, mas principalmente porque esta análise não trouxe maiores contribuições aos objetivos deste artigo.

### **Considerações finais**

Este artigo, como dito, faz parte do esforço de sintetizar as contribuições das várias dissertações já defendidas pelo Programa de Mestrado em Educação do Unisal, entre 2005 e 2009, para uma caracterização da dita Educação Sociocomunitária na Região Metropolitana de Campinas. Mas sua principal contribuição, no momento, é a de fazer um diagnóstico e uma interpretação das principais tendências temáticas, teóricas e metodológicas das pesquisas do Programa, expressas nas 37 dissertações analisadas. Esta interpretação espera ajudar na autorreflexão do Programa sobre sua produção científica.

Após descrever os contornos gerais da pesquisa “Sociologia da Educação Sociocomunitária”, que dá fundamentos teóricos e empíricos para este artigo, foi apresentado o modelo de formulário e o modo como ele foi preenchido, fazendo uso dos resumos das dissertações (e recorrendo às próprias dissertações, quando necessário) e de dados dos mestres disponíveis na Plataforma Lattes do CNPq.

Uma primeira conclusão foi possível, tão somente com as dificuldades no preenchimento destes formulários. Refere-se aos resumos das dissertações. Apenas uma das dissertações continha em seu resumo todos os elementos básicos esperados (palavras-chave, sujeitos/objeto de pesquisa, metodologia, referencial teórico e principais resultados). O referencial teórico e os resultados principais foram os itens mais ausentes. O artigo recomenda ao Programa um maior cuidado na construção dos resumos das dissertações, dado que os resumos são justamente a principal porta de entrada e comunicação das dissertações para o mundo acadêmico.

Diversas conclusões também foram possíveis na caracterização dos mestres. Um terço é formado por graduados em Pedagogia e metade são professores do Ensino Fundamental, principalmente de escolas públicas estaduais (formados não apenas em Pedagogia, mas também em Letras, Ciências, Biologia, Matemática, Educação Física e História). Ou seja, se existem mestres que procuraram o Programa na condição de educadores “não formais” (e, entre estes, a maioria é também graduada em Pedagogia), e se também existem professores de Ensino Superior que estavam em busca do grau de mestre exigido pela instituição que os emprega, o que mais se destaca foram os educadores da rede pública estadual, em especial professores, mas também coordenadores, diretores e supervisores. Explica esta realidade, principalmente a Bolsa Mestrado, concedida pelo Governo Estadual Paulista aos seus profissionais da educação. Contudo, por causa do fechamento da concessão de bolsas em alguns momentos nos últimos anos e, principalmente, do aumento das exigências do Governo para concedê-la, tem caído a procura do professor estadual pelo Programa do Unisal (e, na verdade, de todos os Programas, tendo em vista que o Governo não tem conseguido conceder boa parte das bolsas que oferece).

Por meio do levantamento das Técnicas de Coleta de Dados, percebeu-se que um terço das dissertações declara ter feito uso da Pesquisa Bibliográfica. Parece certo, contudo, que todas as dissertações fizeram uso desta técnica, praticamente obrigatória no campo das ciências humanas. Entre as demais técnicas citadas, percebeu-se a tendência de valorizar o qualitativo, em especial na forma da intersubjetividade, e da interpretação, mais do que o quantitativo e a análise.

A tendência à valorizar o intersubjetivo, o qualitativo e a interpretação também reapareceu nos Temas e nas Palavras-chave. Em especial por meio dos temas, notou-se o predomínio da Educação “Formal”, seguida de perto pela Educação “Não formal”. A Educação Formal traz muitos temas relacionando escola e comunidade, deste modo mantendo o que se propõe a Área de Concentração do Programa, a Educação Sociocomunitária. O mesmo pode ser dito do importante grupo de dissertações que tematizam a relação entre Linguagem e Educação, já que estas fazem uso de abordagens socioculturais e so-

ciointeracionistas, interpretando especialmente a alfabetização como uma educação sociocomunitária. Entretanto, os dados levantados nos Temas e Palavras-chave indicam que, por várias vezes, as temáticas das dissertações se distanciam da Área de Concentração do Programa. Se esta última assertiva indica o necessário cuidado do Programa, em especial na seleção de projetos e orientação das dissertações, para manter a integridade da Área de Concentração, as anteriores atestam, por outro lado, a importância do professor de escola pública como protagonista do Programa, e o quanto o Programa, mesmo fazendo parte de uma instituição particular confessional, contribui para o Ensino Público ao participar da formação do seu educador.

### Referências bibliográficas

GOMES, Paulo de Tarso. Educação Sociocomunitária: delimitações e perspectivas. *Revista de Ciências da Educação*. ano X, n. 18, 1º sem./2008, p. 43-64.

### Referências das dissertações

ALÉSSIO; Fernanda Cristina. *A violência simbólica na escola: uma abordagem a partir da visão de educandos e educadores*. 2007.

ANDRADE, A.B. T de. *O olhar, a expectativa e a forma de sentir da comunidade sobre a Escola Pública: a EMEF “Gal. Humberto de Sousa Mello”*. 2008.

ARAUJO, I. O. B. *Educação social: um caminho para atuação dos professores de jovens e Adultos*. 2007

ARAÚJO, Maria Sandra de Oliveira Gomes. *Os aspectos educativos das intervenções sócio-comunitárias no Jardim Europa em Santa Barbara D'Oeste*. 2008

ARCARO, M. T. Z. *“Kennedy”, a escola de Americana: reconstituição do processo histórico da formação de professores*. 2008

BENELI, K. C. L. *O diálogo artístico como ferramenta da arte-educação. Uma leitura da obra Divertimento*. 2007

CALDAS, T.A. *A participação sócio-comunitária do aluno de Direito em busca da cidadania*. 2007

CALIL, R. *No olho do furacão: desafios e incertezas dos professores no processo de alfabetização por meio de textos- a experiência do programa “Letra e Vida” em Piracicaba*. 2008

- CARDOSO, N.M. *A história das Irmãs Marcelinas: fundação do Colégio dos Anjos em Botucatu (1912)*. 2007
- CARVALHO, G.F. *Alfabeto dos animais: um diálogo entre alfabetizar e letrar, contribuições às práticas pedagógicas no ensino fundamental*. 2007
- CHAGURI, Magali Aparecida Leite Penteadó. *O curso Progestão no estado de São Paulo e sua concepção de educação permanente*. 2007
- FERREIRA, J. N. *Pressupostos para o exercício da cidadania na educação sócio-comunitária: a importância da educação de jovens e adultos analfabetos funcionais*. 2007
- FERRO, R. I. M. *Língua Brasileira de Sinais (Libras): o movimento das mãos rompendo o Silêncio e o isolamento*. 2007
- GAVAZZONI, M. *Fundação e primeiros anos da prática educativa do Asilo Coração de Maria Nossa Mãe de Piracicaba/SP – 1896 – 1912*. 2009
- GONÇALVES, D. J. *Os elementos mágicos dos contos de fadas na educação*. 2009
- HONÓRIO, A.M.V. *Alfabetização à luz do letramento*. 2007
- JESUS, T. M. *Juventude sem direitos: olhares e escutas sobre os jovens em um projeto de intervenção sócio-educativa*. 2008
- LANZA, R. *O currículo do ensino fundamental: disciplina, educação, relações econômicas e tecnologia*. 2008
- LIMA, E. L. M. *Cultura escrita e arte: sobre construção de pontes-diálogo entre educação formal e não-formal no CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente) de Mogi Guaçu*. 2007
- LINS, E.C. *Ensino Médio no Brasil: aspectos históricos, legais e questões do período Noturno*. 2007
- MARMILLE, M. H. S. *Análise dos fundamentos da proposta político-pedagógica do CDI – Comitê para Democratização da Informática*. 2008
- MEDINA, M.R. *Educação infantil e pesquisa participante*. 2008
- MENEGHEL, W. A. *As eleições dos diretores no Estado de Minas Gerais: o colegiado escolar e a legitimidade dos diretores reeleitos nas escolas públicas de Andradas*. 2008
- NOGUEIRA, J. C. *A etnomatemática no ensino médio e a práxis do professor*. 2009
- OLIVEIRA, Claudiane Gonçalves de. *Educador social: um profissional relevante nas escolas de periferia*. 2007
- OLIVEIRA, Eliane. A. A. *Juventude e projetos sócio-educativos: educação*

- e práxis nas ações de uma Entidade do terceiro setor com jovens das camadas populares. 2009
- PARMIGIANI, J. B. *O sentido da transformação social na prática da educação sóciocomunitária: uma experiência na visão freireana*. 2007
- PEREIRA, I. R. *A política emancipatória e o projeto reflexivo do eu: uma análise das práticas Educativas no Movimento Negro de Santa Barbara D'Oeste*. 2008
- PEREIRA, Ivanise Franco. *Ensino a distância mediado por computador: um desafio a docência no ensino técnico*. 2008
- POLEZI, D.B. *Cooperativismo, indústria têxtil e educação: da utopia à precarização na indústria da moda*. 2008
- RIBEIRO, Andréa Rodrigues. *Cultura escrita: possibilidades e desafios; uma reflexão sobre o ingresso dos alunos com 6 anos de idade no Ens. Fund. da Rede Municipal de Mogi Guaçu*, 2008
- SEGATO, S.R. *Encontros com a leitura: para um novo olhar sobre a poesia*. 2007
- SOUZA, M.A. *Educação e Convivência Familiar: Programa Acalento*. 2007
- TATINI, Martha C. *Educação alimentar e inclusão social: caminhos para o resgate da diversidade dos sabores*. 2007
- TOMAZ, S.C. *Da parábola do semeador a do jardineiro: um diálogo entre a alfabetização emancipadora e formação do professor alfabetizador*. 2007
- ZAMARIAN, M. J. *Leitores, prosadores e voluntários: professores em formação inicial atuando como voluntários em projeto de leitura*. 2009
- ZANONI, S. E. *O desafio de ensinar matemática em classes heterogêneas em comunidades carentes*. 2008.

# Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador

## *Social Pedagogy and its potential for being transforming and critical*

Recebido em: 30/out/2010

Aprovado em: 22/dez/2010

**Geraldo Caliman – UCB**

*E-mail:* caliman@ucb.br

### **Resumo**

A escola de hoje assume funções sociais que no fundo seriam próprias da família e da sociedade. A ela atribui-se não somente os processos de ensino-aprendizagem, mas, cada vez mais, delega-se a solução de grande parte dos problemas sociais dos alunos. A Pedagogia Social se propõe a fazer a ponte entre os processos de ensino-aprendizagem e a dimensão sociopedagógica. Os conflitos sociais que envolvem a escola no Brasil, especialmente a pública, constituem-se em um desafio para as metodologias construídas entre a Pedagogia e o Serviço Social e representam um laboratório para a Pedagogia Social. O presente ensaio objetiva documentar a evolução da sistematização da Pedagogia Social no Brasil, entre a prática da educação social e a inspiração freireana da educação crítica e transformadora, questionadora da perspectiva que a contrapõe à educação formal. Num primeiro momento, o artigo contextualiza a evolução da Pedagogia Social nos últimos anos no Brasil, e situa uma concepção possível de Pedagogia Social que nos permita vislumbrar novas perspectivas e evoluções. A partir daí definem-se conceitos de Pedagogia Social e Educação Social; e, por último, discute-se a Pedagogia Social e sua prometedora perspectiva de evolução dentro de uma inspiração baseada em Moltenhauer e Freire.

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 23 - 2º Semestre/2010

## Palavras-chave

Pedagogia Social. Educação Social. Pedagogia Social Crítica.

## Abstract

*The school of today takes on functions that basically should belong to the family and to society. To the school is attributed not only the processes of teaching and learning, but, more and more, the greater part of the social problems of the pupils are delegated to the school for a solution. Social Pedagogy proposes forming a bridge between the processes of teaching and learning and the socio-pedagogical dimension. The social conflicts that involve the school in Brazil, especially the government schools, constitute a challenge for the methodologies constructed between Pedagogy and Social Assistance and represent a laboratory for Social Pedagogy. The essay in hand aims at documenting the evolution of the systematization of Social Pedagogy in Brazil, between the practice of social education and the Freire inspiration of critical and transforming education, questioning the perspective that counterpoints formal critical and transforming education. Firstly the article places the evolution of Social Pedagogy in the context of recent years in Brazil and situates a possible conception of Social Pedagogy which permits a glimpse of new perspectives and evolutions. From this standpoint the concepts of Social Pedagogy and Social Education are defined; and finally, there is a discussion of Social Pedagogy and its promising perspective of evolution within an inspiration based on Mollenhauer and Freire.*

## Keywords

*Social pedagogy. Social education. Non-formal education.*

## 1. Introdução

Ao tratarmos da educação e da exclusão social, nossa primeira preocupação é com o sistema escolar. Entretanto, fora e além da escola existem diversas formas de educação igualmente significativas e influentes. Em muitos casos, a população socialmente excluída, especialmente crianças, adolescentes e jovens, encontra em organizações sociais e outros ambientes mais ou menos formais o apoio indispensável para superar as suas condições. São associações, clubes, obras sociais e uma infinidade de locais onde têm experiências relativas à educação, ao esporte, ao trabalho, ao lazer e à cultura, por meio de uma riqueza de metodologias, projetos e ações.

Em outras palavras, a escola é indispensável, mas não suficiente, isto é, não se pode jogar sobre seus ombros toda a luta contra a exclusão social.

Esta importante área fora do sistema escolar, mas com ele articulada, é objeto da pedagogia social, que teve origem na Europa e que se manifesta como fruto de um estilo e resposta ao imperativo constitucional brasileiro (Art. 205) da educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Essa 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”<sup>1</sup> (LDB, Art. 1). Por isso mesmo, a dimensão prática da educação social sempre foi muito intensa no Brasil, sobretudo a partir dos anos 70 (SILVA 2009). Faltava a sistematização teórica da pedagogia social, que somente agora encontra respaldo em estudos que se aprofundam a partir dos Congressos Internacionais de Pedagogia Social (Universidade de São Paulo 2006, 2008, 2010)<sup>2</sup>.

A Pedagogia Social no Brasil tende a ser concebida como uma ciência que pertence ao rol das Ciências da Educação, uma ciência sensível à dimensão da sociabilidade humana, ou seja, que se ocupa particularmente da educação social de indivíduos historicamente situados. Uma educação que ocorre de modo particular lá onde as agências formais de educação não conseguem chegar; nas relações de ajuda a pessoas em dificuldade, especialmente crianças, adolescentes e jovens que sofrem pela escassa atenção às suas necessidades fundamentais.

A criatividade do brasileiro em inventar novos processos educativos fora da escola é evidente na grande quantidade de instituições e atividades não formais voltadas para a educação: a escola aberta nos fins de semana, atividades de lazer e esporte, centros juvenis, “oratórios”, atendimento ao menor aprendiz, comunidades de recuperação de tóxico-dependentes e para adolescentes em situação de risco e em conflito com a lei, creches comunitárias e tantas outras. Em torno dessa práxis socioeducativa emergem inúmeras experiências, saberes, metodologias, em torno de instituições socioeducativas. Tais experiências tendem a ser pesquisadas e sistematizadas a partir da prática socioeducativa e constituem em um amplo laboratório de Pedagogia Social.

<sup>1</sup> LDB: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

<sup>2</sup> Professor da Faculdade de Educação na Universidade Católica de Brasília; Vice coordenador da Cátedra UNESCO: Juventude Educação e Sociedade.

Algumas características básicas dessas atividades e/ou instituições socioeducativas é que elas: são atividades de cuidado e ajuda que se situam tanto no âmbito da assistência social como da educação social. E por isso são chamadas de atividades ou instituições socioeducativas; que respondem a necessidades específicas de determinados setores da sociedade, particularmente das crianças, adolescentes e jovens; que, em boa parte, se utilizam do trabalho voluntário. Portanto, o voluntariado encontra espaço cada vez maior dentro dessas instituições. Elas se inspiram em motivações políticas, religiosas, humanitárias, ideológicas, místicas etc.; tendem a ocorrer muito mais fora que dentro dos ambientes escolares e formais, visto que procuram suprir as deficiências da Escola; mas podem coincidir também com os espaços escolares na medida em que a realidade brasileira impôs que a escola assumisse, gradativamente, funções sociais, em detrimento de funções didático-pedagógicas.

Existem várias concepções em torno da pesquisa da Pedagogia Social: abordagens que a entendem prevalentemente como: (a) a identificação e potencialização dos fatores sociais que, intencionalmente ou não intencionalmente, estão presentes nas diversas instituições da sociedade; (b) doutrina da educação política e nacionalista do indivíduo, perspectiva que deu sustentação à educação dos cidadãos ao longo de diversas ditaduras europeias e até latino-americanas; (c) como uma dimensão das ciências da educação que se ocupa da formação à “sociabilidade” humana, particularmente dentro das escolas; (d) Pedagogia social de base antropológica e inspirada em Rudolf Steiner, entendida como processo cujo resultado é a qualidade de vida na ecologia social; muito presente no Brasil e não coincide com nossa concepção; (e) como pedagogia de ajuda para os casos de necessidade, com intenção preventiva e compensatória; (f) como pedagogia crítica em resposta à necessidade de solidariedade social para o desenvolvimento do voluntariado, instituições de acolhida, prevenção, recuperação, reinserção social. Colocamos-nos entre as duas últimas, entre uma pedagogia orientada para a ajuda e para o empowerment da solidariedade social e cidadã.

## 2. A recente evolução da Pedagogia Social no Brasil

Observamos, mais que tudo, a mudança na tendência ao atendimento às crianças e adolescentes. Sobretudo a partir dos anos 60 acon-

teceram profundas mudanças metodológicas. O que queremos ressaltar no presente momento são as características dessa mudança: ela nasce do recrudescimento das necessidades, conflitos, urgências, com consequente resposta institucional a tais situações que requerem uma ação organizada; constata-se um aumento do número de instituições socioeducativas; conseqüentemente cresce o número dos educadores sociais envolvidos; nota-se uma diversificação na tipologia ou modalidades de atendimento; acontecem grandes mudanças metodológicas, com a reformulação dos projetos educativos de programas antigos baseados no assistencialismo e na ação caritativa; cresce também a demanda por formação específica no âmbito da educação social.

A formação dos educadores sociais se dá em geral através de reuniões periódicas de revisão e avaliação da prática sociopedagógica quotidiana. Com o tempo iniciam-se as tentativas de construção de redes entre as instituições. O UNICEF foi uma das organizações que, nos anos 80, estimulou a formação de lideranças responsáveis pelas instituições socioeducativas como também a união mais consistente entre elas em forma de redes e relações.

Os processos educativos têm sido sempre centralizados, no Brasil, naqueles relacionados ao sistema escolar. A demanda emergente das necessidades sociais, especialmente aquelas referentes à infância e à juventude trouxe à tona outros processos educativos igualmente significativos e influentes. Em muitos casos a população socialmente excluída, em particular crianças, adolescentes e jovens, encontra em organizações sociais e outros ambientes não formais o apoio indispensável para superar as suas condições de exclusão. São associações, clubes, obras sociais e uma variedade de experiências que viabilizam a educação através de metodologias, projetos e ações que incluem o esporte, ao trabalho, o lazer, a cultura, a expressão, a arte. Em outras palavras, a escola é indispensável, mas não única nem suficiente, isto é, não se pode jogar sobre seus ombros toda a responsabilidade pela luta a favor da inclusão social.

A dimensão prática da educação social que não ocorre necessariamente “nas instituições de ensino e pesquisa” sempre foi muito intensa no Brasil, sobretudo a partir dos anos 70. A dimensão teórica da educação social, que há pouco mais de uma década parecia uma lacuna,

passa a ser uma realidade a partir do esforço de sistematização teórica da pedagogia social no Brasil, utilizando-se das contribuições provenientes do seu desenvolvimento em países europeus como Espanha, Alemanha, Itália, Portugal e Finlândia.

Um grupo de nove pesquisadores estrangeiros e brasileiros, liderado pela Universidade de São Paulo, realiza os Congressos Internacionais de Pedagogia Social (2006, 2008 e 2010) e constitui-se como um forte referencial para o itinerário de resgate da riqueza de experiências socioeducativas emanadas da prática. São gradualmente sistematizadas através de pesquisas publicadas no primeiro livro (“Pedagogia Social”) explicitamente dedicado à Pedagogia Social no Brasil (SOUZA NETO; DA SILVA; MOURA, 2009).

Para o lançamento do livro foram organizadas em 2009 as assim chamadas “Jornadas Brasileiras de Pedagogia Social” em 13 universidades brasileiras, um movimento que pretende difundir a Pedagogia Social pelo Brasil e preparar o 3º Congresso Internacional em 2010.

Na introdução do livro “Pedagogia Social”, os autores organizadores afirmam que “no Brasil, os contornos iniciais da Pedagogia Social circunscrevem o universo conhecido como Educação não formal, as práticas educativas desenvolvidas por movimentos sociais, organizações não governamentais, programas e projetos sociais, sejam eles públicos ou privados” (SOUZA NETO et al., 2009, 15).

A Pedagogia Social passa a ser um avançado campo experimental da educação. No entanto, como não basta a prática, a partir de certo momento sente-se a necessidade de desenvolver reflexões para além da prática, que fizessem uma ligação também com as teorias pedagógicas que fundamentam e alimentam o “que fazer” e o “como fazer” dos educadores sociais.

A reflexão teórica na linha da pedagogia social no Brasil já estava presente mesmo na década de 90, através da reflexão de diversos pesquisadores que publicaram pesquisas e desenvolveram metodologias no âmbito explícito da Pedagogia Social e são considerados precursores. Lembramos somente alguns: Antonio Carlos Gomes da Costa com suas reflexões publicadas pelo Instituto Brasileiro de Pedagogia Social (IBPS) que sugeriam metodologias e tecnologias para a educação social (Cf. “Brasil criança urgente”, 1994; “Pedagogia da presença”, 1997); Maria Stela Graciani (em “Pedagogia social de rua”, 1997); Geraldo

Caliman com suas pesquisas com os adolescentes trabalhadores no Brasil (Desafios riscos desvios, 1998) e na Itália (“Normalità devianza lavoro”, 1995) (Cf. SOUZA NETO et al., 2009).

Esse grupo traz novidades para a Pedagogia Social no Brasil enquanto se propõe a refletir sobre a educação social em seu nível teórico; desloca essa reflexão do campo da prática socioeducativa para o campo acadêmico da pesquisa; e propõe-se um esforço de sistematização teórica da Pedagogia Social. Podemos afirmar que esse grupo de pesquisadores cumpriu a função tão necessária de iniciar um movimento de sistematização e divulgação da Pedagogia Social no Brasil, contribuindo com o enriquecimento dos métodos, fundamentos e técnicas necessários para subsidiar a educação social e os educadores sociais.

Paralelamente ao esforço de sistematização cresce também, por um lado a organização dos – não ainda reconhecidos legalmente mas assim chamados – educadores sociais; e por outro, nascem iniciativas que provêm das bases, orientadas à formação dos educadores sociais. É daí que emerge a experiência em Educação a Distância para a formação de educadores sociais a partir de um curso de Pós-Graduação em Educação Social. A iniciativa surge da demanda provocada pela Rede Salesiana de Ação Social.

### **3. Algumas conceituações históricas de Pedagogia Social**

Para que possamos definir o ambiente de atuação da Educação Social que se está construindo no Brasil precisamos primeiramente definir de qual concepção de Pedagogia Social e de Educação Social partimos em nossa reflexão. Historicamente essas concepções se sucederam, umas ao sabor das ideologias políticas (como doutrina da educação política dos indivíduos), reações a tendências filosóficas individualizantes (sociologismo pedagógico); como necessidade de promover uma sociedade educadora; outras como resposta às demandas socioeducativas provenientes dos conflitos inerentes à realidade social (pedagogia social crítica). Em qual delas nos situamos? De onde partir para construir novos parâmetros de reflexão?

A teoria do sociologismo pedagógico surge como reação ao individualismo pedagógico do século XIX e, em contraposição, dá um valor acentuado ao grupo-coletividade-sociedade. Tem em Paul Natorp seu referente e objetiva a formação do homem para a vontade dentro da comunidade.

A segunda, ou a doutrina da educação política e nacionalista do indivíduo, coloca no Estado o fim da Educação e o indivíduo prepara-se para servir bem ao Estado como um ser político e um bom súdito. Essa concepção de pedagogia social se confunde com a doutrinação cívica e é utilizada para formar os cidadãos em períodos ditatoriais. Alguns de seus representantes são Fichte e Kerschensteiner.

Uma terceira concepção podemos denominá-la como teoria da formação social do ser humano através da relação educativa. Ciência capaz de contribuir com a dimensão social da formação integral, na qual o social é um entre tantos itens formativos; família, escola, pedagogia social. Central nesta concepção é a “relação educativa” que deve ser diferente da utilizada na escola. Para NOHL

a pedagogia social não é uma doutrina científica, mas um âmbito de intervenção assim como a família e a escola; onde não chega a ação pedagógica. Dessas instituições, aparece a pedagogia social para exercer uma ação subsidiária, dependente tanto do Estado quanto das organizações não governamentais. [...] O mais central do trabalho social pedagógico concreto está na relação educativa estabelecida entre o educador e os educandos. Trata-se de uma relação pessoal que não deve ser impedida pelo burocratismo das instituições pedagógicas. (apud CABANAS, 1997, 79).

Uma quarta concepção de pedagogia social a entende como teoria da ação educadora da sociedade, como sociedade educadora. Uma concepção que reconhece o potencial educador das instituições da sociedade. Elas podem ser orientadas à educação social principalmente através de seus Meios de Comunicação Social. Alguns de seus representantes podem ser identificados em Agazzi e Mencarelli.

Se considerarmos a distinção entre educação intencional e educação funcional percebemos como esta última se dá em todas aquelas influências educativas que acontecem sem um objetivo explicitamente educativo através das forças socioculturais, políticas, econômicas, do ambiente. A educação intencional, por sua vez, corresponde a uma série de ações/intervenções planejadas e predispostas segundo uma ordem metódica por quem tem responsabilidade de organizar as ações e estratégias educativas para favorecer e promover o processo educativo. (NANNI, 1984, 31).

A perspectiva da sociedade educadora considera a educação resultante dos processos educativos levados a efeito pelas diversas instituições da sociedade. Quase se confunde com os processos de socialização e mais se aproxima de uma educação “funcional”, que acontece quase que por força gravitacional, mas sem uma explícita intencionalidade educativa. A tarefa da Pedagogia Social seria a de fazer com que os processos educativos latentes na sociedade educadora sejam “intencionalmente” orientados, aconteça onde acontecer: na escola, na família, no abrigo, nos meios de comunicação.

Uma última concepção parece se aproximar da sistematização da Pedagogia Social que se está construindo no Brasil, e a descrevemos a seguir, dedicando-lhe um item a parte: a pedagogia social crítica e emancipadora dos indivíduos.

#### **4. Pedagogia social crítica**

Por último uma concepção muito compartilhada atualmente no Brasil está representada em uma corrente denominada como pedagogia social crítica e parte de teorias que fundamentam as práticas orientadas a grupos de pessoas vulneráveis e excluídas – em situação de risco e de exclusão. A Pedagogia Social assim concebida focalizaria as ações compensatórias, redistributivas e os subsídios à cidadania através dos recursos proporcionados pela solidariedade social. Aproxima-se da corrente da Pedagogia Social crítica que, através da ação socioeducativa orientada a sujeitos e grupos socialmente a risco, objetiva provocar mudanças nas pessoas e na sociedade. Podem ser identificados como seus inspiradores, no âmbito alemão, Klaus Mollenhauer e, no brasileiro, Paulo Freire.

A Pedagogia Social crítica desenvolvida também por Mollenhauer, na sua conexão entre educação e estrutura social (cf. PÉREZ SERRANO, 2004, p. 49) está centralizada sobre uma perspectiva da transformação da realidade social e a conscientização das pessoas sobre seu papel no mundo. Parte do princípio de que os comportamentos sociais e as estruturas sociais são interdependentes. A Pedagogia Social de Mollenhauer, em perspectiva crítica, analisa as estruturas sociais com intenção de mudá-las.

Não se trata de trabalhar somente na socialização/adaptação do indivíduo, mas de infundir neles uma atitude crítica capaz de provocar

mudanças e transformações na sociedade. Não se trata de promover adaptação e acomodação à sociedade, mas de promover a mudança na mesma. Para o autor, não basta cultivar a relação entre educador e educando mas de modificar as condições sociais geradoras de conflito; não se trata de exercer um papel de controle social sobre a juventude, mas fazer com que os jovens sejam participantes da própria educação.

Mollenhauer via na família a promotora da transmissão da cultura e dos valores. Enquanto a escola se ocuparia da dimensão cognitiva, a Pedagogia e a Educação Social promoveriam a integração em ambientes e situações de conflito social e de risco.

Enquanto as instituições da Pedagogia Escolar compartilham várias características em comum, as instituições da Pedagogia Social são uma denominação comum que reúnem metodologias muito diferentes (cf. MOLLENHAUER, 1994, p. 112). Por exemplo, entre um abrigo para meninos de rua e uma casa de recuperação para dependentes de droga existem diferenças metodológicas substanciais.

Mollenhauer alerta para a ação do controle social que em geral tende a ser embutida sob a forma de serviço socioeducativo enquanto afirma como:

até os dias de hoje não se conseguiu solucionar o conflito que pesa sobre a maioria das instituições de Pedagogia Social: podem realmente ater-se ao princípio pedagógico fundamental de servir tão somente ao fomento e apoio das situações existenciais sujeitas a dificuldades de desenvolvimento, ou melhor, não acabam sendo, sempre ou na maioria das vezes, também agressão, controle ou domesticação com respeito ao projeto de normalidade que a sociedade promove? (MOLLENHAUER, 1994, p. 117).

Mollenhauer desenvolve uma tipologia das instituições socioeducativas distinguindo-as em cinco grupos: (a) Instituições para as crianças: creches, mães cuidadeiras, jardim de infância; (b) Instituições de atenção à juventude como grupos juvenis, associações de trabalho juvenil, clubes esportivos, igrejas, partidos, grupos e associações de assistência, centros de ocupação do tempo livre, centros de formação juvenil; (c) Instituições de educação em abrigos, casas-família, abrigos por motivos de abandono e necessidade; (d) Instituições de orientação: educacional, em períodos de crise, para o matrimônio, para a convivência familiar,

em questões de uso de drogas, e em questões de direitos; (e) Medidas socioeducativas como a liberdade assistida, semiliberdade e internação.

O autor problematiza também a questão da normalização ou dos questionamentos dos parâmetros da normalidade, uma vez que a pedagogia social tem a ver com pessoas e grupos que se encontram em geral em situação de risco, conflitos, diversidade cultural e comportamental: as instituições de Pedagogia Social devem ocupar-se não unicamente dos problemas quotidianos de educação, instrução e tratamentos, como também desse tipo de questões fundamentais referentes à validade das normas de nossa forma cultural de vida e nossas concepções coletivas do que se entende por normalidade. (MOLLENHAUER, 1994, p. 134).

## 5. Uma ponte construída entre o Social e o Educativo

Em primeiro lugar podemos notar que ambos os conceitos têm em comum o termo “social”. E também possuem os termos Educação e Pedagogia. Objetivo primeiro é o de construir, segundo uma metáfora da ponte, uma ligação entre duas margens: a margem que representa as relações sociais, estudada pela sociologia e a outra representada pela educação, estudada pelas ciências da educação e pela pedagogia.

A primeira margem trabalha com a sociabilidade, ou a capacidade que o homem tem para desenvolver as próprias habilidades sociais, a dimensão social da personalidade, a capacidade de conviver e de relacionar-se com os outros. de adaptar-se e construir relações entre os seus pares. A segunda margem trabalha com a educabilidade, ou capacidade do ser humano de ser educado. A educação é uma ação intencionalmente orientada para ajudar os indivíduos a adquirirem atitudes, conhecimentos e valores que os prepare para a vida.

Para podermos entender melhor o desenvolvimento da Pedagogia Social na história torna-se necessário fazer uma primeira distinção entre estes dois conceitos muito parecidos mas diferentes: educação social e pedagogia social.

A Pedagogia Social emerge, no Brasil, como uma ciência que oferece as bases metodológicas e teóricas para a Educação Social. A Educação Social, por sua vez, constitui-se em uma dimensão prática onde acontece a aplicação das técnicas, metodologias, dinâmicas geradas no diálogo com a Pedagogia Social. Se uma se associa à teoria, a outra se associa à prática. No entanto as duas devem caminhar juntas assim como

a reflexão e a ação: uma constrói e alimenta a outra. Sem prática não tem teoria; sem teoria a prática arrisca a se tornar um ritual sem sentido.

Como afirma Carreras e Molina (1997, p. 53)

la Pedagogía Social es considerada como una ciencia teórica, al modo como lo son aquellos saberes que pretenden el conocimiento sistemático de las realidades que configuran su objeto de estudio, de carácter fuertemente prescriptivo, con intenciones tecnológicas de aplicar los conocimientos científicos obtenidos en la investigación estandarizada a la solución de problemas detectados en la práctica.

Em continuidade com a metáfora acima lembrada, a Pedagogia Social constrói uma ponte entre a dimensão social da vida quotidiana e a educação. Ela “em quanto práxis educativa é práxis tecnológica com finalidade social”, uma ciência educativa do serviço social ou um serviço social em sua dimensão pedagógica (cf. CARRERAS e MOLINA, 1997, p. 54). As ciências sociais interpretam e compreendem a realidade e os problemas humanos. A sociologia da educação requer a colaboração da pedagogia social para provocar a dinâmica dos recursos e desenvolver as condições para a ação educativa esclarecida, a passagem de um nível da interpretação social ao das potencialidades educativas (cf. BECCEGATO, 2001, p. 30).

Dessa compreensão é possível construir soluções pedagógicas que ajudem na superação dos problemas vividos pelas pessoas e grupos. E a Educação faz com que tais soluções aconteçam a partir de dentro das pessoas mesmas, através do estímulo ao conhecimento, de sua capacidade de compreensão, sua visão do mundo, do estímulo ao seu desenvolvimento integral.

## **6. Elementos para compreender a Pedagogia Social e a Educação Social**

Não seria fácil tentar definir a pedagogia social em uma única frase; no entanto podemos fazer uma tentativa: a pedagogia social é uma ciência, normativa, descritiva, que orienta a prática sociopedagógica voltada para indivíduos ou grupos, que precisam de apoio e ajuda em suas necessidades, ajudando-os a administrarem seus riscos através da produção de tecnologias e metodologias socioeducativas e do suporte de estruturas institucionais (cf. CALIMAN, 2009, p. 889).

A presente tentativa de definição tem suas inspirações em autores italianos (cf. BECCEGATO; IZZO) e espanhóis (cf. FERMOSO; CABANAS), mas agregam as contribuições dos últimos anos no Brasil. Dada a complexidade da definição, é melhor explicitarmos mais detalhadamente, passo a passo, os conceitos abordados. Assim veremos a pedagogia social como a estamos concebendo e construindo no Brasil: como ciência; ciência prática; ciência normativa; ciência descritiva; ciência que produz tecnologia educacional; ciência orientada para indivíduos e grupos; numa relação de cuidado e ajuda; como promotora nas pessoas da capacidade de administrar seus riscos e emancipar sujeitos historicamente oprimidos; através de programas e instituições socioeducativas. Deter-nos-emos sobre cada um destes tópicos.

### ***6.1. A Pedagogia Social como uma ciência***

É uma ciência enquanto se propõe a explicar um setor ou dimensão da realidade que se apresenta como problemática e necessita de soluções para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, particularmente dos grupos em situação de risco.

É uma ciência porque tende a colocar ordem, sistematizar os conhecimentos obtidos no cotidiano da práxis socioeducativa. Transforma fatos e ocorrências em conhecimento organizado. E para fazer isso de modo adequado e correto se utiliza de métodos de pesquisa adequados e consolidados utilizados pelas outras ciências humanas tais como a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia. Os métodos são procedimentos padrão que adequadamente aplicados servem para explicar, compreender e interpretar a realidade que se apresenta complexa e cheia de problemas.

Um método conhecido na prática de muitas instituições socioeducativas, por exemplo, é o da pesquisa-ação, onde o mesmo grupo de educadores se reúne semanalmente para avaliar e refletir sob sua prática quotidiana. Documentam o percurso e as experiências educativas e modificam a prática à medida que a reflexão ilumina a ação. Outro método de pesquisa é o do grupo focal, onde um grupo de pessoas, orientadas pelo pesquisador, dividem informações que serão utilizadas para esclarecer a ação pedagógica. Existem também outros métodos quantitativos e qualitativos utilizados nas pesquisas. A escolha dos mé-

todos de pesquisa depende de cada contexto onde ele é aplicado e dos objetivos almejados por quem pesquisa.

É uma ciência enquanto busca soluções para os problemas da vida cotidiana. Tais soluções são na verdade as técnicas e metodologias que auxiliam no enfrentamento dos problemas, situações conflituosas, para melhorar a qualidade de vida das pessoas, situadas individualmente e em grupos.

## **6.2. Uma ciência prática**

A Pedagogia Social é uma ciência aplicada, prática. Ela não teria sentido se fosse somente uma ciência pura, ou pura teoria. Ela deve ter como fonte as práticas pedagógicas que se transformam em teorias e iluminam ou revertem em práticas transformadoras da realidade.

É na prática do dia a dia, lá onde o educador, encontrando por exemplo um jovem usuário de drogas, se pergunta como deve agir para ajudar esse jovem a se libertar da droga e se sentir bem junto aos outros? O que a Pedagogia Social teria a dizer em um caso como esse?

Ora, num rápido relance podemos lembrar que a Pedagogia Social pode construir e validar cientificamente técnicas, dinâmicas de relações humanas que favoreçam a recuperação da saúde de jovens com problemas de dependência. Teria a dizer, por exemplo, que a simples desintoxicação química de drogas, que pode acontecer em questão de alguns meses, não iria resolver o problema em sua raiz. Pois na verdade o uso de drogas pode ser a reação a um mal estar vivido pelas pessoas, uma incapacidade de conviver com os problemas e com as pessoas na vida cotidiana; pode ser um mecanismo de fuga da realidade, que leva à “compra” e ao consumo visando estados de ânimo compensatórios. Além do mais em casos como esse a Pedagogia Social vai dizer que para uma recuperação verdadeira, além da desintoxicação da substância química é necessário um período de reconstituição da própria identidade, da autoestima, do estilo das relações sociais. E oferece soluções e metodologias para tanto.

Tais soluções, em forma de técnicas, dinâmicas, planejamentos, projetos educativos são modos de responder aos problemas à luz da ciência aos problemas vividos no cotidiano educativo.

### **6.3. Uma ciência normativa**

Quando repreendemos um adolescente pelo fato de ele usar de violência com os colegas, estamos concordando que existe um consenso em torno de normas de convivência. Agimos de consequência para educar os adolescentes de maneira que eles ajam de acordo com esse consenso que neste caso pode ser expresso com nomes de paz, cidadania, respeito, amor etc. As normas, os valores, as atitudes que julgamos “certos” servem como referencial para a educação dos jovens no dia a dia. Daí afirmarmos que a Pedagogia Social é uma ciência “normativa”, ou seja, orientada por normas, valores, atitudes, fins que inspiram as ações educativas.

Quando intervimos através de nossas práticas educativas, o fazemos com o fim de transformar tanto a qualidade de vida dos indivíduos quanto de grupos, da comunidade, da sociedade onde vivemos. Uma dimensão essencial, essa, a transformadora, pois não nos interessa que as pessoas nem a sociedade continuem do mesmo jeito, envolvidas em conflitos e problemas, mas que elas mudem para melhor.

### **6.4. Uma ciência descritiva**

Nos tópicos anteriores havíamos colocado como objeto de análise e exemplo as questões do jovem envolvido com drogas. O senso comum profere diversas opiniões na tentativa de explicar as razões pelas quais um jovem recorre às drogas: por influência dos colegas; porque não consegue entender-se em família e com os pais; porque vive em uma condição social degradante; porque os jovens seriam ‘irresponsáveis’... Enfim, as opiniões da rua indicam vários ‘porquês’ e ‘comos’. A opinião de um educador social tende a ser mais qualificada enquanto se encontra em contato com o contexto infanto-juvenil do cotidiano, envolvido na prática sociopedagógica e capaz de confrontá-la com os pressupostos teóricos da pedagogia social.

No entanto, se quisermos saber com mais precisão as razões do uso de drogas, entre o “porquê” e o “como” isso acontece, recorreremos a opiniões mais científicas. Tais opiniões não desconsideram o senso comum nem as observações qualificadas vindas da experiência do educador social; pelo contrário, o pesquisador investiga a realidade, ouve os diferentes atores sociais e sistematiza tais informações de acordo com métodos validados.

Existem diversas maneiras de desenvolver uma pesquisa. Na maioria das vezes a pesquisa metodologicamente correta poderá trazer resultados confiáveis o bastante para que possamos organizar as ações adequadas e enfrentar os problemas de maneira apropriada.

A pesquisa, através da investigação metodologicamente correta, descreve a realidade onde se encontra o educando. Ela ordena, sistematiza os dados e os interpreta. Por fim ela sugere possíveis soluções em base às informações colhidas cientificamente. Cabe ao gestor de um projeto social e sua equipe operacionalizar tais soluções no dia a dia da atividade socioeducativa.

Nesse caso, o gestor e seus colaboradores seguem, além da voz da própria experiência, também a voz da ciência (intermediada nesse caso pela Pedagogia Social. A probabilidade de soluções adequadas é bem maior do que se estivéssemos nos baseado nas opiniões do senso comum ou do homem da rua.

### ***6.5. Uma ciência que produz tecnologia educacional***

A Pedagogia Social tem sido definida como uma disciplina que produz, para as instituições socioeducativas, soluções educacionais prioritariamente preventivas e curativas para situações conflituosas e problemáticas vividas por indivíduos ou grupos.

No momento em que um pedagogo (educador, especialista da educação ou cientista social) se debruça sobre uma determinada realidade e articula projetos ou programas para o desenvolvimento socioeducativo de indivíduos e grupos em situação de risco, ele está exercendo uma função específica de articulação de soluções voltadas ao bem-estar social e educativo desses destinatários. Tais soluções são dos tipos mais variados: dinâmicas, processos, procedimentos ou ações coordenadas dentro de Projetos, que se situam dentro de Programas que lhe garantam uma base pedagógica e política. Projetos isolados e santuários tendem a produzir soluções paliativas e às vezes contraproducentes.

Um exemplo de solução técnica para as instituições socioeducativas é a construção de projetos voltados para a prevenção da violência em determinados bairros ou comunidades situadas no entorno. Tal projeto não pode prescindir de pesquisas e de diagnósticos sobre a realidade local. Para isto envolve os diversos participantes tais como

os educadores, pais, representantes da comunidade, gestores etc. tanto para que informem (fase investigativa) quanto para que transformem (fase operacional). E deve ser finalizado para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos e grupos, o desenvolvimento educativo integral das pessoas assim como para a transformação social do ambiente onde será aplicado.

### ***6.6. Uma ciência orientada para indivíduos e grupos***

A Educação Social, através do serviço dos educadores sociais, não trabalha somente com grupos mas também com indivíduos.

Podemos entender os trabalhos por grupos utilizando-nos de critérios geográficos, de idade e sociais. Segundo um critério geográfico, os programas socioeducativos voltados para o atendimento ao bairro, quarteirão, comunidade, cidade; segundo critérios de idade volta-se para grupos de crianças, adolescentes, jovens e adultos e até idosos, que compartilham necessidades específicas; segundo critérios sociais, a educação social se dirige a grupos que compartilham dificuldades, riscos e necessidades comuns e específicas (uso de drogas, situações de pobreza, violência urbana, envolvimento com gangues antissociais etc.).

As ações socioeducativas voltadas para os grupos não dispensam uma atenção individual, uma vez que a eficácia de qualquer investimento é melhor a qualidade de vida das pessoas.

Alguns projetos ou programas sociais, no entanto, atendem mais individualmente que em grupos. Como exemplo podemos citar alguns programas voltados para a orientação vocacional, comportamental, de defesa dos direitos humanos e civis, de prevenção e recuperação para casos de violência (sexual, psicológica, física) e de terapia para recuperação de dependentes e de inclusão para aprisionados.

### ***6.7. Numa relação de cuidado e ajuda***

A Educação Social, como dimensão prática da Pedagogia Social, tende a intervir, mormente, em situações em cuja realidade emergem pedidos de ajuda, de solidariedade, de orientação.

Tal intervenção, no entanto, deve ser preventiva, para que as pessoas, sobretudo as mais jovens, cresçam de modo sereno e equilibrado. A ação preventiva se dá através da educação que, extrapolando os limites das sa-

las de aula, se desenvolvem por meio de atividades culturais, de ocupação do tempo livre: esporte, lazer, música, teatro, ritmo, expressão e arte etc.

De fato, numa realidade educacional, como a que encontramos no Brasil, é difícil não pensar em educação associada às questões sociais. Se é verdade que a escola tem seu objetivo mais pragmático e restrito de promover os processos de ensino e aprendizagem, é também verdade que tais processos não podem ignorar as condições objetivas de frustração das necessidades fundamentais que tendem a provocar pobreza, exclusão, lacunas afetivas e comportamentos sociais e desviantes. Os processos que seriam essencialmente de natureza pedagógica preferencialmente pautados pela razão (ensino e aprendizagem) precisam dialogar com os processos de natureza sociopedagógica, especialmente pautados pela relação educador-educando e, portanto, pela afetividade.

Quando nos referimos à ajuda, não nos referimos somente à ajuda material. Antes, ela tem, como bem sublinha Nohl (apud CABANAS, 1997), seu ponto privilegiado na relação afetivamente construída dentro de uma comunidade educativa. Para Nohl, o objetivo da ação sociopedagógica não é em primeira instância a sociedade, mas sim o indivíduo nela situado; o educando não pode ser considerado um “caso”, um “cliente” a ser ajustado à sociedade, mas uma pessoa a ser respeitada e orientada. O educador nessa perspectiva tende a ajudar o educando a autoajudar-se (cf. CARIDE, 2004, p. 215).

### ***6.8. Promove nas pessoas a capacidade de administrar seus riscos***

Quando nos encontramos diante de uma situação de risco e vulnerabilidade, vividos por um adolescente, a primeira providência deve ser o cuidado para sanar aquela situação de sofrimento e dor. No entanto, o cuidado ou a cura devem ser um primeiro passo de um itinerário projetado para a criação de motivações, de força, de autoestima, ou, como alguns pesquisadores afirmam, para a promoção da resiliência. É um processo no qual as pessoas passam a ser motivadas não mais de fora para dentro (processo de cuidado e de cura), mas de dentro para fora (processo de “empoderamento” ou empowerment); elas passam a sonhar com o futuro e agir em função de um projeto de vida. Nesses casos conseguimos fazer com que a pessoa consiga caminhar com as próprias

pernas, aprenda a pescar em vez de ganhar o peixe, ser proativa em vez de ser eternamente reativa às suas infinitas carências e sofrimentos.

Notamos que o primeiro processo, de cuidado e de cura, é indispensável: diante da pessoa que sofre as condições de risco, não podemos ficar indiferentes. No entanto, a primeira fase, para que seja transformadora, deve projetar-se para uma segunda, que reforça os recursos internos das pessoas e promove a superação dos riscos a partir de dentro delas mesmas.

### ***6.9. Através de programas e instituições socioeducativas***

Imaginemos se a cada vez que fosse necessário atender às necessidades de uma pessoa devêssemos inventar novos processos, como se estivéssemos reinventando a roda! As instituições já possuem um conjunto de ações, comportamentos, processos, jeitos de responder a tais necessidades contando com a experiência de seus funcionários e com o respaldo organizacional da instituição.

As instituições não são eternas. Elas respondem a necessidades emergentes, situadas em determinado momento e contexto histórico. Mudando as necessidades e o contexto, as instituições também precisam mudar seu modo de atender, sob pena de se tornarem obsoletas, ineficazes e fora do seu tempo.

As instituições socioeducativas são indispensáveis a partir do momento em que elas são organizadas para atender a determinadas necessidades das pessoas; contam com a colaboração de um grupo de pessoas (funcionários, voluntários) que desenvolvem funções relevantes na sociedade; possuem uma identidade construída a partir de um consenso em torno de valores, princípios e normas (cf. CALIMAN, 2007).

## **7. Por uma perspectiva ancorada à Pedagogia Social crítica e transformadora**

À primeira vista, uma proposta deste item não exigiria raciocínios tão complexos. Até o presente momento o que mais tem distinguido a Pedagogia Social parece ter sido sua associação com a sua contraposição à pedagogia escolar e, por isso, designada educação não formal. Precisamos inicialmente identificar o que entendemos por educação não formal e o que entendemos por educação social. Quanto ao últi-

mo conceito parece-nos suficientemente refletido nos itens anteriores quando definimos o conceito de Pedagogia Social e Educação Social. Quanto à educação não formal, no entanto, parecem-nos necessárias algumas considerações.

TRILLA, a partir da perspectiva da Pedagogia Social desenvolvida na Espanha, entende “a educação não formal [como] o conjunto de processos, meios, instituições, específica e diferencialmente desenhada em função de explícitos objetivos de formação e instrução que não estão diretamente dirigidos à concessão de grau próprio do sistema educativo formal” (cf. TRILLA 1993, p. 30).

Para FERMOSE a educação não formal se caracteriza por: intencionalidade educativa expressa; fora do sistema formal; dirigida a todas as idades; com metodologia apropriada; sem objetivo de concessão de títulos e credenciamentos (cf. FERMOSE, 1997).

Podemos identificar três concepções de fundo que ajudam a definir o campo de ação da Educação Social (cf. ROMANS – PETRUS - TRILLA, 2003).

Uma primeira maneira de identificar o campo de ação da Educação Social diz respeito ao âmbito já caracterizado, da ajuda às situações conflituosas e problemáticas vividas sobretudo pelos pré-adultos: crianças, adolescentes e jovens. Talvez seja esse o campo de ação que mais claramente distingue o campo de ação da intervenção socioeducativa. Nesse âmbito estão os programas socioeducativos que se ocupam dos sujeitos em situação de risco. A segunda maneira seria através da expressão educação “não formal”. Nesse caso a Educação Social seria aquela que se dá fora da Escola, ou dos currículos oficiais da educação formal. Segundo essa concepção, uma atividade para alunos em situação de risco de uma escola de periferia, desenvolvida após o horário das aulas, não seria considerada uma atividade da Educação Social. É uma definição que nos parece à primeira vista interessante visto que grande parte das ações socioeducativas parece mesmo acontecer em ambientes outros que não a escola.

Pela abordagem anterior a expressão educação não formal nos pareceria adequada somente em parte, para definir um âmbito de ação que realmente é da Educação Social; mas inadequada enquanto não contempla as ações sociopedagógicas que podem ocorrer dentro da escola.

Uma terceira maneira de identificar reconhece como autêntico campo de ação da Educação Social a Animação Sociocultural. Esta última, já definida anteriormente, atua na educação e prevenção de situações de risco através de dinâmicas, atividades ou técnicas as mais variadas (culturais, expressão e arte, ritmo, dança, expressão, e lúdicas: esporte e lazer).

É bom lembrar que as atividades de animação sociocultural são atividades-meio e não exatamente atividades fim. Melhor explicando, quando envolvemos adolescentes em atividades esportivas, o objetivo principal não seria torná-los jogadores profissionais, mas sim a socialização e o desenvolvimento relacional, físico e psicológico que tais atividades proporcionam. Isso porém não exclui que uma boa dinâmica esportiva possa também resultar em ótimos esportistas e até campeões, mas como objetivo correlativo. Da mesma maneira como quando um educador que acompanha um adolescente no trabalho (adolescente aprendiz) não tem como objetivo principal torná-lo um profissional do ramo, mas sim proporcionar-lhe as condições para um desenvolvimento harmônico e integral.

Mediação pedagógica em situações de conflito, animação sociocultural e educação não formal não se confundem com educação social; elas somente delimitam certos campos de atuação da educação social. Quando nos referimos à educação social falamos de prática socioeducativa orientada teoricamente pela Pedagogia Social. Os campos de atuação (entre os quais o da educação não formal) por sua vez se referem a áreas onde a práxis socioeducativa costuma ser reconhecida como tal, desde que nesses campos de atuação seja possível identificar práticas que compõem processos educativos com metodologias próprias e diferenciadas em relação aos da pedagogia escolar.

A escola é uma das agências educativas, não é a única nem totaliza o leque dos processos educativos. Ela exerce sua função principalmente através do processo de ensino-aprendizagem. Três funções educativas estão à base da escola: o processo de ensino-aprendizagem; a aprendizagem advinda do estilo e qualidade das relações entre educador e educando; a força da comunidade educativa.

A relação educativa é essencial para que aconteçam os processos educativos na educação social: o educador tem capacidade de transfor-

mar opiniões dos educandos se e somente quando consegue construir boas relações baseadas na confiança. A confiança se constrói através de uma presença atenta. Não basta “ajudar”, “educar”, mas é preciso ter autoridade para tal. Quem “outorga” essa autoridade não é a nomeação para um cargo de educador, mas sim a qualidade da relação. Neste sentido é que um funcionário do setor administrativo ou uma cozinheira podem alimentar mais sua autoridade educativa do que às vezes um próprio chamado educador ritualista e pouco presente. A construção da qualidade da relação educativa depende muito do nível de confiança provocado dentro de uma comunidade educativa.

A Pedagogia Social através de suas metodologias consegue transformar espaços de educação não intencional (ou não declaradamente intencional) em espaço de educação intencional (cf. BECCEGATO, 2001, p. 13).

Um dos projetos na área pública e que representa um bom exemplo de integração da educação social dentro da área escolar é o programa “Mais Educação”. Representa uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral. Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira.

As atividades fomentadas são organizadas em “macrocampos” de acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, inclusão digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica, educação econômica e cidadania. Participam do Programa estudantes em defasagem série/idade; estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase; estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono; estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência.

A comunidade educativa se constrói em ambientes educativos, sejam eles formais ou não formais. O que distingue uma instituição socioeducativa de uma instituição formal não é a sua não formalidade, mas sim a presença da dimensão social e educativa em significativas

proporções, mais que na tradicional instituição escolar tão marcada por processos que priorizam o ensino-aprendizagem. Diríamos que a instituição escolar prima pelo foco nos processos de ensino e aprendizagem, enquanto que, nas instituições socioeducativas, os processos privilegiados são aqueles que ressaltam a relação entre educador e educando, dentro de uma comunidade educativa e finalizada à mudança na qualidade de vida da pessoa e da coletividade.

Uma versão da Pedagogia Social crítica vê a educação social não exatamente como uma resposta às necessidades emergentes, a partir de ações compensatórias, mas sim a partir de ações propositivas e preventivas, acionadas antes mesmo que os problemas aconteçam, através da solidariedade e da responsabilidade social dos cidadãos. Utiliza-se de metodologias orientadas sobretudo à Animação Sociocultural, à educação, à cidadania e à prevenção pela Educação para todos.

Na perspectiva de Mollenhauer, Freire, do lado brasileiro, parece trabalhar também com um conceito de Educação Social orientado à mudança social. Mas não tanto uma mudança das estruturas, mas uma mudança na mentalidade de pessoas, uma “emancipação” dos “oprimidos”, para que se libertem de visões de mundo que reproduzem situações de opressão (cf. FREIRE, 1970). Na verdade ele não teoriza uma Pedagogia Social mas com sua prática conseguiu influenciar o estilo de fazer educação social no Brasil. Um dos aspectos no meu entender mais significativos da pedagogia de Freire refere-se ao que podemos denominar como capacitação dos indivíduos à administração dos riscos vividos por eles. Seu método de alfabetização focaliza a tomada de consciência dos riscos vividos para que saibam administrar os conflitos aos quais são submetidos. Os riscos sociais não podem ser simplesmente extirpados da realidade quotidiana das pessoas. Daí a importância de entendê-los não como fruto do destino (situação na qual a pessoa torna-se passiva diante das forças sociais) mas como fruto da história, cheia de significados, muitos deles advindos de ideologias cristalizadas. O processo de conscientização leva à compreensão do mundo, e esta à indignação provocadora da necessidade de mudanças. Nessa linha é que podemos identificar a pedagogia da esperança de Freire: o “inédito viável” como mito que leva à realização da meta de transformação da realidade criadora de riscos e conflitos. A motivação central para Freire

é a esperança. Não se pode perder a esperança: a desesperança representa o imobilismo, a quietude, a estagnação (cf. SCOCUGLIA, 2009).

A perspectiva da educação para Freire transfere-se de um centro gravitacional da educação para a realidade sociocultural. Não se trata somente de educar indivíduos em ambiente conflitivos, mas de promover uma educação de grupos, educação popular, capaz de gerar a ação transformadora da sociedade. Sua palavra chave é a esperança na transformação social; seu método, o método dialógico. Sua pedagogia (social) se coloca na perspectiva da mudança, situando-se como Pedagogia crítica e “emancipadora”.

As diferentes percepções de Pedagogia Social acima descritas podem ser matrizes geradoras de concepções diferentes de Pedagogia Social e de Educação Social. Neste sentido a definição de um conceito de Pedagogia Social que se desenvolve no Brasil atualmente em base a uma concepção acima descrita, de uma pedagogia social crítica e emancipadora, parece-nos ter considerável potencial de contribuição para a ação socioeducativa. Ela une a reflexão pedagógica freireana com a perspectiva da mudança social considerada necessária para contribuir na solução dos problemas socioeducativos. Ulteriormente nos questionaremos também sobre se a não formalidade, tão utilizada para distinguir os processos educativos da educação social, seria um elemento essencial ou contingencial da concepção. Ao mesmo tempo sugeriremos se a pedagogia social que propomos para o Brasil não estaria comprometida também com a educação escolar e formal.

## **8. Considerações finais e provocações**

Proponho algumas perguntas para as quais buscamos ainda maiores esclarecimentos. São ponderações para as quais não temos uma resposta pronta e por isso mesmo requerem maiores esclarecimentos provenientes da pesquisa, ou do encontro entre a prática da Educação Social e seu correspondente teórico da Pedagogia Social.

1. A educação na escola, no seu sentido integral, sobretudo aquela viabilizada dentro dos processos de ensino-aprendizagem e naqueles processos confinantes entre a socialização e educação, parece ser o campo privilegiado e mais extenso das ações de prevenção para as áreas do risco e da vulnerabilidade social.

Parece ser nesse âmbito que a nossa sociedade deveria se projetar para que a prevenção saia do âmbito conceitual para o âmbito da ação a partir do momento que ela se torna contínua, planejada e assumida pelas políticas públicas. Uma educação de qualidade para todos exigiria não somente sair dos atuais 4,5% do PIB dedicados à educação para os 6% aplicados pela maioria dos países comprometidos com um crescimento das pessoas mais que das coisas. Exige também a valorização da educação, do professor, dos processos de ensino e aprendizagem em base a critérios de qualidade.

2. No entanto a realidade dos nossos alunos, marcada pela desigualdade social, e por problemas de diversos gêneros como a violência, drogas, etc. que atingem a escola por dentro e por fora. É uma realidade que exige uma nova sensibilidade pedagógica que se traduz em boas práticas de prevenção específica ou secundária para as quais a Pedagogia Social poderia contribuir enquanto Pedagogia para situações de conflito e ajuda.

De fato boa parte das escolas, premidas pela realidade de conflitos e violências de seu entorno, sendo inserida em seu território e portanto não isenta dos mesmos problemas no seu interno, já começam também a “inventar” jeitos novos de educar para a paz. Neste sentido não há dúvidas de que de dentro das escolas surgirão contribuições importantes para o desenvolvimento da pedagogia social: sem a devida paz e segurança não é possível desenvolver projetos sérios de pedagogia escolar. Daí a importância da implementação de práticas que se movem mais no terreno das relações que dos processos tradicionais de ensino-aprendizagem. Nisso a Pedagogia Social tem a contribuir.

Tais práticas novas que emergem de dentro das escolas vão de encontro também àquelas que, fora dos ambientes escolares, já atuam há décadas na prevenção secundária, ou seja, os projetos e as instituições da educação social. São ONGs, projetos, programas, atividades educativas que, com graus diferentes de complexidade e potencialidade educativa, tentam responder à demanda proveniente do mundo da vida cotidiana marcado por conflitos, desafios e recursos.

3. Por último lembramos um terceiro campo que a dimensão educativa se confunde e necessita muito da área das ciências da saúde e dos serviços sociais: a prevenção terciária que nasce como resposta às manifestações já cristalizadas no âmbito comportamental e sanitário: drogadição, criminalidade, delinquência, violência.

São milhares os jovens envolvidos na violência, no uso de drogas, de pertença a gangues e a culturas mafiosas e que necessitam de metodologias sociopedagógicas especializadas. Mesmo alertando para a necessidade de entender de modo correto as metodologias de reabilitação (recuperação, reinserção social, reeducação, ressocialização), a pedagogia social constrói a ponte entre as ciências sociais, os serviços sociais e a própria educação para contribuir a seu modo para recuperar o bem-estar dos indivíduos que necessitam de apoio.

4. Prevenção e controle social. Não se pode deixar de questionar a crítica proximidade entre ações de prevenção e sua potencialidade em reforçar o controle social. Partimos do princípio de que o controle social é parte integrante de nossa sociedade, que ele acontece em diversos níveis: familiar, escolar, grupal, informal, formal, policial etc. (CALIMAN 2008). Os agentes do controle social existem, criados pelos sistemas sociais, para recuperar desequilíbrios e garantir o bem-estar social de todos.

No entanto devemos ser transparentes em informar nossas intenções sempre que atuamos em projetos e programas de enfrentamento de conflitos sociais (drogadição, delinquência...). Temos sempre diversas intencionalidades: algumas são ligadas às nossas motivações e convicções (religiosas, políticas, ideológicas, humanitárias). Outras aos objetivos de nosso programa de recuperar o bem-estar de pessoas que acreditamos já terem perdido sua saúde e o prazer da normal convivência humana. Outras intencionalidades estão ligadas a certas convicções pessoais ou institucionais que sejam, de recuperar o equilíbrio, a paz, e normais condições de convivência no ambiente onde vivemos (bairro ou escola). Neste caso assumimos também um posicionamento de agentes do controle social que não deve ser, a meu ver, confundido com o controle finalizado à exploração, domínio, instrumentalização de pessoas e grupos. Portanto, o “mal” do controle social não está nele mesmo, mas na sua manipulação em benefícios escusos.

5. A Pedagogia Social seria necessária numa sociedade com um sistema educacional excelente? Perguntei certa vez a uma amiga professora de uma universidade finlandesa se a Finlândia, por ser um país altamente desenvolvido na implementação das políticas educacionais, precisaria da contribuição da Pedagogia Social. Sua resposta ligou-se ao fato de que a pedagogia social não é um privilégio das áreas da pobreza, mas princi-

palmente das áreas de conflito social. E os conflitos existem em todas as sociedades, mesmo as mais desenvolvidas. No caso da Finlândia, além da presença de problemas ligados à migração, enfrenta outros inerentes à sua rica sociedade, como por exemplo, o crescimento de uma juventude pouco preocupada com os problemas sociais, com a solidariedade e com os “outros”, marcada por atitudes de indiferença e de autocentrismo. Portanto, mesmo as sociedades mais abastadas têm necessidade de intervenções que recuperem atitudes voltadas para a solidariedade, a paz, e o bem comum.

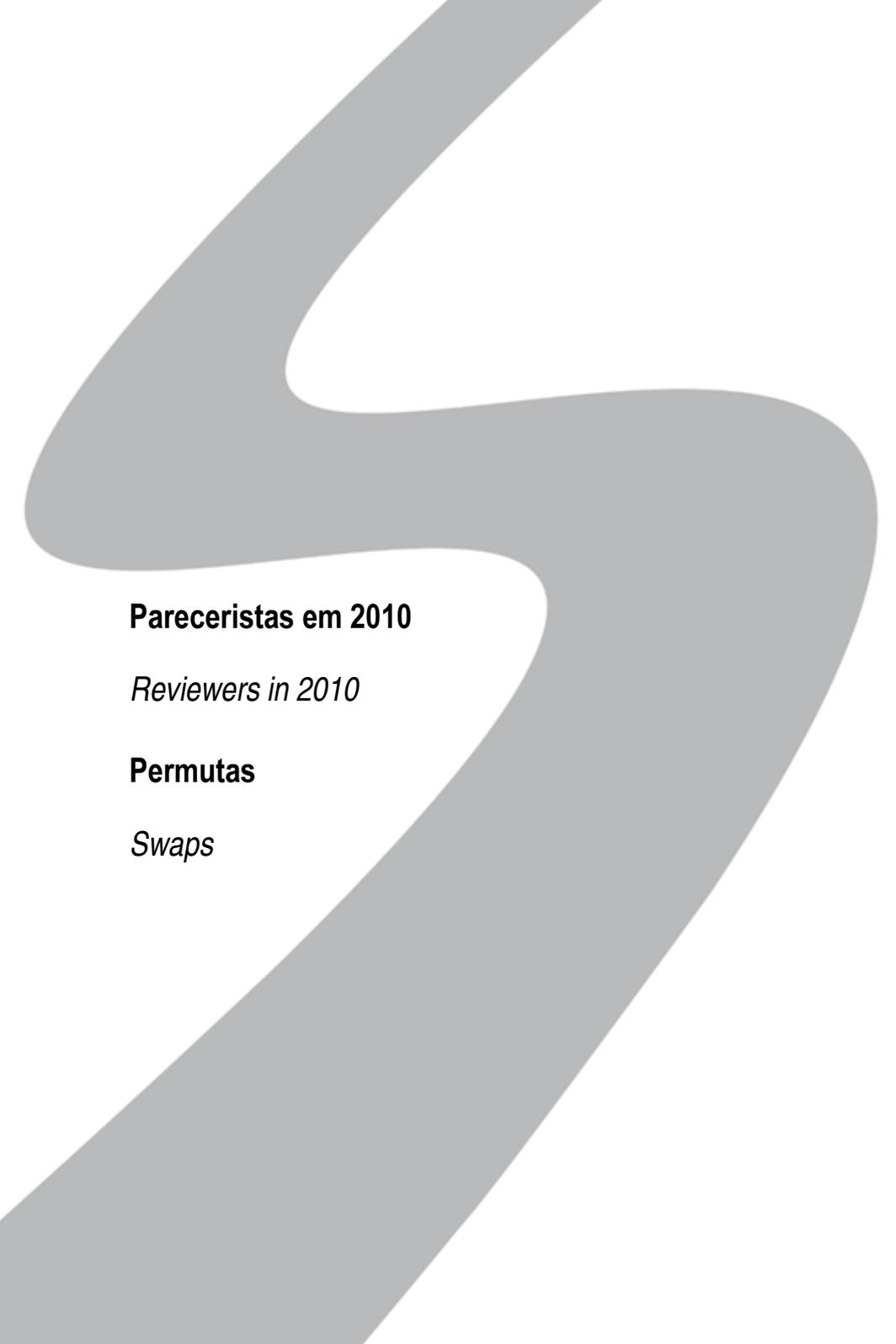
6. Lembramos anteriormente nesse artigo como o Art. 1o da LDB reza que a educação é maior que a escola e “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Se os problemas sociais insistem em bater às suas portas é porque a escola precisa se abrir a novas experiências, práticas e metodologias pedagógicas provenientes em sua maioria da educação não formal, da pedagogia social, das práticas da educação social, tão novas mas experientes o bastante para contribuir com soluções. Da escola brasileira se espera que não se feche dentro de processos educativos de ensino-aprendizagem, mas que se abram a experiências educativas que ultrapassam seus muros.

A preventividade pode ser um termo apropriado para caracterizar o fluxo e o diálogo entre a pedagogia escolar e a pedagogia social. No momento em que a escola tanto precisa fazer as contas com uma carga muito grande de atribuições que lhe foram delegadas pela família, pela comunidade, e por outros setores, é preciso que ela conte com esse diálogo sempre maior com a pedagogia social. Prevenção é um conceito que pode inspirar a preventividade no momento em que essa dialoga com a prática. Preventividade, por sua vez, tende a ser uma atitude, operacionalização do que pode prevenir, disponibilidade para a ação.

## Referências bibliográficas

- BECCEGATO, Luisa Santelli. *Pedagogia sociale*. Brescia: La Scuola, 2001
- CALIMAN, Geraldo. A avaliação de programas socioeducativos. In: SIVERES, Luis (Org.). *A avaliação na educação superior*. Brasília: Universa, 2007, p. 121-154.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia social. In: PRELLEZO, José Manuel (Org.). *Diccionario*

- nario de Ciencias de la Educación. Madrid: Ediciones CCS, 2009, p. 889-890.
- \_\_\_\_\_. *Paradigmas da exclusão social*. Brasília: UNESCO, 2008.
- CABANAS, Jose Maria Quintana. *Antecedentes históricos de la educación social*. In: PETRUS, Antonio (Org.). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel, 1997, pp. 67-91.
- CARRERAS, Juan Sáez; MOLINA, José G. *Pedagogía social: pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial, 2006.
- CARIDE GOMES, José Antonio. *Las fronteras de la pedagogía social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa, 2005.
- FERMOSO, Paciano. *Interculturalismo y educación no formal*. In: PETRUS, Antonio (Org.). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel, 1997, p. 248-267.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 2 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- IZZO, Domenico. *Manuale di pedagogia sociale*. Bologna: CLEUB, 1997.
- LIBANEO, José Carlos. *Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores*. Educação e Sociedade. Campinas: vol 27, n. 96, p 843-876. 2006.
- MOLLENHAUER, Klaus (1994). *Instituciones de pedagogía social*. In: QUINTANA CABANAS, José María. *Textos clásicos de pedagogía social*. Valencia: Nau Llibres, 1999, 109-136.
- NANNI, Carlo. *Educazione*. In: VECCHI, Juan ; PRELLEZO, José Manuel. *Progetto educativo: elementi modulari*. Roma: LAS, 1984, pp. 26-37.
- NATORP, Paul. *Pedagogia social (1898)*. In: QUINTANA CABANAS, José María. *Textos clásicos de pedagogía social*. Valencia: Nau Llibres, 1999, 109-136.
- PÉREZ SERRANO, Gloria. *Pedagogía social educación social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea, 2004, p. 308.
- ROMANS, Mercé; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. *Profissão educador social*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SILVA, Roberto da. *O direito à educação sob a perspectiva da pedagogia social*. Livre Docência. São Paulo: USP, 2009.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A pedagogia social de Paulo Freire como contraponto da pedagogia globalizada*. In: SOUZA NETO, João Clemente; DA SILVA, Roberto; MOURA, Rogério (Org.). *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009, 225-239.
- TRILLA, Jaume. *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel, 1993, 30.



**Pareceristas em 2010**

*Reviewers in 2010*

**Permutas**

*Swaps*



# Pareceristas em 2010

## *Reviewers in 2010*

Anelise de Barros Leite Nogueira  
Antônia Cristina Peluso de Azevedo  
Ascísio dos Reis Pereira  
Daner Hornich  
Dila Maria Bahiense Maciel  
Edda Bomtempo  
Fábio Camilo Biscalchin  
Geraldo Caliman  
Hajime Takeuchi Nozaki  
Izabel Maria N.S.Maximo  
Joanice Barbosa Parmegiani  
Luís Antonio Groppo  
Marcos Francisco Martins  
Margareth Brandini Park  
Maria Jussara Zamarian  
Milton Braga de Rezende  
Paulo Gomes Lima  
Regiane Aparecida Rossi  
Renata Sieiro Fernandes  
Renato Kraide Soffner  
Sônia Maria Ferreira Koehler  
Sueli Maria Pessagno Caro  
Tatiana Menuzzo de Jesus  
Vera Maria Barros de Oliveira  
Viviane Melo de Mendonça



# Permutas

## Swaps

01	Ação Educacional Claretiana “Centro Universitário Claretiano (Ceucar)”
02	Associação Limeirense de Educação (Alie)
03	Biblioteca Municipal de Americana
04	Centro de Estudos Superiores Positivo (Unicenp)
05	Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal (Unipinhal)
06	Centro Universitário Adventista de São Paulo
07	Centro Universitário Amparense (Unifa)
08	Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino (Unifae)
09	Centro Universitário de Anápolis (Unievangélica)
10	Centro Universitário de Barra Mansa (UBM)
11	Centro Universitário de Santo André (Unia)
12	Centro Universitário de Volta Redonda (Unifoa)
13	Centro Universitário de Votuporanga (Unifev)
14	Centro Universitário do Triângulo (Unitri)
15	Centro Universitário Fieo (Unifio)
16	Centro Universitário Franciscano do Paraná (FAE)
17	Centro Universitário La Salle (Unilasalle)
18	Centro Universitário Moura Lacerda
19	Centro Universitário Newton Paiva
20	Centro Universitário Nove de Julho
21	Centro Universitário São Camilo
22	Centro Universitário São Camilo/ES
23	Centro Universitário Univates
24	Faculdade da Fundação Educacional Araçatuba (FAC/FEA)
25	Faculdade de Minas (Faminas)/Lael Varella Educação e Cultura Ltda
26	Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC)
27	Faculdade Expoente

28	Faculdade Frassinetti do Recife (Fafire)
29	Faculdade Mozarteum de São Paulo – Sociedade de Ensino Superior Mozarteum
30	Faculdade Vicentina (Favi)
31	Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu (Vizivali)
32	Faculdades Integradas Alcântara Machado (Fiam)/ Faculdade de Artes Alcântara Machado (Faam)/ Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU)
33	Faculdades Integradas Antonio Eufrásio de Toledo (Unitoledo)
34	Faculdades Integradas de São Carlos (Fadisc)
35	Faculdades Integradas Metropolitanas de Campinas (Metrocamp)
36	Faculdades Planalto



