

MÓDULO C-2009

Dicas para evitar problemas com a certificação.....	2
A Pedagogia Social no Trabalho com Crianças e Adolescentes do Programa Integração AABB Comunidade.....	3
<i>Prof^a Dr^a Maria Stela Santos Graciani</i>	
A matricialidade da Concepção da Educação Libertadora, construída no Programa Integração AABB Comunidade, a partir dos Sujeitos de Direitos.....	21
<i>Marcos Eduardo Ferreira Marinho</i>	
EDUCOMUNICAÇÃO - Mídia para Crianças e Adolescentes: mídia de todos e mídia para todos.....	26
<i>Edney Mota</i>	
A matricialidade do Projeto Político Pedagógico do Programa Integração AABB Comunidade.....	39
<i>Graziela Santos Graciani</i>	
Arte e Consciência da Potencialidade Humana de Criação.....	46
<i>Carla Casado</i>	
Renovação do Conhecimento Histórico e a Investigação das Histórias Locais.....	54
<i>Marcio Leopoldo Gomes Bandeira</i>	
A Importância da Educação Social Libertadora na Implantação das Políticas Públicas	62
<i>Silvestre Rodrigues da Silva</i>	
A intrínseca relação da Educação Social Libertadora com os Movimentos Sociais no Brasil.....	72
<i>Márcia Guerra</i>	
Articulação das Premissas e Objetivos do Programa Integração AABB Comunidade a Luz da Pedagogia de Direitos e Lúdica.....	79
<i>Juliana Santos Graciani</i>	
Dicas e Ficha de Inscrição.....	88

Coordenadores(as) e Educadores(as)
do Programa Integração AABB Comunidade

As respostas do Módulo C-2009 deverão ser enviadas ao NTC-PUC-SP
até Março/2010

O certificado só será emitido comprovando-se a participação nos três módulos

Dicas para evitar problemas com a certificação:

1. **Destaque** e envie a lista de participantes que estiver no final de cada módulo, devidamente preenchida de **forma legível**, com **endereço completo** e assinada por cada participante (não pode ser assinada pelo coordenador ou outra pessoa).

Obs.: a **Coordenação** que participar das discussões, deverá também assinar a lista, senão não será considerada participante.

2. não serão aceitas devolutivas por fax.

3. cada módulo deverá estar acompanhado de sua respectiva lista de presença (**não pode** ser uma lista única que corresponda a todos os módulos).

4. as respostas do grupo devem ser encaminhadas para o NTC da PUC/SP, por correio ou e-mail – mesmo encaminhando por e-mail necessitamos **OBRIGATORIAMENTE** de cópia por correio, **acompanhada da respectiva lista de participação**;

5. os certificados serão enviados para a residência de cada participante, após a conclusão dos módulos e ressaltamos que só receberá o certificado o educador(a) que participar de **100%** das discussões.

A inclusão de nomes de pessoas na lista de participação para fins de certificação que não tenham participado efetivamente dos grupos de estudos, implicará na invalidação do trabalho de todo o grupo e nenhum participante do município em questão receberá o certificado.

Finalmente, cabe ressaltar a importância do **plantão telefônico**, disponível à participação de todos os educadores e coordenadores pedagógicos para:

1. esclarecimentos de dúvidas acerca do funcionamento do Programa como um todo e da Formação Continuada a Distância;

2. partilha de dificuldades surgidas na prática político-pedagógica diária;

Plantão telefônico: Segunda a Sexta-feira - das 9h às 18h

Fone: (0xx11) 3862-5891

Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC/SP

R. Bartira, 387 – Perdizes – São Paulo - SP

CEP: 05009-000 - E.mail: ntc@pucsp.br

A Pedagogia Social no Trabalho com Crianças e Adolescentes do Programa Integração AABB Comunidade

*Profª Drª Maria Stela Santos Graciani*¹

“Reparai (...) entre o semeador e o que semeia há muita diferença (...) o semeador e o pregador é o nome; o que e o que prega é a ação; e as ações são as que dão o ser ao pregador. Ter o nome de pregador, ou ser pregador de nome, não basta importa nada; as ações, a vida, o exemplo, as obras, são as que convertem o mundo. (...) hoje pregam-se palavras e pensamentos; antigamente pregavam-se palavras e obras. Palavras sem obras são tiros sem balas, atroam, mas não ferem. O pregar que é falar, faz-se com a boca; o pregar que é semear faz-se com a mão.

Para falar ao vento, bastam palavras; para falar ao coração, são necessárias obras”

Pe. Antônio Vieira

Há 30 anos atrás, as questões proeminentes que preocupavam os cientistas sociais, educadores, eram temas ligados ao desenvolvimento econômico, à modernização, à participação política, à democracia ou à mobilidade social, ligados direta ou indiretamente à educação. Hoje, a pobreza e a exclusão social são temas dominantes, que requerem imediatamente atenção e definição de foco, no âmago da totalidade socioeconômica que gera pobreza, desigualdade social e injustiças para a maioria da população excluída da sociedade. Sem dúvida, nunca estes temas estiveram ausentes da discussão e do debate social, no entanto, hoje se colocam em primeiro plano, no que se referem às perspectivas paradigmáticas e conceituais, ligadas diretamente a políticas públicas concretas e emergentes, além de necessárias e urgentes.

O quadro ou o cenário da realidade é profundamente complexo, em relação aos acontecimentos históricos, aos valores, interesses econômicos contraditórios, às causas e efeitos geradores da exclusão social, que requerem e exigem uma reconstrução histórica profunda, com identificação refeita e redimensionada de concepções reconstruídas e reconceitualizadas dos pontos de vista holístico, heurístico e interdisciplinar.

¹ Professora doutora em educação e administração escolar pela USP, professora de sociologia e pedagogia social da PUC-SP, e coordenadora do Núcleo de Trabalhos Comunitários - NTC

pobreza e
exclusão social

reconstrução his-
tórica

Neste amplo cenário socioeconômico-cultural, reaparece a educação, cuja má qualidade, a falta de formação de seus agentes, a pouca infraestrutura onde ocorre, dentre outros inúmeros fatores, também a fazem responsável pela pobreza, pela desigualdade e exclusão social, não só no Brasil, mas em todas as regiões latino-americanas, reafirmadas em estudos e pesquisas que comprovam esta relação, seja por falta de recursos, instrumentos e/ou mecanismos para a melhora de qualidade da educação e o pleno êxito do aprendiz no que se refere ao seu espírito crítico, criativo e participativo, a partir de uma aprendizagem competente e consequente, ampla e inquietante, questionadora e discernida. Há um movimento em marcha, na sociedade global, onde as manifestações da sociedade civil se propõe a novas crenças e capacidades de organizar-se, mobilizar-se e conquistar, por si própria, aquilo que os setores públicos não conseguem proporcionar, frente à pobreza e à exclusão.

No artigo 7º da Constituição Brasileira de 1988, há uma listagem de 34 itens que consagram a noção de que, além dos direitos políticos, os cidadãos brasileiros também têm, obrigatoriamente, direitos sociais, que vão desde o direito ao emprego e à educação até o direito ao atendimento, pelo setor público, de suas necessidades de saúde, lazer, seguro social, dentre outros. Parece óbvia a execução destes direitos, mas ainda estamos muito longe de começar a concretizar esta jornada.

Na sociedade brasileira, portanto, os processos de exclusão passam por acesso a emprego, renda e benefícios do desenvolvimento econômico restrito a determinados segmentos da sociedade. A economia brasileira se situa entre as mais desenvolvidas da região mas, socialmente, gera níveis de exclusão e desigualdade semelhantes aos dos países piores do mundo. Muitas pesquisas apontam que pobres vivem com até US\$ 1 por dia. A pobreza é urbana, localizada nas periferias das grandes cidades e constituída por pessoas em grande parte oriundas do campo, ou de regiões pauperizadas do Brasil, como é o Nordeste.

Há uma análise geral, feita por especialistas, de que não só a desigualdade da renda no país é determinante, mas também a diferença de educação. Com a escassez da educação, relacionada à pobreza, há necessidade de reverter e alterar substantivamente esta situação: com aumentos significativos de custos, programas focalizados nas necessidades, com políticas redistributivas².

O conceito de exclusão, portanto, se liga aos diagnósticos da pobreza e da desigualdade, por não propiciarem efetivação da cidadania, apesar da legislação social e do esforço das políticas públicas. Assim, não pertencem à comunidade política e social, uma vez que não têm acesso ao consumo dos bens e serviços de cidadania.

Portanto, a concepção de exclusão social é inseparável do conceito de cidadania e se refere aos direitos que as pessoas têm de participar da sociedade e usufruir dos benefícios e bens produzidos por ela. Sejam os direitos civis, políticos e sociais definidos como: aqueles que protegem o cidadão contra o arbítrio do Estado, facultando direito de ir e vir, se expressar com liberdade; enquanto os direitos políticos facultam o papel do cidadão na organização política de sua comunidade, votar, ser

² Schwartzman, Simon. As causas da pobreza. Ed. FGV, 2004, pg. 35.

votado etc. enquanto direitos sociais se vinculam à vida digna e à convivência social, educação, saúde, trabalho dentre outros.

Reafirmam-se outras formas de inclusão social cidadã, quando se concebe e se preenche ausências de mecanismos de participação e controle, como conselhos paritários - Estado e Sociedade Civil - orçamentos participativos e a implementação de organizações não governamentais e movimentos sociais que emponderam as políticas públicas.

Entre as contribuições positivas da educação para a sociedade, destacam-se duas: a reorganização da cidadania, pela criação de uma ordem mais justa, fraterna e o desenvolvimento das habilidades, competências para a vida, que permitam menos exclusão e desigualdades sociais e econômicas, levando-se em conta a diversidade e o multiculturalismo, com valorização de valores cívicos, culturais, sociais e morais, com ênfase no meio ambiente e na ética, além da pluralidade cultural, balizadas pelo conhecimento científico, técnico e humanista na formação dos aprendizes. A educação é uma atividade para a vida, que ocorre na família, na rua, na igreja, no trabalho, na escola e em todos os espaços sociais.

Pedagogia Social: Uma obra em construção

“A mão estendida é o início do abraço, esta é a nossa intenção, o ponto de partida, o marco inaugural do longo processo de busca da justiça, da liberdade, da igualdade... nossa utopia. Vamos ampliar os limites de nossas fronteiras na composição do novo. Vamos ousar... invadir o interior das pessoas... causar uma reviravolta... revelando e revisando desejos, prazeres, paixões. Junte-se a nós.”

Pe. Antônio Vieira

Ao escrever pensando este texto, vivencio um dos momentos mais íntimos e significativos de meu trabalho no âmago de minha vida. É por ele que vivi, refleti, estudei, agi e construí em todos os domínios da educação, e que creio, e que edifico e o que esprairo nas ações educativas que desempenho. É no seio de todos os espaços que elaboro, crio e recrio, que nascem as palavras e as ações que dão sentido ao ato que executamos diante da comunidade de educadores que nos cercam, em todos os lugares onde ocupamos qualquer território: escola, família, rua, igreja, comunidade. São momentos perenes onde o diálogo rompe o silêncio, dando espaço para a conversa, circulando o ato de aprender e de ensinar simultaneamente³.

Foi a pedagogia freireana que possibilitou esta reflexão e ação, junto

³Estou me referindo ao trabalho que coordeno na PUC-SP há 25 anos, o Núcleo de Trabalhos Comunitários, que favorece a construção do que hoje entendemos por Pedagogia Social, principalmente pela convivência com o mestre Paulo Freire.

políticas
públicas.

diversidade e o
multiculturalismo

Pedagogia
Social

diálogo

aos mais pobres e excluídos da sociedade. Foi esta relação social educativa que permitiu aos pobres tornarem-se sujeitos políticos, pois para Paulo Freire, toda educação é um ato político. Os excluídos contribuíram com sua pedagogia própria, suas crenças, valores e principalmente histórias de migração, de subsistência e sobrevivência em territórios áridos. Histórias que propiciaram que produzissem não discursos abstratos e sem consistência empírica concreta, mas um discurso vivo, plástico, estético e poético baseado na vida. Discursos plenos e transbordantes de metáforas, onde não escrevem ou moldam conceitos, mas denunciam fatos, acontecimentos existenciais, carregados de emoção, profundidade e dignidade ética. Lêem o mundo, através dos sentidos, quando apreciam um quadro, quando vêem uma multidão se manifestando, quando dizem poesias de cordel, criadas no íntimo do coração dilacerado, ou retratam um folgado infantil; ou ouvem o anúncio de um sino que badala ou os acordes da viola; tudo isto se refere à cultura popular. Frei Beto, na contracapa da Pedagogia da Autonomia, afirma:

“O que existe são culturas paralelas, distintas e socialmente complementares. (...) o pobre sabe, mas nem sempre sabe que sabe. E quando aprende é capaz de expressões como esta que ouvi da boca de um senhor alfabetizado aos 60 anos: “agora sei quanta coisa não sei””.

A pedagogia freireana, há quatro décadas, propiciou transformações incríveis, não só em educadores, mas também em educandos, que saíram de sua ingenuidade para a esfera crítica, da passividade para a militância em movimentos sociais, sindicais e populares, da descrença para a esperança de que as coisas possam mudar e da resignação para a utopia, convencidos de que são sujeitos históricos capazes de ocupar a vida política do brasileiro, indignados com a pobreza, com a exclusão e a desigualdade social.

Estas representações sociais são tomadas como denúncias das condições de pobreza que ocorrem na sociedade marcada por desigualdades de oportunidades nos diversos segmentos sociais excluídos. Entendemos por representação social a forma intercalada e assimilada de todas as coisas com que entramos em contato, seja com o corpo - relações concretas vividas -, seja com o pensamento - relações imaginárias -, as quais aprendemos a significar ou valorizar.

A pedagogia social caracteriza-se, pois, como um projeto radical de transformação política e social, uma vez que:

a - Propõe, inicialmente, criar uma teoria renovada de relação homem, sociedade e cultura, com uma ação pedagógica que pretende fundar, a partir do exercício em todos os níveis e modalidades da prática social, uma educação libertadora;

b - Realiza-se no domínio específico da prática social com classes sociais populares, a partir de um trabalho político educacional de libertação popular, com o intuito de ser conscientizador com sujeitos, grupos e movimentos das camadas excluídas;

c - Concretiza-se como ação educativa com agentes e sujeitos comprometidos, onde se estabelece, através da relação dialógica, um sistemático processo de intercâmbio de conhecimento e saberes, onde a troca de experiências é primordial;

d - Orienta-se pela pedagogia libertadora protagônica, baseada fundamentalmente na memória histórica, na identidade coletiva, na dinâmica cultural, na possibilidade entre a capacidade lógica de compreender os liames capitalistas e a valorização da participação comunitária e autoestima, autovvalorização, autoconfiança e autodeterminação de sujeitos que tentam construir uma nova ordem social, econômica e cultural.

Para efetivar uma pedagogia social competente e consequente historicamente, é imprescindível: de um lado, buscar conhecer a sabedoria popular, expressa em seus códigos, dramaturgia, religiosidade, produtos culturais e senso comum, base fundamental que deve servir de plataforma para que ele (indivíduo, grupo, classe popular) e os intelectuais orgânicos possam chegar à hegemonia da sociedade civil, no processo concomitante de sua libertação social, econômica e política; de outro, entender que o povo não se apresenta como uma entidade única, como conceitua Gramsci:

“O próprio povo não é uma coletividade homogênea, mas apresenta numerosas estratificações culturais, variadamente combinadas; estratificações que em sua pureza, nem sempre podem ser identificadas em determinadas coletividades populares históricas, sendo certo, porém, que o grau maior ou menor de isolamento histórico de tais coletividades fornece a possibilidade de uma certa identificação”⁴.

Além disso, os agentes da pedagogia social, que efetuaram a animação popular⁵, precisam buscar e caracterizar os componentes ideológicos das classes populares, expressar e organizar, com estímulos diferenciados, as ideologias dominadas em suas múltiplas formas de manifestação, empregando estratégias (técnicas e métodos) criativas de comunicação com o povo e utilizando meios e instrumentos ajustados à melhor divulgação dessas ideologias para o conjunto da sociedade civil, ganhando amplitude paulatinamente e conquistando aliados.

É nesse sentido que os intelectuais ligados a essa área produzem conhecimentos, reconstituindo o real, buscando explicação e previsão, apli-

⁴ Gramsci, Antonio. A Literatura e vida nacional. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p. 23.

⁵ Animação popular, neste trabalho, será entendido como no documento do Movimento de Educação de Base, o MEB em 5 anos, Rio de Janeiro, 1965, p. 26: “Animação popular é um processo de estruturação de comunidades e organização de grupos, progressivamente assumidos por seus próprios membros a partir de seus elementos de liderança. A comunidade organiza-se como consequência da descoberta de seus valores, recursos e suas necessidades em busca da superação de seus problemas sociais, econômicos, culturais, políticos e religiosos, no sentido da afirmação de seus membros como sujeitos”.

pedagogia libertadora

libertação social

ideologias

cando conceitos e categorias de interpretação de dados por suas teorias e modelos, trabalhando para estruturá-los e hierarquizá-los em conformidade com as variações históricas, ou redefinindo os já existentes, ou criando novos, sempre como consequência da interação teórico-prática.

Como Luiz Wanderley coloca:

“Uma condição relativa ao trabalho dos intelectuais com o povo reporta-se a determinadas qualidades pessoais e coletivas que esses intelectuais devem ter nas atitudes e comportamentos da sua prática efetiva junto ao trabalho de libertação das classes populares. Ou seja é necessária sua identificação pela consciência e pela prática com as classes populares, o que implica a obtenção de novas adesões para a hegemonia das classes a que se quer vincular organicamente. Para ganhar a confiança e o respeito mútuo do povo, principalmente para vencer a desconfiança das palavras inúteis e das falsas promessas a que os trabalhadores em geral se acostumaram, exige-se dos intelectuais um esforço permanente de sobrepujar modos de agir e de pensar adquiridos historicamente em nosso país, configurados no que se tem cognominado de uma ‘filosofia tutelar’ - exemplificada, entre outras, pelas características de autoritarismo, de paternalismo, de clientelismo, de individualismo e de elitismo -, que impede a solidariedade fundamental para a comunhão de interesses e tem servido para atrasar a história irreparavelmente.”⁶”

Há que se preocupar também com outro aspecto profundamente importante na prática de pedagogia social, que diz respeito ao uso de manipulação e massificação ante os grupos trabalhados e às alianças e compromissos típicos do jogo político, que dessa experiência emanam, ligados à luta e à disputa pelo poder.

Desafios Metodológicos da prática social transformadora ou teorizar a prática social para transformá-la

Acreditamos que a definição da metodologia dialética da pedagogia social não se restringe a técnicas, métodos ou estratégias de trabalho, mas se funda num processo de construção de conhecimentos que se apropria criticamente da realidade para poder transformá-la.

Nossa intenção é apontar alguns critérios sobre a metodologia dialética que fundamenta a prática social, no bojo da concepção da pedagogia social.

A ação educativa, nesse âmbito, constitui-se num processo de criação e recriação do conhecimento que parte de uma determinada teoria dialética do conhecimento, pois parte da prática, teoriza sobre ela e volta à prática para transformá-la, ou seja, parte do concreto, realiza um processo de abstração e regressa ao concreto, num movimento reflexivo crítico e sistematizador - ação/reflexão/ação. Essa abstração busca penetrar nas raízes da realidade concreta, descobrir seu movimento interno, suas causas e suas leis, buscando desvelar suas contradições, para lucidamente

⁶ Educar para Transformar - Educação Popular, Igreja Católica e Política no movimento de Educação de Base

poder transformá-la.

Marx diz, a respeito desse método dialético de análise crítica:

“O concreto é concreto, já que constitui a síntese de múltiplas determinações, ou seja, a unidade da diversidade. É para nós o ponto de partida da realidade e, portanto, da intuição e da representação (...) as noções abstratas permitem reproduzir o concreto pela via do pensamento (...) o método que consiste em elevar do abstrato ao concreto é, para o pensamento, a maneira de apropriar-se do concreto, ou seja, de reproduzi-lo pela forma do concreto pensado.”⁷

O processo de construção do conhecimento tem como ponto de partida sempre a prática, que nos dá os dados sensoriais, via percepção da realidade objetiva, e a abstração nos permite realizar um ordenamento lógico dessas percepções, relacionando-as entre si, até formularmos conceitos. Com o descobrimento das contradições internas da realidade social, podemos elaborar deduções e juízos próprios, passando do conhecimento empírico a um conhecimento racional teórico. Nesse sentido, a prática social será a fonte dos conhecimentos e o critério de sua verdade possível. Para teorizar, é preciso uma reflexão significativa que leve em conta os seguintes pontos: realizar um processo ordenado de abstração por meio de aproximações sucessivas, com muita coerência, e há que se ter uma visão totalizadora da realidade captada na articulação dinâmica e conjunta. Essa unidade complexa e contraditória constitui a realidade concreta. Trata-se de compreender cada fenômeno particular dentro do movimento que o relaciona com a totalidade social em um movimento histórico concreto dado.

Como afirma Kosik:

“(...) cada fenômeno pode ser compreendido como elemento do todo num fenômeno social e um fato histórico, que se examina como elemento de um determinado conjunto e cumpre portanto um duplo papel que converte efetivamente um fato histórico: de um lado define-se a si mesmo, de outro lado, define-se no conjunto: ser simultaneamente produtor e produto, ser determinante e determinado, ser revelador e ao mesmo tempo decifrar-se a si mesmo, adquirir seu próprio significado e conferir sentido a algo distinto. Esta interdependência e mediação da parte e do todo significa que ao mesmo tempo que os fatos isolados são abstrações, elementos artificialmente separados do conjunto correspondente adquirem veracidade e concretização (...) a

⁷ Marx, K. Fundamentos de la Crítica de la Economía Política. Habana: Instituto del Libro, 1970, Tomo I, p.38.

unidade da diversidade

construção do conhecimento

ser produtor e produto

concretização dialética da totalidade não somente significa que as partes se ligam em uma interação e conexão externa com o todo, senão também que o todo não pode ser petrificado a uma abstração situada por cima das partes, já que o todo se cria a si mesmo em interação destas.⁸ “

Há que se possuir também uma visão crítica e criadora da prática social, ou seja, uma atitude questionadora sobre o processo, sobre as causas e sobre a dinâmica interna do processo, sempre aprofundar, ampliar e atualizar o conhecimento sobre os fatos e acontecimentos da ação educativa, para reelaborar seus elementos e interpretá-los à luz da teoria e adequá-los a novas situações e circunstâncias. A teoria e o conhecimento teórico convertem-se num instrumento da crítica nas mãos de seus protagonistas, das classes populares, e lhes permitirá agir na história, conforme seus interesses.

Antonio Gramsci contribui substantivamente nesse ponto, afirmando que a intervenção ativa elucidada as classes populares:

“Não somente faz com que compreendam as contradições, senão que as colocam como elementos da contradição, elevam este elemento a princípio do conhecimento e, portanto, à ação.”⁹ “

O processo de formação teórico-prático deve levar seus protagonistas a adquirir a capacidade de pensar por si mesmos, assumindo convicções próprias, analisando os acontecimentos com categorias teóricas para a interpretação e a transformação da realidade em que vivem.

Segundo Oscar Jara:

“(…) a concepção metodológica dialética da pedagogia social põe sua atenção nas situações concretas que surgem da prática para analisá-las, fazer deduções, confrontá-las com outras experiências, conceitualizando-as, emitindo juízos críticos etc., para assim orientar eficazmente as ações de classe sobre estas mesmas situações. (...) leva-nos a pensar dialeticamente para poder assim enfrentar novas e distintas situações que a própria prática nos irá exigindo conhecer para transformar.”¹⁰

A pedagogia social exige um processo permanente de teorização sobre a prática, para o avanço histórico do movimento popular no qual se insere. A criação e recriação dos fundamentos metodológicos favorece a formação sólida e consistente da postura do educador social, principalmente transformando-o em um agente multiplicador, ou seja, formador de formadores, na prática social, junto aos setores populares. Os momentos de reflexão e de sistematização coletiva favorecem o crescimento, a autonomia e a independência dos educadores sociais, bem como a autocrítica e a autorrevisão constante de seu processo como agente de mudança, também do grupo com o qual partilha sua ação educativa.

A práxis como essência da metodologia dialética

⁸ Kosik, K. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

⁹ Gramsci, Antonio. El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce. Buenos Aires: Nueva Visión, 1973, p. 101.

¹⁰ Jara, O. Op. Cit., p. 104.

O objetivo estratégico de todo processo político-educativo é o desenvolvimento das capacidades e dos potenciais de cada educando / educador para sentir, pensar e agir de forma autônoma no contexto dos grupos sociais em que vive. Essa é a essência da práxis, na perspectiva da metodologia dialética.

No fundamento desse objetivo, estão contidas diversas concepções cruciais que emanam de um processo educativo político-pedagógico - que não é neutro - traduzido pelos seguintes princípios: o conhecimento humano sempre em construção; a prática social, refletida pelos próprios sujeitos em todas as dimensões, articulações e interrelações, é fonte privilegiada, sem ser única, do novo conhecimento; o educando, como sujeito do processo político-pedagógico, só aprenderá a sentir, sentindo; a agir, agindo; a perceber, percebendo. Nesse sentido, o educador social é não mais que um animador mediador nesse processo, um guia, um apoio do descobrimento permanente dos próprios sujeitos da aprendizagem. Seu maior desafio é tornar-se sujeito entre os sujeitos, na dinâmica do trabalho coletivo. Tais noções deveriam passar e referir-se a qualquer educação, e não somente à pedagogia social.

Há dois pressupostos essenciais, sem os quais essa almejada ação não poderá ocorrer. Na verdade, a metodologia da práxis nos permite olhar o educando não como uma abstração (seja ele o analfabeto, o trabalhador ou o(a) menino(a) de rua, mas sim no concreto da sua existência histórica, que contém um acervo de experiências, valores, medos, expectativas e conhecimentos que eles trazem para o contexto educativo. Esse deve influir necessariamente na definição, pelo educador, de onde deve ou pode partir para desencadear o processo educativo. O segundo pressuposto, no caso específico da pedagogia social (de rua), é que as crianças, os adolescentes e os excluídos têm como prioridade na vida cotidiana a luta pela sobrevivência e subsistência, que é encontrada no trabalho e não no “estudo”, uma vez que já foram expulsos da escola formal.

Segundo Marcos Arruda, que sempre trabalhou no mundo sindical, para se atingir o objetivo estratégico, há três tarefas fundamentais:

a - Auxiliar na apropriação pelos educandos de todo conhecimento científico, histórico, político, cultural acumulado pela humanidade ao longo da história e que possa servir às suas necessidades e objetivos específicos;

b - Auxiliar na apropriação dos instrumentos de avaliação crítica daqueles conhecimentos, de modo que os educandos possam identificar seu caráter histórico-cultural e se proponham a renová-lo, atualizá-lo e mesmo recriá-lo; e

c - O mais importante, auxiliar na apropriação pelos educandos dos

metodologia dialética

sujeito entre os sujeitos

metodologia da práxis

tarefas fundamentais

instrumentos adequados para a teorização da própria prática e, mais ainda, nas suas diversas dimensões, quer dizer, para a criação de novos conhecimentos, adequados aos seus objetivos de transformação da realidade, do mundo, de si próprios¹¹.

Como se percebe, essas três tarefas, ainda que de diferentes níveis, são profundamente interligadas, e favorecem o educando a se instrumentalizar e, conseqüentemente, a obter e desenvolver a capacidade do pleno exercício da participação democrática, princípio fundamental da pedagogia social.

Essa proposta se contrapõe radicalmente à educação domesticadora, bancária e fragmentada, criticada amplamente por Paulo Freire, como já afirmamos, pois reduz o educando a receptáculo do saber, mero cumpridor de ordens vindas de cima, coibindo a sua livre expressão e participação e bloqueando sua visão integral sobre o processo de construção de conhecimentos. Como afirma Manacorda:

“(...) a exigência da recuperação da unidade da sociedade humana no seu complexo e da omnilateralidade do homem singular numa perspectiva que una (...) os fins individuais e os fins sociais, homem e sociedade.^{12,}”

A proposta político-pedagógica da práxis se refere, portanto, a uma educação omnilateral e omnidimensional,¹³ que abarca e abrange todos os campos essenciais da realidade humana e natural e todas as dimensões existenciais do ser humano. Introduzir, junto aos(as) meninos(as) de rua, o conceito integral de conhecimento e, nessa práxis integral de aprender e apreender, numa sociedade fragmentada, além de ser uma ousadia pedagógica, significa a tentativa de subverter o monopólio das minorias - da divisão social do trabalho -, que são as únicas a terem a possibilidade e os recursos para estudar 20 anos. Por esta razão, pensam que são os únicos a poder saber, pensar e decidir os rumos da sociedade, gerando nos setores excluídos uma autodesvalorização e descrença de si e dos outros semelhantes, uma alienação multidimensional de sua própria integridade como pessoa.

A práxis político-educativa integral rebela-se contra todas as divisões - de classe, do trabalho, do saber etc.- e propõe-se a desvendar e a desvelar com o educando os mecanismos e a lógica desse processo alienador e divisor, como ponto de partida para a criação de uma nova lógica integradora, autônoma do educando - sujeito da sua própria existência e de sua própria história individual e coletiva. Essa prática propicia a expansão da consciência, a capacidade de abranger dimensões cada vez mais profundas e complexas do universo, da natureza, da cultura e da história e

¹¹Arruda, M. Metodologia da práxis e formação dos trabalhadores. Rio de Janeiro: julho de 1988 (mimeo).

¹²Manacorda, M.A. Marx e a pedagogia moderna. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1973, p. 28.

Como Marcos Arruda, vamos entender por omnilateral campos da realidade que a humanidade conseguiu tornar acessíveis ao seu conhecimento.

¹³Entendemos omnidimensional a busca de envolver todos os modos e faculdades de conhecimento, os sentidos do corpo, a mente, a emoção, a intuição, a vontade, o sentido de unidade, e o espírito como ser humano integral.

Arruda afirma:

“(...) eis por que está sendo questionada a própria noção de “ciência” e de um “conhecimento científico” rígidos e definidos, ou concebidos como algo que é verdadeiro apenas porque quando pode ser comprovado pelos cinco sentidos ou pela “experimentação objetiva”.¹⁴

E acrescenta que a Filosofia da Práxis:

“nos desafia a ampliarmos sempre mais as nossas múltiplas faculdades de apreensão do real na sua integralidade, em vez de nos conformarmos em reduzir o Real à nossa atual capacidade de apreendê-lo.”¹⁵

Portanto, os avanços da ciência e da consciência têm revelado, com força crescente, no mundo moderno, por um lado, que certas dimensões do real estão além dos limites da razão humana, e, por outro, que o ser humano possui faculdades de conhecimento além da razão, que precisam ser trabalhadas, desenvolvidas, ensinadas, a fim de permitir-lhe, no plano da prática social e no plano da consciência, uma aproximação crescente da totalidade do real, como já afirmamos anteriormente.

É, pois, fundamental, no trabalho popular, informar, estimular e orientar o descobrimento do educando, sujeito a se apropriar dos conhecimentos, tanto no seu aspecto específico e local (por exemplo, levar as crianças e os adolescentes a criarem um novo projeto de vida), quanto no âmbito mais geral e global (por exemplo, levá-los a perceber como as políticas públicas básicas têm-se preocupado ou não com as crianças e adolescentes de rua). Ao mesmo tempo, deve-se levá-los a se apropriar dos conhecimentos relativos a seu corpo, à saúde individual e ambiental, preventiva e curativa, ao estilo de vida que levam, ao trabalho de cada um, a um universo psicológico, intuitivo, perceptivo, além dos conhecimentos relativos à sua cultura, linguagem, ludicidade e luta. É mediante essa aprendizagem prático-teórica que o educador de rua irá estimular os(as) meninos(as) de rua a expandirem sempre mais suas faculdades de conhecimento, de percepção, de descobrimento da totalidade do real e de si mesmos, ganhando espaço e emancipação.

A pedagogia social, com característica libertadora, vai emancipando cada vez mais o sujeito, e sua possibilidade de exploração e construção de conhecimentos, por meio de pensamento. Pensa a sua prática, o seu saber individual e coletivo, aprende o que foi teorizado por outros pensadores que escreveram sobre seu pensado, por meio de artigos, livros e teses. De posse

noção
de
ciência

prática
social

aprendizagem
prático-teórica

¹⁴ Arruda, M. Op. Cit., p.6.

¹⁵ Arruda, M. Op. Cit. p.6.

de suas elaborações e outras teorias, pode comparar, associar, problematizar, questionar pontos convergentes e divergentes, contraditórios ou antagônicos entre os diferentes saberes, visando confirmá-los, verificá-los ou utilizá-los em circunstâncias variadas da vida.

Criticar radicalmente significa ir à raiz das questões e buscar suas causas e seus múltiplos efeitos, para poder superar, mudar ou para recriar o próprio conhecimento ou a sociedade na qual se vive.

Nesse sentido, o exercício crítico de pensar exige que desenvolvamos, por um lado, uma postura ativa na construção de nossa própria consciência individual e coletiva e, por outro, que estejamos sempre abertos a mudá-la, não a partir de uma visão doutrinária-dogmática diante da realidade que nos circunda, mas reconhecendo que ela é complexa, tem um movimento, um processo, que varia conforme a visão do observador, e que se constitui de maneira multidimensional, apresentando variadas dimensões, visíveis e invisíveis, captadas pelos sentidos ou mesmo fora do alcance da razão, mas com uma unidade imbricada nessa diversidade.

Marx define o concreto como a síntese de múltiplas determinações, ou seja, a unidade da diversidade. O concreto aparece no processo de pensar, mas não como um ponto de partida, embora o seja na realidade, porque ele faz uma distinção fundamental entre o concreto e o concreto pensado ou percebido pelo sujeito. O importante é reconstruir, no plano do pensamento e/ ou da percepção, a unidade do real e transformar essa compreensão em práxis, ou seja, em ação crítica e criativa, partindo do “concreto pensado”.

Entendemos práxis como o resultado do duplo movimento de descobrir os determinantes do sentido em que se movimenta o real e mergulhar nele para conhecer suas entranhas, por uma ação crítica e criativa, ação que vai além das aparências e busca a essência (de dentro para fora e de fora para dentro). A práxis é, pois, esse processo de integrar-se sempre mais fundo e plenamente no real e ir encontrando as formas singulares e plurais de influir na sua estrutura e no sentido do seu movimento.

A metodologia da práxis é, por um lado, um conjunto de procedimentos gerais abstratos capazes de instrumentalizar o sujeito - individual ou coletivo - para realizar essa articulação no plano específico e, por outro, a visão de mundo, a filosofia e o projeto político de uma dada sociedade.

Portanto, “a visão de mundo da práxis é a que concebe um mundo em processo de construção por esses sujeitos, que estão também se construindo à medida que conhecem esse Mundo”¹⁶ como afirma Arruda.

Concluindo, podemos sintetizar que a proposta da práxis implica, na pedagogia social (de rua), três processos fundamentais de apropriação: a do conhecimento universal já acumulado historicamente pela civilização sobre a realidade do mundo, da sociedade e do ser humano e de

¹⁶ Arruda, M. Op. Cit., p.10. Entendemos que a Metodologia da Práxis é um tipo de metodologia fundada na visão dialética e integradora de mundo, da realidade, de conhecimento, de história, de ser humano.

si próprio; a apropriação das faculdades e instrumentos teóricos adequados para criticá-los e superá-los, para ir além deles no plano da percepção e da compreensão; e finalmente, a apropriação das faculdades e instrumentos práticos adequados para reconstruir, recriar e transformar a história, a realidade e a sociedade.

Este aparato de possibilidades, por meio da práxis assim entendida e vivida, possibilitará, provavelmente, que os educandos-sujeitos capacitem-se para gerir sua própria história, num processo de autogestão, assim como o seu próprio processo educativo de construção do conhecimento, num processo de educação, e que almejem, constantemente, uma transformação da sociedade na qual se inserem, com justiça, igualdade e democracia integral.

Esperamos que nossa reflexão possa servir a todos aqueles que estão empenhados na busca de uma educação baseada na vida, que, de um lado, vise ser parte integrante da luta pela construção e edificação de uma democracia e que, de outro, já esteja impregnada da construção de uma nova humanidade.

O educador social: um sujeito político inserido na prática educacional

O primeiro e fundamental passo do educador social é conhecer, ter noção da situação local, nacional e internacional, parara executar sua ação educativa e controlar os resultados que pretende alcançar e os impactos de suas ações, caracterizando os problemas e necessidades, estabelecendo prioridades, identificando as condições básicas para o enfrentamento, custos, recursos, infraestrutura, para potencializar suas ações educativas. Este diagnóstico situação que não só capta as dimensões quantitativas, como as qualitativas, além dos elementos culturais tenta obter informações subjetivas e objetivas da realidade, circunscrita a sua ação. Tenta identificar não só os diferentes atores sociais, como as relações de forças entre eles, numa análise de conjuntura que exige os seguintes princípios básicos:

Possuir uma visão crítica e consciente das causas geradoras do processo de exclusão das crianças e adolescentes: da pauperização, da marginalização e da injustiça social;

Desenvolver ações conjuntas com participação de todos os envolvidos no processo educativo, quebrando as relações de poder hierárquico entre educador/educando;

Propor uma ação organizada e orgânica entre poder governamental e organizações não governamentais, buscando nas forças comunitárias populares o apoio e o incremento da ação educativa;

realidade e sociedade

nova
humanidade

ações
educativas

Valorizar e democratizar a cultura e socializar o saber popular, discutindo e sistematizando-o a partir das formas de expressão e comunicação das camadas populares;

Acreditar que a construção do conhecimento gestado e elaborado pelo conjunto de participantes não somente é um processo de aprendizagem para o educando e o educador, mas também para a sociedade no seu conjunto;

Revigorar o estado de ânimo dos educadores, implementando suas condições objetivas de vida e trabalho, realimentando sua competência técnica e política pelos avanços significativos do conhecimento, não só na área de educação, como em áreas afins, restaurando a qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem, como formação e capacitação permanente por processos de ação/reflexão/ação crítica do processo educativo.

Diante desses pressupostos pedagógicos, criamos e descobrimos alguns passos metodológicos e novas estratégias para efetivação de nossa prática educativa, no que se refere à postura do educador, de forma que:

O educador social precisa “desterritorializar-se” e partir para o encontro com os educandos e com eles elaborar o novo projeto educativo do cotidiano da aprendizagem, em que ambos são protagonistas e atores sociais fundamentais;

O educador, antes de falar, precisa “ouvir”. Transcendendo a fala, deve captar o mundo simbólico (signos, códigos), gestual (comunicação não-verbal) e mágico-lúdico do mundo infanto-juvenil, pois o ato de ouvir o “semblante”, os sentimentos de nossas crianças sofridas e violentadas, é um ato de profunda ternura e vigor permanente;

O educador social precisa ter “consciência” do momento de cada criança e de cada adolescente que vivem o mistério e plenitude de seus dramas e sonhos introspectivos e a cadenciada energia dinâmica implícita na sua corporeidade e saber respeitar o momento de sua individualidade;

Jamais os educadores sociais (de rua) poderão romper o “espaço vital” de seus educandos, violentar sua privacidade íntima, seus momentos únicos e singulares. A “paciência histórica”¹⁷ do educador proporcionar-lhe-á o momento oportuno do “estalo pedagógico”¹⁸ e as condições férteis da aprendizagem irão paulatinamente se constituindo;

A identificação por parte do educador do que o educando “sabe” (a partir de sua experiência de vida) implementará sua prática educativa no que se refere à ampliação e sistematização do conhecimento universal;

A base da interação pedagógica entre educador/educando deve ser uma relação dialógica, pois o direito de falar e escutar é que circunstancia a reciprocidade, a relação e o relacionamento entre ambos, num processo de comunicação;

A ação educativa deve pressupor a permanência de uma análise da ação/reflexão para rever,

¹⁷ Paciência histórica: atitude do educador de respeito ao seu próprio processo de construção do conhecimento.

¹⁸ Estalo pedagógico: é momento específico vivido pelo educador/educando que descobre que descobriu, aprendeu algo.

redimensionar, reler e refazer o caminho da ação;

A ação educativa deve propiciar condições para que educandos descubram, construam e reconstruam conhecimentos, com autonomia e independência, a partir da problematização de eixos tematizadores próprios de cada instante ou fase da vida em desenvolvimento;

É preciso ter clareza que o processo educativo não é linear, mas cheio de conflitos e contradições e, por isso, o educador precisa estar imbricado e envolvido com a pedagogia social de rua no que se refere a uma visão heurística, holística, totalizadora e integradora.

Esse processo, portanto, requer a solidariedade em ato, a igualdade e a justiça em todo momento do agir, do pensar e do sentir o mundo que os rodeia. O cenário exige alegria, beleza, lazer como espaço socioeducativo (como preconiza o ECA), feito e refeito de um conjunto de ações locais, práticas educativas, culturais, políticas e recreativas, principalmente. A “gestão democrática” é a essência dessa relação ativa cuja crítica, criatividade e compromisso estimulam o processo de libertação cada vez mais amplo.

Muitas são as dimensões e vertentes do fazer educativo que atendem às necessidades básicas da aprendizagem; no entanto, as que privilegiam a vida, o ser humano como sujeito de sua própria história, a construção do conhecimento e da história social de sua comunidade e da sociedade como totalidade, são as que provavelmente contribuirão para uma prática educativa emancipadora e libertadora de nosso povo.

Partindo, pois, dos princípios e pressupostos pedagógicos e metodológicos mais amplos, fomos detectando, a partir da prática social da pedagogia social proposta, os principais aspectos do ato educativo junto às crianças e adolescentes de/na rua e, dentre eles, o processo de comunicação como condição primeira da abordagem.

Entendendo a comunicação¹⁹ como processo de criar e compartilhar significados por meio da transmissão e troca de signos²⁰ entre os diferentes agentes do processo educativo, tivemos de conviver um verdadeiro procedimento arqueológico para compreender a linguagem dos excluídos.

Entendemos a linguagem de forma ampla, para designar um sistema

¹⁹ Entendemos comunicação como o ato de tornar comum uma mensagem, um sentimento, um pensamento.

²⁰ Entendemos signos como uma simples unidade de comunicação que contém um ou vários significados.

ação
educativa

processo
educativo

prática
social

de códigos²¹ que, de acordo com determinadas convenções, se organizam em signos para que haja um significado. A linguagem é a base de todo processo de organização da comunicação humana.

Considerações finais

A pedagogia social exige não só uma competência técnica especial do educador, mas também a solidariedade humana e o compromisso político com o educando, na medida em que remete sua prática social educativa ao resgate da cidadania plena, através de mecanismos e meios mediatizadores do ato político pedagógico, numa práxis efetiva, contrapondo-se às condições repressoras, compulsórias, compensatórias ou repressivas herdadas do passado.

A pedagogia social privilegia, como eixo central, a descoberta dos matizes da matriz cultural dos sujeitos, para trocar e delinear seus princípios pedagógicos o mais próximo da realidade do educando, através da dialogicidade, considerando seu saber, sua experiência, sua história, seus conflitos, seus sonhos, seus valores e crenças e aproveitando a oportunidade educativa para interpretar o mundo humanamente construído com elementos essenciais da cultura universal. Essa pedagogia concebe o homem como ser capaz de assumir-se como sujeito de sua história e da história, como agente de transformação de si, do outro e do mundo como fonte de criação, liberdade e construção dos projetos pessoais e sociais, numa dada sociedade, por uma prática social, crítica, criativa e participativa. Pressupõe-se que o mundo é, ao mesmo tempo, produtor e produto do homem, e que, ao transformá-lo, engenha em si mesmo a sua própria transformação, num processo dialético contínuo e permanente.

Acreditamos que esta reflexão sobre a pedagogia social tenha se constituído em subsídio para os educadores sociais comprometidos com a memória da qualidade de vida, proteção e desenvolvimento dos segmentos sociais excluídos da sociedade, e que com ela se restabeleça a cidadania plena para todos os cidadãos, participantes ou não deste projeto de pessoas, de mundo e de sociedade.

²¹ Entendemos código como um sistema de signos regidos por determinadas convenções

Bibliografia

ARRUDA, M. *Metodologia da práxis e formação dos trabalhadores*. Rio de Janeiro: julho de 1988 (mimeo).

GRAMSCI, Antonio. *A Literatura e vida nacional*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Rio, 1968.

_____. *El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1973.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX, K. *Fundamentos de la Crítica de la Economía Política*. Habana: Instituto del Libro, Havana, 1970.

MANACORDA, M.A. *Marx e a pedagogia moderna*. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1973.

SCHWARTZMAN, Simon. *As causas da pobreza*. Ed. FGV, SP, 2004.

WANDERLEY, L. E. W. *Educar para Transformar - Educação Popular, Igreja Católica e Política no movimento de Educação de Base*. Petropolis: Vozes, 1984.

Questões para Reflexão em Grupo

1- Quais as características fundamentais da Pedagogia Social?

2- Como você define o Educador social?

3- Quais os desafios metodológicos da prática social?

4- Dos itens acima, quais você percebe objetivamente no Programa?



**A matricialidade da Concepção da Educação Libertadora,
construída no Programa Integração AABB Comunidade, a partir dos
Sujeitos de Direitos.**

Marcos Eduardo Ferreira Marinho¹

Muitos foram os textos produzidos nestes cadernos de educação a distância com a preocupação justificada de dar respostas às questões desafiadoras do cotidiano de nosso trabalho no Programa Integração AABB Comunidade. Este texto não foge à regra, no entanto, o objetivo aqui é o de promover uma reflexão mais precisa sobre a relação entre a concepção libertadora de educação e as iniciativas que ora estão em curso sobre a inserção dos adolescentes no mundo do trabalho.

Então, como primeira medida, proponho um retorno à Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, obra reconhecida internacionalmente do educador brasileiro, para nela buscar como a educação pode ter um caráter libertador e compreender como isso possibilitaria que nosso trabalho possa adquirir um caráter profético, no sentido de abrir horizontes aos inúmeros meninos e meninas do Programa Integração AABB Comunidade.

A visão de que nascemos prontos, de que há um destino a ser cumprido, nos parece uma ideia bastante sedutora, por dar-nos segurança e retirar-nos a responsabilidade sobre a nossa história e nosso futuro. Ideias como essa desconhecem que os homens são seres históricos, que estão em construção, inacabados e inconclusos, numa realidade também ela inacabada. (FREIRE, 2005, p.83)

Mesmo com as descobertas recentes nos estudos dos genes humanos e do mapeamento do nosso cérebro, a forma como vemos, sentimos e agimos no mundo é fruto de um longo processo de interações desde nosso nascimento.

A experiência e o conhecimento resultante não estão presentes em nossos genes ao nascermos, somente no mundo da vida e das interações é que essas construções da inteligência serão possíveis.

Naquela que é considerada uma das mais belas florações da vida intelectual de Paulo Freire, a obra “Pedagogia do Oprimido”, ele afirma que

¹Psicólogo e Educador do Núcleo de Trabalhos Comunitários, é mestrando em Psicologia da Educação pela PUC/SP.

Educação
Libertadora

experiência e
conhecimento

a educação teria uma tarefa permanente, por sabermos que somos seres inconclusos, não prontos. E este inacabamento seria tanto a condição dos homens quanto da realidade que os cerca, circunda e rodeia.

A realidade também é inacabada, não pronta e em movimento. O mundo presente, tal qual o vemos, não foi sempre desta forma, e provavelmente não continuará sendo da mesma forma que o vemos hoje. Esta constatação, embora pareça óbvia, é encoberta por inúmeros sistemas de crenças e superstições que expressam a impossibilidade da mudança e da transformação.

Se nunca é tarde para as mudanças e transformações, isso não significa que em nosso trabalho devemos começar do zero. A história de vida do educando, da criança e do adolescente, é a base para nosso trabalho possibilitar que novos horizontes se mostrem na vida destes meninos e meninas.

Nosso trabalho, portanto, apresenta um movimento sinuoso, de dança entre aquilo que deve no educando permanecer (sua história de vida, de aprendizagens e de relações construídas) e aquilo que pode ou deve transformar-se, como um processo contínuo de desenvolvimento, ampliando horizontes.

Se o fato de não existir uma identidade definida a priori ou um destino já dado, fixo e imutável, pode nos assustar e nos deixar “sem chão”, também significa dizer que nosso trabalho tem um caráter de esperança, profético, na medida em que atuando podemos (nós e nossos educandos) enxergar ao longe o sentido e a direção das mudanças e transformações por nós operadas.

E ser esperançoso e até mesmo profético, como dizia Paulo Freire, pode propiciar aos educandos a possibilidade de irem para além deles mesmos, como projetos de vida e de existência cujo ponto de partida é a vida que se leva no presente e a sua realidade histórica.

“Quando nada parece ajudar, eu vou e olho o cortador de pedras martelando sua rocha talvez cem vezes sem que uma só rachadura apareça. No entanto, na centésima primeira martelada, a pedra se abre em duas, e eu sei que não foi aquela a que consegui, mas todas as que vieram antes”.

Jacob Riis, fotojornalista

No final da adolescência, as questões relacionadas à sua inserção no mundo adulto vão cada dia ganhando mais força, pelas demandas muitas vezes da família, da escola, dos grupos de amigos e da comunidade.

Porém, é no estar junto com outros homens e mulheres que se torna possível tocar a vida enquanto possibilidade e projeto de realização pessoal. Para que alguém se torne professor, médico ou engenheiro, foi necessário o envolvimento e o trabalho de homens e mulheres, amigos, familiares, instituições que, em movimento e estando junto, tornaram possível o desenvolvimento de nossos projetos de vida, ninguém se faz sozinho!

Claro está que numa realidade de desigualdade, são desiguais as possibilidades de realização dos projetos de vida, mas quando fazemos com nossos educandos um exercício de reflexão sobre o “por que das coisas estarem como estão”, as estruturas locais silenciosas em sua desigualdade começam a sofrer as primeiras rachaduras, e em suas frestas quem sabe poderemos avistar as possibilidades de emancipação

de nossos meninos e meninas do Programa.

E mais, o educador, ao falar do mundo e ver este mundo que ele falou se voltando problematizado, discutido, questionado pelos nossos educandos, então se afirma um processo em que os educandos vão se tornando sujeitos, por meio de uma prática educativa libertadora.

“Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical”².

Indo mais além neste exercício de falar do mundo aos nossos educandos, mas agora do mundo do trabalho, necessita-se do educador um “pronunciar” este mundo (do trabalho) para que, problematizado, os adolescentes possam tornar-se sujeitos, objetivando o mundo, e junto com nossos jovens poder re-inventá-lo.

Por isto falamos na educação libertadora como uma concepção - mãe (matricial) que permeia, acolhe e contempla os processos pedagógicos que se dão no cotidiano do programa.

Lenha é um antigo nome para floresta. Na floresta há caminhos que no mais das vezes, invadidos pela vegetação, terminam subitamente no não-trilhado. Eles se chamam caminhos da floresta. Cada um segue um traçado separado, mas na mesma floresta. Muitas vezes parece que um se assemelha ao outro. Contudo, apenas assim parece. Lenhadores e guardas da floresta conhecem os caminhos. Eles sabem o que quer dizer estar num caminho da floresta.

Heidegger, Martin. Holzwege (inéditas)

Embora tenhamos inúmeros estudos sobre a adolescência, nada substitui a escuta atenta ao que ele ou ela sentem e interpretam nesse momento significativo de sua vida. Sabemos, na maioria das vezes, como foi a infância destes meninos e meninas, mas não sabemos bem como sentem e como significaram uma história de privações e violações e se enxergam possibilidades no futuro ou se, precocemente, perderam a capacidade de sonhar.

Temos tantas dúvidas sobre a vida e sobre o mundo quanto nossos jovens, talvez até mais do que eles, por uma prática curiosa que fomos desenvolvendo no ofício de educar, portanto soa falso nos arvorarmos sabedores das coisas da vida e supor que tenhamos as lanternas de que precisam os jovens para fazer suas escolhas.

É para eles, com eles e por eles, que poderemos compreender as

²Freire, P. Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005

prática
educativa liberta-
dora

tornar-se
sujeitos

processos pedagó-
gicos

ofício de
educar

complexidades do mundo atual, as limitações, os processos que podem nos conduzir à alienação e à desumanização e juntos, problematizando, denunciar aquilo que no mundo está caduco, anunciar o presente e pronunciar firmemente o futuro.

Bibliografia

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Questões para Reflexão em Grupo

- 1- Em que consiste o caráter libertador da pedagogia libertadora?

- 2- Diferencie vocação e escolha.

- 3- Dê três exemplos de crenças e superstições que tenham o caráter de não mudança apresentada no texto.



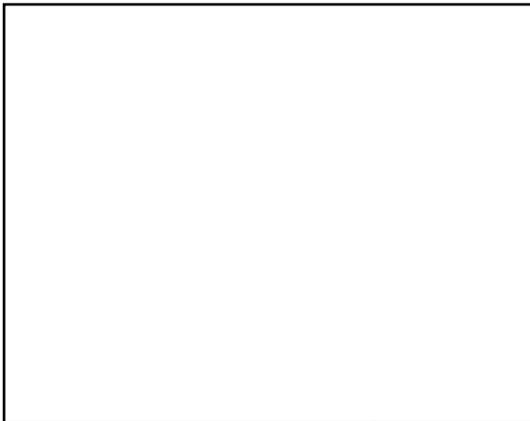
EDUCOMUNICAÇÃO - Mídia para Crianças e Adolescentes: mídia de todos e mídia para todos¹

Edney Mota²

Logo de início, é importante se ter uma noção do que significa Educação Libertadora, o que se entende aqui por essa forma de educar. No curso inicial do Educador Social, ministrado pelos educadores do Núcleo de Trabalhos Comunitários (NTC) da PUC, é introduzida uma sensibilização sobre as diferentes concepções de educação, que vão desde a Tradicional³ até a Histórico-Crítica (também conhecida como Dialética, ou Construtivista), passando pela Liberal, pela Tecnicista e pela Reprodutivista.

Pois bem, a Educação Libertadora vai na mesma direção da Histórico-Crítica. Ela também ganhou força, no Brasil, a partir da década de 1960 e tem uma forte conotação de Educação Popular, educação feita pelo povo e não para o povo. Durante décadas, esteve fortemente atrelada às comunidades eclesiais de base, organismos católicos cujo objetivo era a combinação da vida cristã com uma prática social e política engajada na defesa das populações oprimidas e das lutas democráticas. Daqui surgiu ainda a Teologia da Libertação, com fortes sentimentos de generosidade, amorosidade e solidariedade com os mais pobres.

Desse modo, o objetivo da Educação Libertadora é, decididamente, educar cidadãos para que se tornem livres, autônomos, participativos, críticos, amorosos, generosos, solidários, em relação à sociedade e a todas as complexidades que a cercam. E uma das complexidades que fazem parte da sociedade brasileira de um modo geral, em todas as partes do país, está ligada aos meios de comunicação de massa. Ou seja, tevês, rádios, jornais, portais de internet, os principais veículos de comunicação do Brasil, estão concentrados nas mãos de poucas famílias e de poucos grupos de empresários, que selecionam e publicam informações, determinando o que é notícia e formando a opinião pública. E o



Educação Libertadora

livres, autônomos, participativos, críticos

¹ Título inspirado no Movimento, de mesmo nome, realizado no Rio de Janeiro, em outubro de 2008.

² Educador Social do NTC (Núcleo de Trabalhos Comunitários) da PUCSP, Jornalista e Mestre em Ciências Sociais pela PUCSP, trabalhou no Sistema Globo de Rádio e na Rede Record de Rádio e Televisão, foi criador do “Oficina de Rádio” do Colégio Radial e idealizador do tablóide comunitário “Jornal do Capão” na periferia da Zona Sul de São Paulo.

³ Consultar caderno pedagógico pág. 17.

mais grave: recebem toda a verba disponível no mercado publicitário.

De acordo com Teixeira Coelho (2007:73), a TV recebe quase 60% das verbas existentes, ficando 18% para os jornais, 15% para as revistas, 7% para as rádios. Embora o rádio cubra praticamente a totalidade da população brasileira, dos grandes veículos é o que menos recebe verbas de publicidade. Esse contraste se explica pelo índice de audiência da TV e de vendas de jornais e revistas. Os jornais e revistas que mais apresentam publicidade, como o “Estado” e a “Veja”, são veículos para a classe média. Isto é o que se chama de “concentração de renda”. Cinema e teatro não estão em situação muito melhor que o livro, enquanto veículo de comunicação de massa.

Claro que o problema exigiria muito mais tempo e espaço para ser discutido. Entretanto, mesmo sendo em um breve artigo, este é um momento e um lugar oportuno para se debater e refletir sobre os meios de comunicação e a interferência que esses meios exercem sobre a vida de todos nós. O lugar é oportuno porque no espaço do Programa Integração AABB Comunidade se adota a Concepção Libertadora de Educação e se privilegia o debate, o diálogo, a ação libertadora, no enfrentamento de problemas que atingem crianças e adolescentes em condição de vulnerabilidade social.

A proposta que se faz neste caderno é a de abrir uma reflexão e um debate crítico, no interior do Programa Integração AABB Comunidade, em torno do papel dos meios de comunicação de massa e a interferência que exercem sobre o desenvolvimento social, cultural, político, econômico do país, de ponta a ponta, de norte a sul. O momento é adequado, também, porque neste ano de 2009 acontecem importantes Conferências que discutem e apontam os rumos que o Brasil precisa tomar. Essas Conferências são marcadas fundamentalmente pela participação da sociedade civil. Conferências Municipais, Estaduais e Nacionais.

Alguns municípios do país, como Osasco em São Paulo, já realizaram a Conferência Lúdica dos Direitos da Criança e do Adolescente e a Conferência Integrada dos Direitos da Criança e do Adolescente e da Assistência Social. Outros se empenharam na Conferência de Educação Indígena nas Escolas. São vozes da sociedade que se levantam. E demandas por políticas públicas que sejam capazes de mudar a realidade social do país, para uma convivência mais justa, se impondo. No campo da comunicação, está programada para acontecer em dezembro, em Brasília, a 1ª Conferência Nacional de Comunicação.

A respeito dessa Conferência, de interesse para as discussões sobre Educomunicação no Programa Integração AABB Comunidade, se recortou alguns textos que podem ajudar na reflexão. Como este de Carlos Castilho do site Observatório da Imprensa: “...um evento nacional onde pela primeira vez governo, empresários e sociedade civil vão discutir, olho no olho, o futuro da mídia brasileira. É uma ocasião única porque uma conjuntura muito particular colocou os três blocos numa situação em que um precisa do outro para sobreviver à crise dos modelos convencionais de comunicação num país onde a tradição é o monólogo nesta matéria. A coincidência de um processo eleitoral, da crise de um modelo de negócios e do crescimento do caráter social da internet fez com que o Estado, a iniciativa privada e a sociedade civil passassem a apostar na comunicação como a

principal ferramenta para alcançar seus respectivos objetivos estratégicos”.

Com este trecho selecionado, cabe perguntar: Até que ponto nós, educadores, crianças e adolescentes, principalmente do Programa, estamos vulneráveis aos meios de comunicação? Recuperando o artigo escrito no módulo A sobre a importância e possibilidade de se trabalhar no Programa com o conceito de Educomunicação, este surgiu para fazer a crítica sobre os meios de comunicação, principalmente a tevê aberta. Escolas, Entidades, Programas, Núcleos, parcela da sociedade civil já se reúnem com seus membros para debater, criticamente, a programação oferecida e disponível nos canais de televisão, assim como as notícias e fotos selecionadas para serem publicadas em jornais e revistas da grande mídia. O avanço da internet, a acessibilidade ao mundo digital é outra questão em debate. A internet tem se tornado um veículo de comunicação poderoso e que vem chamando a atenção de empresários, não só das comunicações, como ferramenta indispensável na circulação de ideias, e para venda de todos os tipos de produtos e serviços. Mesmo com uma parcela grande da sociedade fora desses benefícios.

Entender a importância de se traduzir as notícias, informações, conteúdos, desvelando o que está por trás de determinados mecanismos culturais, políticos, econômicos, sociais enraizados no Brasil, é fundamental para se assumir a postura crítica e consciente diante de um jogo de interesses antagônicos e de correntes de forças que estão em conflito, bem como para se fazer uma escolha que seja para fortalecer a sociedade de direito e a democracia de fato. Ser crítico e consciente se aprende, mas para isso é preciso exercitar. Já foi sugerido nos módulos anteriores o desenvolvimento, no interior do Programa, de seminários, mesas redondas, oficinas que priorizem e valorizem a discussão e o debate crítico em torno da problemática dos meios de comunicação no país. Neste módulo, serão sugeridas passo a passo algumas estratégias para se trabalhar com o tema da comunicação.

Para Eugênio Bucci (2009: 21), em entrevista ao jornal Contraponto, trabalhar nos espaços educacionais com problemas que envolvem os meios de comunicação no Brasil é tão ou mais importante que discutir sexualidade. Educar crianças e adolescentes para lidar com os veículos de comunicação de massa é tarefa urgente no país. Na entrevista, Bucci também chama a atenção para o fato de o Governo ser o maior patrocinador da imprensa. Ou seja, é quem mais investe e repassa verbas públicas para um setor privado. Saber que a grande imprensa no Brasil se concentra basicamente nas mãos de poucas famílias e que representa um monopólio industrial poderoso dá a dimensão do tamanho das transformações pelas quais o país precisa passar para atingir outro patamar de liberdade e democracia.

Nesse sentido que a Conferência de Comunicação ganha relevo e importância. Os educadores do Programa, como mediadores e protagonistas,

televisão,
Internet

postura
crítica

Conferência de
Comunicação

podem participar da Conferência, se não presencialmente, pelo menos na divulgação dos assuntos que entrarão em pauta e serão discutidos. Hoje, com o acesso à internet, visitando sites, blogs, twitters, e-mails, ferramentas da comunicação moderna, é possível se interar sobre os acontecimentos mais importantes. E contribuir não só para a democratização dessas informações, mas, essencialmente, produzir informação e conteúdo que sejam de interesse das pessoas da comunidade, da cidade, e até mesmo da nação.

Como se pode notar, o terreno da Educomunicação é vasto e pode englobar diversos temas e assuntos para se apresentar em debate, sem deixar de considerar a perspectiva maior, que é tratar criticamente os meios de comunicação de massa no Brasil e os direitos de todos à informação de qualidade e à expressão e opinião, garantidos pela Constituição. Isso em contraste com o monopólio, a concentração dos principais veículos de informação nas mãos de poucos empresários. Traduzindo: um direito de todos a informação, concentrado com algumas poucas famílias que privatizam e industrializam, de forma injusta e desigual, a produção do conhecimento, da cultura, da notícia, enfim, controlam as informações que toda a sociedade recebe.

De acordo com Castilho, cada um dos três protagonistas, Estado, empresários e sociedade civil, “tem seus próprios objetivos: o governo quer romper o cerco imposto pelos interesses corporativos privados na área da informação, enquanto as indústrias da comunicação buscam condições mais favoráveis para absorver as mudanças impostas pela era digital. Já as organizações sem fins lucrativos e não estatais (sociedade civil) querem ampliar o espaço público na produção e disseminação de informações”.

Nesta luta de forças, fica evidente que a parte mais frágil se encontra na sociedade civil. Entretanto, esta tem a oportunidade, pela primeira vez, de se reunir com empresários da comunicação e com o governo, como protagonista, para dialogar e exigir que seus interesses e direitos sejam atendidos. Ela ganha status e reconhecimento de ator político nas decisões sobre os rumos da comunicação no país, desde que consiga se mobilizar, organizar, e agir permanentemente. A sociedade civil, por intermédio das organizações sociais, tem se fortalecido nos últimos tempos com a ajuda da internet. O Programa Integração AABB Comunidade pode contribuir significativamente em favor da sociedade, incentivando, promovendo o acesso à comunicação digital e, como já foi insistentemente tratado nesses últimos três módulos, com a Educomunicação.

É papel de uma Educação Libertadora fornecer dados e informações capazes de organizar a vida das pessoas, para que elas se tornem melhores, livres e autônomas, escapando das amarras de tudo que oprime e fere a dignidade humana. E lutar, a todo custo, contra qualquer forma de poder, de manipulação e de injustiça. Muitos de nós podemos perguntar, como é comum ouvirmos: “isso no papel funciona maravilhosamente bem, mas e na prática?” Esta pergunta, repetidas vezes, evidencia incoerências e complexidades experimentadas por educadores na prática cotidiana.

Diante de tal retrato nos cabe, inicialmente, refletir. Por que algumas regras, leis que estão no papel não funcionam? Há pistas e possibilidades para se enfrentar tais problemáticas. No campo da comunicação, para citar um exemplo no terreno da discussão desse texto, mas que serviria de

exemplo para outros assuntos problemas, o ponto de partida seria conhecer bem e se apropriar das informações essenciais que estão escritas, ou determinadas em alguns grupos sociais. Depois, é indispensável analisar o contexto que cerca o evento, com uma análise de conjuntura. O que seria isso? Analisar quem são os atores envolvidos. No caso da Conferência de Comunicação, são os três atores: Governo, empresários e sociedade civil.

análise de conjuntura

Na sequência, poderiam ser identificados quais interesses estão em jogo, pois cada grupo ou indivíduo tem seus interesses. Aqui já exemplificado, em parágrafo anterior, como “objetivos” dos três segmentos que vão debater os rumos da comunicação. Na próxima etapa, caberia conhecer a correlação de forças. Sim, porque cada ator protagonista, grupo ou indivíduo, tem determinada força, na maioria das vezes desigual, ou poder que pode ser usado em benefício próprio ou de uma minoria, em prejuízo de uma parcela maior da sociedade, que paga perdendo seus direitos, sendo violada, oprimida, explorada. Para equilibrar mais essas forças, seria indispensável a participação da sociedade. Outra discussão que merece ser feita seria como são os canais, as vias, as oportunidades de participação? Quem são os convidados para participar das discussões que vão terminar em decisões que mudam as vidas de milhares de pessoas?

objetivos

No Brasil, o fortalecimento da democracia e, por conseguinte, da liberdade, passa obrigatoriamente pela descentralização e democratização dos meios de comunicação, bem como pelo equilíbrio nas relações sociais, na aplicação correta das leis para todos, na maior participação popular nas instâncias de decisões de políticas públicas e na melhor distribuição da riqueza produzida no país. O contrário disso, a concentração de bens, o uso do controle, da influência, da força, do poder de qualquer intensidade, ordem ou escala, se constituirá em reprodução da farsa e demagógica democracia. Resumindo, democratizar e descentralizar as decisões de poder nos micro e nos macroespaços sociais é o desafio urgente da sociedade brasileira. Acreditar na viabilidade e possibilidade do estabelecimento desse diálogo também é fator importante para a transformação tão esperada.

diálogo

No âmbito do Programa Integração AABB Comunidade, como extensão do país e da cultura autoritária herdada pelas gerações atuais, o desafio também é difícil. No entanto, se faz necessário enfrentar as discussões e debates. É sabido por muitos que, em algumas cidades, e isso não é um mal isolado ou característica só de algumas AABBs, as relações de poder são atravessadas e impostas de cima para baixo. Aprender a democratizar as relações de poder, dialogando no sentido de encontrar maior equilíbrio nas decisões que definirão o papel de cada um e a divisão das tarefas e dos benefícios em parcelas menos disparatadas entre todos,

desafio

é um exercício que a maioria de nós ainda não aprendeu a fazer.

Um instrumento que dá esperanças para resolver ou equilibrar divergências de ideias, de posicionamentos e interesses que não da maioria dos educadores e das crianças e adolescentes atendidos no Programa, e tem um caráter de Educação Libertadora, é o Conselho Deliberativo Participativo. A criação do Conselho tem por finalidade democratizar a participação de todos os envolvidos no Programa e pode funcionar como um mecanismo de monitoramento, que permite acompanhar se as propostas e metas definidas no conjunto dos atores atendem às expectativas e necessidades locais, oferecendo apoio à coordenação administrativa e pedagógica, de maneira que não haja opressão, injustiça ou abuso de poder.

Convidar os envolvidos no Programa para participar das decisões e dos processos democráticos é uma ação digna da Educação Libertadora. Um exercício que valeria muito a pena se fosse aplicado em mais espaços sociais. A Educomunicação pode contribuir para a mudança desse estado de coisas, em que se encontram certos espaços, na medida em que ela é um exercício prático da crítica, do diálogo, do debate na perspectiva de mudanças. Basta pensar que a Educomunicação no interior do Programa teria, em tese, mais liberdade para exercer esse diálogo crítico e reflexivo. Claro que isso exigiria um mínimo de confiança e de coragem entre os membros do grupo. Coisa que os grandes veículos de comunicação de massa não fazem, pois estão atrelados a interesses econômicos e comerciais milionários. A preocupação central deles não é de fato a melhoria da qualidade de vida da população e sim acumular cada vez mais lucro. Interesse de toda empresa capitalista.

Para se ter uma ideia de como trabalhar com Educomunicação no Programa, é só prestar atenção em assuntos e temas que são urgentes para a população, para o país, que exigiriam discussão, diálogo, debate, mudança. Entretanto, a grande mídia ou desconhece ou não dá a devida importância. Com o agravante de na maioria dos casos padronizarem as informações, desconsiderando as realidades locais. Uma curiosidade, que merece ser observada, é o fato de o maior canal de TV aberta do Brasil, a Globo, não exibir nenhum programa de debate. As poucas experiências que ela realizou estão relacionadas com os debates políticos nas vésperas de eleições. E com o péssimo histórico de manipulação e favorecimento de candidatos, como no caso envolvendo o ex-presidente Fernando Collor.

Esta aí um exercício que valeria muito a pena fazer. Dentro da proposta da Educomunicação, construir um painel, ou montar um mural histórico, contando a história da TV Globo. Como ela surgiu e sua participação nos processos políticos, desde a ditadura, passando pela redemocratização do país até os dias atuais. Para isso, bastaria montar um grupo, selecionar o máximo de material possível, imagens, textos, e montar em ordem cronológica, em cartolinas. Depois é só escolher um lugar para pregar as cartolinas e deixá-las para visitação.

Outro exercício crítico reflexivo que pode ser feito é a “violência” chamada distribuição de renda. A concentração de renda no Brasil é, certamente, o maior motivo das desigualdades sociais existentes. De acordo com Boligian, Martinez, Garcia e Alves (2001:43), uma parte razoável da população brasileira vive em condições extremamente precárias de moradia, educação e saúde,

enquanto uma parcela bem menor vive com elevados padrões de vida. A parcela considerada mais rica da população (cerca de 17 milhões de pessoas) reside em casas confortáveis, em bairros com infraestrutura completa, estuda nas melhores escolas e universidades e tem, ainda, acesso a médicos e hospitais de melhor qualidade.

Por outro lado, afirmam os autores (2001:43), cerca de 1/3 dos brasileiros vivem em situação de pobreza, ganhando menos de um salário mínimo ao mês. São milhões de famílias que moram em habitações inadequadas, sem condições de higiene e conforto, onde não há saneamento básico, como água encanada e esgoto, nem mesmo luz elétrica. Para essas famílias, o acesso aos serviços de saúde também é precário. Grande parte dos trabalhadores que compõem essa parcela da população está desempregada, ou realiza trabalhos de baixa remuneração, que não exigem maiores qualificações profissionais, como é o caso dos catadores de sucata, camelôs e boias-frias.

Para Araújo, Guimarães e Ribeiro (2005:134), no mundo contemporâneo, o conhecimento e a informação são fatores determinantes, tanto da produtividade das economias, quanto da qualidade de vida das pessoas. O acesso às mercadorias pelas quais circulam conhecimento e informação, porém, é profundamente desigual entre países e regiões do globo. O consumo do papel, por exemplo, gira em torno de 300 kg anuais per capita, nos Estados Unidos. Já na Índia, equivale a 4 kg anuais per capita⁴ e é inferior a 1 kg anual per capita em duas dezenas de países africanos, o que revela que suas populações estão praticamente fora do mercado de jornais e de livros. A desigualdade no acesso à informação é um dos principais indicadores do abismo social, econômico e cultural que separa os países pobres dos países ricos.

Esses autores apresentam fonte, referente à comunicação, do L'atlas du monde diplomatique. Paris: Jaguar, 2003, com os seguintes dados do Brasil comparados com dois países desenvolvidos, Alemanha e Estados Unidos: Para cada mil pessoas, 349 possuem aparelhos de televisão no Brasil. Na Alemanha, esse número é de 586 para cada mil. E nos Estados Unidos, é de 835. Linhas telefônicas: A cada mil pessoas no Brasil, 223 possuem telefone. Na Alemanha, esse número é de 650 para cada mil. E nos Estados Unidos, é de 659. Telefones celulares: No Brasil, para cada mil, 167 possuem celular. Na Alemanha, esse número salta para 682 para cada mil. E os Estados Unidos, têm 451 aparelhos para cada mil. Computadores pessoais: O Brasil tem 75 para cada mil. Na Alemanha, são 435 computadores para cada mil pessoas. E nos Estados Unidos, esse número pula para 625 para cada mil.

situação de
pobreza

abismo
social

números

⁴ O mesmo que por pessoa.

Mesmo com esses números sendo de 2003, eles dão uma noção de quanto o Brasil precisa avançar na direção da justiça social, da democracia, e de uma melhor distribuição de riquezas. Outro desafio importante é como fazer isso de maneira sustentável e evitando o consumismo. Problematicar todas essas questões levantadas poderia ser a função da Educomunicação dentro do Programa. Sensibilizar educadores e educandos para a importância de se lidar com as linguagens midiáticas. Lembrando de Linus Pauling, para quem a educação era 50% de conhecimento prático e de importância dos títulos e graduações; e 50% de sensibilidade. A sensibilidade é fundamental que seja aprendida durante a vida escolar. Para isso todos nós, educadores, dispomos de outras linguagens para nos ajudar, como filmes, músicas, fotografias, teatro, poesias. Saber selecionar bem esse material também é tarefa indispensável para uma educação de qualidade.

Para ajudar na construção de estratégias que visem à discussão sobre os problemas da comunicação no Brasil, seguem exemplos de como realizar algumas modalidades de oficinas. Como organizar um debate? De acordo com Patrícia Ramos (2006:180-181):

Formar um grupo de trabalho com outros colegas. O ideal é que a turma seja dividida em duas equipes que tenham o mesmo número de participantes.

1. Fazer uma pesquisa aprofundada sobre o tema do debate, neste caso os meios de comunicação de massa. (Um recorte, ex. programação infantil-grifo nosso).

2. Elaborar, com a ajuda dos colegas, um texto de defesa do ponto de vista que será apresentado por uma parte do grupo. A outra parte vai contrapor, grifo nosso.

3. Preparar-se junto com os colegas, fazer a simulação do debate. Isso ajudará vocês a estarem afiadíssimos na hora do debate real.

4. Participar ativamente das discussões no dia do debate. É essencial que todos os membros do grupo, tenham mais ou menos o mesmo grau de participação e envolvimento. Outra possibilidade é cada grupo designar um único debatedor.

5. Preparar perguntas para fazer ao grupo adversário.

6. Estar preparado para responder as perguntas do grupo adversário.

7. Apresentar uma opinião final, um balanço, após a discussão.

Observação: Um debate sempre conta com um moderador, mediador, responsável por guiar a discussão, manter a ordem e conceder a palavra (para evitar que todos queiram falar ao mesmo tempo). Também é ele quem estabelece o tempo de duração do debate e apresenta as considerações finais acerca do tema discutido. Outros detalhes importantes são, grifo nosso:

a) O espaço do Programa Integração AABB Comunidade também é para se exercitar. Portanto, o erro faz parte do exercício, não ter medo dos erros, que deverão ser encarados como processo do aprendizado.

b) A discussão sempre terá de ficar no campo das ideias, evitar a todo custo o ataque pessoal (esta é uma característica ou estratégia de pessoas desrespeitosas e que buscam desvalorizar, desqualificar o outro e esvaziar a discussão). Respeitar, compreender e reconhecer a opinião contrária faz parte do processo democrático.

Sugestões de como montar um arquivo de imagens (2006: 241).

1. Formar grupos.

2. Pesquisar fotos, gravuras, mapas e ilustrações sobre o tema escolhido. Neste caso os meios de comunicação de massa. (Ex. escolher um órgão de imprensa importante na cidade ou região e montar um arquivo de fotos ao longo da história, ou de um determinado período, determinado episódio marcante, grifo nosso). Essas imagens podem ser conseguidas em revistas, jornais, antigos livros escolares ou na internet.

3. Selecionar as imagens mais interessantes.

4. Colar as imagens escolhidas em cartolinas brancas.

5. Registrar as imagens em uma lista que servirá como índice. Isso facilitará as consultas.

6. Colocar legendas explicativas embaixo de cada imagem. Lembre-se de colocar as informações mais importantes de forma breve e resumida, como a fonte ou autor da imagem, grifo nosso. Se possível inclua dados adicionais, como: o ano em que a imagem foi feita, se a foto foi tirada em alguma ocasião especial.

7. Arquivar o material.

Observação: Caso não haja acesso fácil para se conseguir essas imagens, o grupo pode iniciar um trabalho de fazer as fotografias, como já foi sugerido em artigos anteriores. Lembrem-se sempre que, para fazer determinadas fotos e publicá-las, é preciso pedir autorização, de preferência colher a assinatura de quem está autorizando. As imagens que já foram publicadas e são de conhecimento público não precisam dessa assinatura. É só citar a fonte, grifo nosso.

Sugestões de como criar um jornal (2006: 262).

1. Formar um grupo de trabalho.

2. Discutir com o grupo o conceito de jornal: o que é? Lembrar-se de que se trata de uma publicação baseada na veiculação de notícias nacionais e internacionais sobre assuntos variados, como política, economia, turismo, lazer, esporte, arte e cultura.

Sugestões

Fotos e imagens

Discutir e Analisar

3. Analisar, com o grupo, a estrutura de um jornal de grande circulação, que pode servir de modelo inspirador. Observar que:

a. Na primeira página há uma manchete, ou seja, um título em destaque, que se refere à reportagem mais importante da edição. Esse título vai em negrito e em fonte maior, 16, 18, de acordo com a diagramação, *grifo nosso*.

b. Ainda na primeira página, existem chamadas menores referentes a outras matérias importantes. Também podem receber um destaque em negrito, grifo nosso.

c. Nas páginas internas, as reportagens aparecem divididas em diferentes temas: política, economia, cultura, esportes, cidade, etc.

d. Todas as páginas devem conter imagens (fotografias, gráficos ou ilustrações).

4. Definir qual será a pauta do jornal, ou seja, os assuntos abordados.

5. Criar um nome para o jornal.

6. Estabelecer uma data para entrega final das matérias prontas. (Na linguagem da área chamamos de Dead Line, o mesmo que prazo final, último dia de entrega).

7. Distribuir as tarefas: cada membro do grupo deve ser responsável por uma matéria. Isso significa fazer um levantamento completo de textos, dados, gráficos, imagens, etc. Um procedimento comum em algumas redações é o desenho do espelho do jornal, que significa desenhar as páginas, numerá-las, designar as matérias que vão constar em cada uma e nomear os respectivos responsáveis, grifo nosso.

8. Pesquisar em livros, apostilas e sites da internet, para obter as informações de que você precisa para realizar o trabalho.

9. Ler atentamente as matérias de outros jornais e seguir inicialmente o modelo de texto para fazer a sua própria reportagem: a matéria deve ter um título e começar com uma frase interessante, que desperte a atenção do leitor. E também um lead (que no jargão jornalístico é o trecho inicial que resume as informações essenciais).

10. Na data marcada para a entrega das matérias, reunir o grupo para discutir a finalização do jornal.

11. Concluir o trabalho, de preferência com a participação de todos.

12. Fazer a distribuição do jornal. Esta é uma das etapas mais importantes, grifo nosso.

Observações: no início o papel para escrever o jornal pode ser a folha de sulfite. Interessante pesquisar nas gráficas se alguma possui outro tipo de papel, como o papel jornal. Os jornais profissionais circulam em três tamanhos. O Standart, esse grande que conhecemos. O germânico, um tamanho menor. E o tablóide, menor ainda. Na dúvida, pesquisar essas medidas na internet. Sugerimos, por ser apenas um exercício, e por ser mais acessível, fazer em papel fácil de ser adquirido em qualquer gráfica. Mesmo porque para esses tamanhos profissionais seriam necessárias

máquinas impressoras adequadas, como a famosa rotativa.

Atenção! Os jornais de grande circulação devem servir apenas de modelo inspirador. Evitar copiá-los. Lembre-se que a Educomunicação surgiu para fazer a crítica aos grandes veículos de comunicação. Reproduzi-los seria um equívoco. Portanto, a ideia central é de que as próprias pessoas (vocês) produzam as informações que necessitam e julgam importantes para a comunidade, cidade. E se libertem cada vez mais da dependência dos grandes veículos.

Exemplos: Um jornal tem a função de informar a população sobre os serviços públicos disponíveis na cidade. Onde há hospitais, quais tipos de atendimento esses hospitais oferecem. Postos de saúde, escolas, bibliotecas, áreas de lazer, postos de trabalho, ou seja, presta serviços de interesse público e tem um olhar e uma ação crítica. Atenção! Evitar as intrigas, as fofocas e o denunciismo vazio. Fugir das disputas políticas e buscar a isenção incansavelmente. Um exemplo de como prestar um bom serviço à comunidade: No jornal do Capão (um jornal de bairro), certa vez se pensou em fazer fotografias de praças, ruas, escadões, lugares públicos e com circulação de pessoas, que viviam sujos, cheios de entulhos e lixos. Pensou-se em fotografar, publicar e mostrar para as autoridades políticas. No entanto, um assessor político muito próximo do jornal sugeriu que ao invés de se fazer isso usássemos a seguinte estratégia ou procedimento: “pegue as fotos e mande para o responsável pelo departamento de obras públicas, de limpeza, e mande por e-mail com uma carta, dizendo que o jornal tem recebido reclamações da população sobre o descuido e maus tratos em áreas públicas onde as pessoas circulam, sobretudo nos bairros mais pobres, onde os governos dão menos atenção. Diga na carta que ao invés de publicar os espaços públicos abandonados ao lixo, o jornal gostaria de publicar uma foto com os homens da prefeitura trabalhando e limpando a cidade. E no fim do e-mail assine Jornal do Capão e deixe um telefone para contato”. No mesmo dia o Jornal recebeu um telefonema e no dia seguinte havia um caminhão caçamba com mais de dez homens trabalhando nos locais, realizando a limpeza. Depois desse trabalho do jornal, periodicamente esses lugares passam por manutenção, alguns receberam iluminação e pintura nova. Ou seja, ao invés de publicar algo que vai desagradar muito o político, antes dê a chance a ele de trabalhar, de realizar seu dever público. Agora, caso ele demonstre desinteresse e seja indiferente, cabe mesmo uma publicação mostrando como a cidade e a população são tratadas.

Observação importantíssima! O jornal, assim como o rádio, a tevê, não é o principal responsável para resolver todos os problemas. Ele apenas tem a sua função, o seu papel, como todos nós temos na sociedade. E cada um deve buscar cumprir seu dever e seu papel da melhor forma possível. Os governos e os políticos ainda são os principais e maiores responsáveis pelos problemas de uma cidade.

função do
jornal

exemplo

responsabilida-

O que não tira dos empresários, das organizações não governamentais e da população em geral, as responsabilidades e o papel de contribuir e cumprir com sua parcela, diga-se muito importante, fundamental, grifo nosso.

Boa sorte a todos e bom trabalho!

Bibliografia

COELHO, Teixeira. *O que é indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BOLIGIAN, Levon. MARTINEZ, Rogério. GARCIA, Wanessa e ALVES, Andressa. *Organização do espaço brasileiro: as grandes regiões*. São Paulo: Atual, 2001.

ARAÚJO, Regina. GUIMARÃES, Raul Borges e RIBEIRO, Wagner Costa. *Construindo a geografia: cenário do mundo contemporâneo*. São Paulo: Moderna, 2005.

BRAICK, Patrícia Ramos e MOTA, Myriam Becho. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo: Moderna, 2006.

Caderno Pedagógico. Pontifícia Universidade Católica e FENABB.

Caderno de Procedimentos. AABB Comunidade. FENABB e Fundação Banco do Brasil, 2005.

Referência Consultada

BRANDÃO, Carlos Henrique. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

Jornal *CONTRAPONTO*. Edição 23, Maio de 2009.

Sites pesquisados

www.observatoriodaimprensa.com.br

Sugestão de pesquisa

www.culturabrasil.pro.br

www.cpdoc.fgv.br

www.dhnet.org.br

www.torturanuncamais.org.br
www.uol.com.br/jornais
<http://proconferencia.org.br>

Questões para Reflexão em Grupo

1- Relacione a publicidade e a programação televisiva na atualidade. Pesquise os apelos publicitários e do que querem convencer as pessoas. Cite pelo menos três exemplos.

2- Você acha que os meios de comunicação influenciam os sonhos de consumo dos jovens? Faça uma pesquisa ouvindo os educandos do programa e justifique sua resposta.

3- O que você pensa sobre o fato do Brasil ter um povo miscigenado, e uma grande parte de sua população ser formada por negros (em algumas comunidades como no Povoado do Ponto Chic na Bahia cerca de 90% da população é negra e quase a totalidade possui aparelhos de TV), e a tevê pouco representá-los? E o fato de quando os representa, em algumas novelas, assumem na maioria das vezes papéis de empregados, escravos ou subalternos? Se quiser cite outros exemplos de falta de espaço digno, por parte de populações, na mídia.



A matricialidade do Projeto Político Pedagógico do Programa Integração AABB Comunidade

*Graziela Santos Graciani*¹

“Para mim o utópico não é o irrealizável;
a utopia não é o idealismo,
é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar,
o ato de denunciar a estrutura desumanizante e
de anunciar a estrutura humanizante.
Por esta razão a utopia é também um compromisso
histórico.”

Paulo Freire

Nosso objetivo com este texto é de introduzir e aprofundar o conceito de matricialidade do Projeto Político Pedagógico do Programa Integração AABB Comunidade. Para tanto, necessitamos refletir sobre a matriz curricular que dá bases para o desenvolvimento do projeto, reconhecendo, desde já, sua fundamentação na Pedagogia dos Direitos e na Concepção de Educação Libertadora, à luz da filosofia freireana.

Introduzir o tema matriz curricular exige a problematização e compreensão das teorias curriculares que historicamente foram instituídas. Nesse sentido, Padilha, ao analisar as teorias curriculares discutidas por Tomáz Tadeu da Silva, aborda três teorias distintas, sendo:

“teorias tradicionais - caracterizadas pela ênfase na organização e no método, isto é, centradas nos elementos curriculares “ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficácia e objetivos” (2004: 122);

“teorias críticas - trazem no seu bojo questionamentos sobre “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação” (ib.: 123);

“e finalmente, as teorias pós-críticas que enfatizam “características tais como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e



conceito de matricialidade

teorias tradicionais
teorias críticas
teorias pós-críticas

¹Pedagoga e Educadora Social do NTC da PUC/SP.

multiculturalismo”(ib.).

Essas teorias estão presentes nos mais variados espaços de construção do conhecimento e, muitas vezes, se fundem uma a outra, nem sempre de forma explicitada e, de maneira direta ou indireta, expressam concepções ideológicas de educação - tradicional, liberal, tecnicista, reprodutivista ou libertadora. Ao nos posicionarmos em uma dessas concepções, inevitavelmente nossas práticas e reflexões irão fortalecer determinado projeto societário, o que corresponde a nossa visão de mundo, de sociedade e suas relações de poder, que estão em favor da manutenção ou da transformação das estruturas das relações sociais vigentes.

Para nós, educadores e educadoras deste Programa, pensar em matriz curricular significa dizer que estamos no âmbito das decisões referentes a quais conhecimentos devem ser ensinados e por que ensinar este ou aquele conhecimento, além de refletir sobre o que deve ser aprendido e por que aprendê-lo (PADILHA, 2004). Assim, quando planejamos e definimos participativamente o que vamos fazer, por que e como iremos realizar, estamos tomando decisões políticas, assumidas a partir da observação da realidade, objetivando intervenções acertivas que possibilitem transformações sociais.

Nessa perspectiva, compreendemos a matriz curricular não só como a compilação daquilo que será desenvolvido, mas como promotora da integralização do conhecimento, para permitir ao educando a descoberta do mundo, a partir de um processo em que o diálogo crítico e a ludicidade são partes integrantes da construção do conhecimento. Portanto, nossa prática educativa dá um novo significado à matriz curricular quando atuamos no universo pessoal e social do educando, quando possibilitamos a interação com o lúdico, com o mundo, com o outro, isto é, ao se relacionar com os diferentes conteúdos o educando vai significando ou ressignificando as várias dimensões da sua vida em relação ao seu grupo familiar, cultural e comunitário. Deste modo, esses meninos e meninas, ao se apropriarem dos diversos aspectos geopolíticos do seu território vivido e de vida, podem contribuir na construção de possibilidades de intervenção e transformação social.

No entanto, nosso desafio de sermos, de fato e de direito, educadores libertadores, reside no fato de termos grande dificuldade no exercício de ampliar a noção de currículo matricial, pois historicamente fomos formados internalizando modelos, visões e práticas autoritárias, que se apresentavam como neutras, mas que na realidade possuíam carga ideológica de caráter alienador, cujo objetivo principal era de manutenção e reprodução da (des)ordem vigente. Neste sentido, o professor Tomáz Tadeu da Silva contribui com nossa reflexão, ao defender que:

“O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, é espaço, é território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 1999:150)”

Esse paradigma, assumido por Silva e corroborado por nós, educadores do Programa, rompe com os modelos de perpetuação da neutralidade do conhecimento e propõe a responsabili-

zação política e social das práticas educativas, na medida em que assume com firmeza e diretividade sua intencionalidade pedagógica. Para a educadora e pesquisadora do Instituto Paulo Freire, Ângela Antunes, esse outro fazer educativo pressupõe princípios e valores relacionados a autonomia, cidadania, participação, democratização do poder, liberdade, solidariedade, felicidade, sustentabilidade (uma Pedagogia da Terra, voltada para a formação da cidadania planetária e para o desenvolvimento sustentável) e postura crítica da identidade cultural, para a formação de sujeitos políticos capazes de intervir na realidade, visando a uma perspectiva social mais justa (ANTUNES, 2002).

Esse outro fazer educativo, que é nossa prática comprometida em si, norteada pela matriz curricular política pedagógica, passa a ter um papel fundamental na retroalimentação dessa mesma matriz. Os fundamentos da matriz curricular definem o que desenvolver na ação educativa e por que desenvolver, e simultaneamente a nossa prática, ao partir da realidade concreta, apresenta novos desafios a serem considerados pela própria matriz. É, portanto, um constante movimento de ir e vir, em que a matriz orienta a prática e a prática orienta a matriz, ambas comprometidas com as possibilidades de transformações sociais.

Esse movimento em que a matriz curricular passa a ter maleabilidade, a partir da realidade em que se insere, é o que chamamos de matricialidade, dada pela dinâmica entre os diferentes conhecimentos articulados e suas relações com os sujeitos sociais envolvidos na construção do conhecimento. Desta maneira, a matricialidade do Programa Integração AABB Comunidade se materializa nas diversas ações pedagógicas, num constante movimento histórico, que se dá na intencionalidade política em que as atividades acontecem enquanto instrumento de transformação social.

Para a professora Maria Stela Santos Graciani, coordenadora pedagógica nacional do Programa, pelo NTC da PUC/SP, a matricialidade, como um movimento de envergadura político pedagógica, exige duas características básicas:

“ação planejada: entendida como construção participativa do planejamento pedagógico, articulando atividades, objetivos, ludicidade e a contribuição das diversas áreas do conhecimento. Essa ação planejada é inerente à matriz curricular freireana adotada pelo Programa, na medida em que se traduz como uma ponte entre teoria e prática;

“comunicação: compreendida como comunicar-a-ação, isto é, diálogo e interação entre os diferentes participantes do Programa, suas famílias e comunidades, bem como a comunicação entre o Programa e as diferentes

Pedagogia
da Terra

matriz
curricular

ações
pedagógicas

construção partici-
pativa

políticas, grupos e movimentos sociais inseridos na territorialidade municipal.

Essas duas características devem estar presentes nas diferentes ações desenvolvidas pelo Programa, como, por exemplo: nas reuniões do Conselho Deliberativo Participativo, nas oficinas de artesanato, nos ensaios e apresentações do coral e da dança, no trabalho socioambiental, nas práticas físicas e esportivas, nas reuniões pedagógicas, dentre outras ações de mobilização que ocorrem por meio de programas de rádio, participação em campanhas e comemorações cívicas, bem como em conferências, seminários e outros espaços de socialização.

Outros fatores relevantes, que dinamizam a matricialidade do projeto político pedagógico, são a reflexão e o debate sobre temáticas contemporâneas trabalhadas no cotidiano do Programa entre os educadores e também com os educandos, nos Encontros de Educadores e nos estudos dos cadernos de Educação Continuada à Distância. Essas atividades trazem a possibilidades de construirmos novos conhecimentos, ao abordar assuntos, tais como ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária, SUAS - Sistema Único da Assistência Social, Democracia Participativa, Planos Diretores, Recursos Hídricos, Carta da Terra, Indicadores Sociais, Políticas Públicas, Monitoramento e Avaliação, Saúde, Sexualidade, Drogadicção, Cartografia, Mediação de Conflitos, Metas do Milênio, LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Rouanet, Educação para o Mundo do Trabalho, dentre outros assuntos pertinentes.

Como podemos perceber, a matricialidade requer de nós, educadores sociais, um compromisso de liderança orgânica, na medida em que a construção do conhecimento toma corpo, numa relação em que todos aprendem e ensinam simultaneamente, ampliando o saber. Esta liderança é edificada por meio do diálogo permanente, multifacetado e plural, com todos os envolvidos no Programa. Além disso, a liderança se institui primordialmente pela organização das ideias e ideais, que se efetivam nas atividades e estas devem ser registradas, sistematicamente, com o intuito de serem avaliadas para repensar a atuação educativa. Assim sendo, nosso trabalho pedagógico, imbuído de propósitos democráticos e emancipatórios, vai edificando a matricialidade, construída e concretizada nos diferentes cenários em que está presente o Programa, e que representam a pluralidade étnico-racial e cultural do Brasil.

Consideramos, portanto, que a matricialidade, além de sustentar as diretrizes da matriz curricular fundamentada numa concepção libertadora de educação, avança significativamente, pois nos oferece possibilidades de construção do inédito viável, defendido por Paulo Freire. Inédito, porque é novo e viável, porque é possível realizar. Esta integralidade e movimento, na construção dos saberes desenvolvidos nas atividades pedagógicas, nos permite traçar propostas coletivas, tendo como perspectiva novos rumos que possam contribuir no enfrentamento das contradições sociais.

Além disso, essa complexa malha de interações pedagógicas se concretiza e se configura como sendo espaço educativo que possibilita crescimento, desenvolvimento e amadurecimento dos envolvidos na proposta educativa, pois pressupõe autoestima, autorreconhecimento, autode-

terminação e possibilidade de construção da identidade que, por sua vez, é pessoal e social.

Nesse sentido, o menino e a menina que estão inseridos no Programa, ao vivenciar essa ciranda pedagógica e sociocultural, têm a possibilidade de perceber a sua história de vida; suas nuances familiares; as características do seu universo escolar; a concretude da sua comunidade; a complexidade do entorno de onde vivem; visualizar no debate coletivo as possibilidades de intervenção no âmbito da sua municipalidade.

Esse processo dialógico e dinâmico permite, conseqüentemente, participação ativa e comprometida dos diversos atores sociais, para garantir um conjunto de ações inerentes ao exercício da cidadania. Desta forma, a prática social desenvolvida no Programa desencadeia a participação cidadã nos diversos espaços de construção ou de reivindicação das políticas públicas, principalmente aquelas políticas relacionadas com a efetivação dos direitos humanos e sociais. Sendo assim, os educandos e educadores colaboram com a promoção da doutrina de proteção integral, por meio da luta pela efetivação dos direitos fundamentais da criança e do adolescente no Brasil, estabelecidos pela Lei Federal no. 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente.

É dessa forma que os pressupostos freireanos se fazem presentes na nossa prática e orientam a matricialidade do Projeto Político Pedagógico do Programa Integração AABB Comunidade em todo Brasil, pois exprimem o compromisso ético dos educadores no ofício de educar. Uma ética para a valorização da vida, para a humanização, para a superação desta sociedade marcada por desigualdades sociais alarmantes. As ações, baseadas na ética da vida e na realidade histórica concreta, são primordiais para que, efetivamente, possamos contribuir para um mundo diferente, um mundo realmente ético, com dignidade e humanidade. Uma ética que contribua para que homens e mulheres, meninos e meninas se percebam como sujeitos sociais e políticos que estão no mundo e com o mundo e que tenham, consigo, a possibilidade

ciranda
pedagógica

doutrina
de proteção
integral

compromisso
ético

de transformá-lo.

Bibliografia

ANTUNES, Ângela. *Leitura do mundo no contexto da planetarização: por uma pedagogia da sustentabilidade*. São Paulo: FE-USP, 2002. (Tese de Doutorado).

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

PADILHA, Paulo Roberto. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3^a. Ed. Belo Horizonte/Porto Alegre: Autêntica/Artes Médicas, 1999.

Questões para Reflexão em Grupo

1- Em que medida a leitura deste texto contribuiu para sua reflexão e compreensão referentes ao tema matricialidade do Projeto Político Pedagógico da Programa Integração AABB Comunidade?

2- Como você faz os registros das atividade a realizar ou seja, as ações planejadas?



Arte e Consciência da Potencialidade Humana de Criação

Carla Casado ¹

“Emoção é um modo de existência da consciência, uma das formas pela qual ela compreende o seu “ser-no-mundo”

Jean-Paul Sartre

Início este artigo compartilhando meu processo de criação, já que criar é uma busca dentro da concepção de educação que almeja construir possibilidades com sujeitos atuantes, percebendo suas mudanças e instigando novas transformações. Ao elaborar um artigo me conheço um pouco melhor, me realizo, amplio o meu conhecimento e me conscientizo sobre minhas escolhas, meu caminho e materializo tudo isso com a escrita, o que além de me enriquecer em meu fazer cotidiano e humano, permite que quem receba essa criação a recrie para si.

A minha reflexão sobre criatividade e processos de criação foi também recriada a partir da leitura da autora Fayga Ostrower, que deu forma aos seus pensamentos, com sua criação e materialização em um livro.

Essa pequena introdução nos faz dimensionar um pouco mais sobre a importância de nossa potencialidade humana de criar que, segundo a autora, é tão fácil ou tão difícil como viver e é, do mesmo modo, necessária.

Em relação a criar e viver, nos faz refletir sobre o trabalho que, na atualidade, parece estar separado da vida ou reduzindo o tempo para viver. O trabalho é associado a obrigação, expedientes e horários. Desse modo, segundo a autora, a criatividade é desligada da ideia de trabalho, sendo um equívoco, já que o trabalho elabora o potencial criador e gera soluções criativas.

A visão que temos, do trabalho dissociado da vida, é algo que foi também construído nas relações educacionais, quando no ensino tradicional as áreas de conhecimento são desligadas entre si e da vivência do(a) educando(a). Nessa perspectiva, estar aprendendo e ensinando não pode ser um processo alienado à necessidade humana. Assim, podemos compreender que melhorar o mundo é uma busca de realização, de consideração do bem estar de si e do outro, dos outros seres vivos e nossa relação com o meio ambiente.

¹Cantora, compositora e arte/educadora do Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC-SP.



Criatividade

Escolhas

Arte

Processos
de Criação

Consciência

O processo educacional, que busca realização, compreendo ser aquele que faz do presente algo precioso e por isso, constrói um futuro não distante, mas com a consciência de estar nas ações humanas. Por isso, relacionar trabalho e criação é ter uma outra dimensão do que é trabalho e, assim, um outro significado para o tempo e para a vida. Em nossa atuação, torna-se necessário buscar o prazer no fazer cotidiano, para construirmos escolhas relacionadas à realização e não a visões de obrigações. Precisamos, segundo a autora, encontrar condições de vida e trabalho que propiciem a realização das potencialidades humanas, sendo o próprio fazer uma fonte de realização e renovação espiritual.

Em suas contribuições, Fayga nos atenta que criar e viver se interligam e processos criativos não se restringem à arte. E sendo a criatividade um potencial inerente ao ser humano e a realização desse potencial uma de suas necessidades, nos denuncia a autora que os seres humanos estão alienados de sua condição.

Ao longo desses anos, estamos construindo um caminho educacional que necessita da consciência da potencialidade humana de criar, que é a própria intensificação do viver. Nesse aspecto, a autora nos contribui definindo que criar é dar forma, ou melhor, é dar sentido e significado à vida, sendo que só se cria fazendo e experimentando.

Nessa construção de conhecimento, optamos por uma educação que reflete sobre a situação vivenciada e articula o conhecimento para a melhoria dessa situação: a educação para a vida. Portanto, para priorizar vida, torna-se necessário priorizar o ser humano e sua relação com outras vidas.

Assim, ao nosso fazer cotidiano em suas várias características, chamamos de cultura. É nesse contexto que sentimos, pensamos e agimos. Portanto, as criações não estão desvinculadas desse contexto cultural, mas também podemos refletir que as formas criadas podem mudar aspectos desse contexto e vice-versa.

A ação educacional pela qual optamos tem como busca a construção de conhecimento, a experiência vivida de cada um, contribuindo nessa construção a transformação que acontece ao indagar a si, as relações que nos cercam e o mundo vivenciado. A atuação humana consciente de si busca coerência com a ideia de mundo que se quer construir, pois é nas ações e escolhas que as relações se constroem. Portanto, torna-se imprescindível refletir sobre nossos conceitos e ações. Toda opção tem uma consequência, daí a responsabilidade em criar a partir de intencionalidades coerentes com nossas escolhas.

Na atuação educacional ter consciência dessa potencialidade humana é conhecer-se. O trabalho do(a) educador(a), dentro de uma concepção transformadora, é de criação, pois seu caminho se faz caminhando, indagando o desconhecido, experimentando e escolhendo a partir de conflitos.

Ao longo desse caminho, observamos as relações educacionais para construirmos uma metodologia que fosse coerente com nossos objetivos. E nessa análise, ao constatarmos que a ação reflete nossa escolha de mundo, percebemos que havia um descaso por parte das instituições de ensino em relação à arte. Uma desconsideração com a conscientização da potencialidade humana de criar, já que as tarefas realizadas não partiam da necessidade humana.

Essa ausência de arte e/ou muitas definições equivocadas a seu respeito acabaram banalizando sua importância, contribuindo para a alienação humana em relação à sua condição criadora, já que a arte assume e trabalha com esse potencial de criação.

Dentro da concepção de educação que atuamos, todos são sujeitos da história e buscam a compreensão das contradições e das delimitações dos contextos sociais em que vivem. Percebem que sua ação é política, sua escolha tramita entre o que querem e o que é possível de realizar no momento e os fatos não são uma fatalidade, mas sempre estão passíveis de mudança.

Na busca em valorizar a vida e melhorar suas condições, insistimos na reflexão sobre a importância do vivenciar artístico no processo educacional, para nossa ação condizer com os nossos valores.

Podemos então salientar que criar não é algo externo ao humano, mas sim uma necessidade que configura a sua vida e dá um sentido a ela. Assim, segundo Fayga Ostrower, ao criar, definimos algo até então desconhecido, sendo a criatividade inerente à condição humana.

Nosso desafio é tornar consciente a potencialidade humana de criar e optar por atividades artísticas que contribuam neste sentido, além de valorizar áreas do conhecimento que trazem um aprendizado para todos os âmbitos da vida.

Para isso, é importante salientar que o educador tem que ser um animador artístico, o que significa incentivar e propiciar a arte no cotidiano, mesmo que não tenha formação artística para trabalhar suas especificidades. Considero que não temos acesso a muitas manifestações artísticas, mas trazemos um conhecimento que precisa ser compartilhado, ampliado e estimulado.

Sobre como podemos estimular a criatividade, a autora nos alerta ao questionar as premiações feitas para exposições de arte infantil em relação à finalidade e seu sentido. Segundo ela, a criança age de maneira espontânea e impulsiva para ver o que acontece e faz pela sua necessidade, para se realizar.

Portanto, a premiação não tem sentido de ser, já que o sentido está no próprio fazer criativo. A premiação reflete o mundo em que vivemos, o da competitividade, do que vamos ganhar materialmente com isso, da necessidade de autoafirmação, em querer ser melhor e etc. Não temos essa intenção com nossa ação, muito pelo contrário, queremos valorizar a ação e toda ação tem seu próprio valor de consciência e produtividade humana, desse modo, não tem preço.

Diz a autora:

“A experiência de vida para a qual não existe preço, acaba marginalizada.” (p.143)

sujeitos da
história

aprendizado

fazer
criativo

Vivemos culturalmente de maneira que a experiência não tem seu valor, mas sim o que ganhamos com ela. Nosso desafio é a consciência do valor e da realização em viver. Dentro dessa reflexão, a autora cita um exemplo de vida: quando você dá um copo para uma criança levar para a cozinha, ela se sente realizada em fazer, pela confiança dos outros e por se sentir valorizada na sua ação.

Para a criança, criar é viver e a criatividade se manifesta em todo seu fazer, no seu brincar. Aqui vemos a importância de respeitar o estado peculiar de desenvolvimento da criança e de garantir seus direitos, um deles é o de brincar.

A autora argumenta que é criando que a criança toma contato com o mundo e muda a si mesma.

Em relação ao jovem, Fayga nos alerta que sua imagem está associada a ser criativo e, por isso, ele é pressionado por exigências sociais que o fazem sofrer com a cobrança irrealizável em ser original, sendo que ainda nem conhece as suas potencialidades. Ao viver, vamos conhecendo, já que estamos permeados em um processo de criatividade contínua.

É importante a percepção de que sofremos influências e que, na vida, ter um estilo é algo que vai se construindo, por meio de escolhas, dentro das influências. Segundo a autora, cada um de nós absorve das influências aquilo com o que já temos afinidade.

Dentro da vivência humana e seus processos criativos, torna-se necessário “quebrar” o preconceito de criatividade associada somente à juventude, à arte ou a algo excepcional de algumas pessoas, já que é uma característica inerente ao ser humano. É necessário agirmos coerentemente com os valores em que acreditamos, portanto, a competitividade não incentiva a criatividade, mas sim a própria competitividade.

Em relação à criatividade, é necessário propiciarmos uma construção de ações que conscientizem, em seu fazer, o potencial criativo, portanto, a percepção das transformações de si e do caminho nesse fazer.

No processo de criação, existem conflitos necessários para a ampliação de conhecimento, que se constitui em perguntar, ter contato com diferentes visões sobre o assunto, debates e escolhas. A todo o momento, quem cria está escolhendo, isso em todas as áreas do conhecimento e na arte como exemplos temos: o tema, a cor, o ritmo, a forma e etc.

No decorrer dos artigos da Educação a Distância do Programa Integração AABB Comunidade, refletimos muitas questões sobre arte. Desde o seu conceito, aprendizagem, sua importância e possíveis caminhos nas relações pedagógicas. Um dos aspectos abordados foi a atenção necessária ao processo e à sua produção, ou seja, não podemos “atropelar” o processo de criatividade só porque existe uma data marcada para a apresentação, vista como “prestação de contas” do que é realizado no Programa. Também não podemos ficar no processo, sem a realização da apresentação, já que esta também é processo, a cada apresentação se aprende juntamente com o público. A retomada desta questão está no fato de que buscamos uma atuação de qualidade, ou melhor, significativa e satisfatória para todos que participam do processo. Mas então como seria esta atuação? O que seria

um processo e uma produção artística de qualidade?

Primeiramente, não podemos esquecer que nosso foco de atuação não é técnico e profissionalizante, ainda que possa despertar interesse e o conhecimento em relação a profissões que existem socialmente. Então, quando falamos qualidade, não estamos nos referindo a trabalhos de grupos profissionais de arte. O Programa Integração AABB Comunidade é de complementaridade educacional, portanto, de atuar de maneira a contribuir com o ser humano, pensando nas relações sociais em geral, na educação como um todo e não especializado. Sabendo disso, ainda reafirmo a importância de todos se responsabilizarem ao fazer lúdico, ao incentivo da arte no cotidiano, a fim de propiciar e ampliar o conhecimento por meio dela e com ela. Socializar o conhecimento que tem, construir com o grupo de educadores e educandos, pesquisar e montar um grupo de ajuda mútua na ampliação de conhecimento sobre o fazer artístico.

relações
sociais

A motivação vem de um fazer significativo, ou seja, não pode ser uma questão externa ao grupo e sim uma necessidade, como a própria criatividade. Assim, a escolha do que e como fazer, a forma a ser dada, que área artística vai ser utilizada, precisa partir da afinidade do grupo e de sua escolha. O educador, como mediador do processo, vai colaborar nessa descoberta de interesse, trabalhando com o grupo e propiciando contato com vários materiais, atividades, visões sobre o assunto, troca de conhecimentos, para o grupo ir se conhecendo e ser consciente de sua escolha sobre o que quer dizer e a forma de dizer.

motivação

Quando o educador já traz tudo pronto para ser executado, não está partindo da necessidade do grupo e nem tão pouco com conteúdo de ordem afetiva. A autora Fayga Ostrower nos coloca que, às vezes, descobrimos as intenções só depois de realizada a ação e que os conteúdos de ordem afetiva caracterizam situações de vida do indivíduo, a sua memória de vida abre-se às associações, que são interligações entre ideias e sentimentos.

necessidade
do grupo

Assim, nossas prioridades interiores é que influem em nosso fazer e no que queremos criar, por isso a afetividade é importante nos processos de aprendizagem, ela liga nossa vontade ao agir.

A flexibilidade é imprescindível e a disposição para a experimentação também, precisamos refletir sobre o que experimentamos para tornar consciente o que queremos realizar. Assim, referendamos no processo educacional as perguntas, com elas chegamos às escolhas e à elaboração de mais perguntas, que contribuem para a busca de conhecimento.

A qualidade do processo vai estar na produção do grupo, mesmo que a apresentação e o resultado não cheguem ao ideal imaginado. Precisamos compre-

ender que toda linguagem é um exercício contínuo, assim como a criatividade. Comunicamo-nos por meio das linguagens, cada uma delas tem uma maneira de comunicar.

Será que a apresentação artística de qualidade é aquela que é aplaudida? Fayga Ostrower nos ajuda a refletir nesta questão ao falar que o impressionismo chocou o público, por significar a quebra de um referencial comum e culturalmente estabelecido, sendo a quebra de um esquema de valores, sendo o criador de um novo tipo de codificação, que agora é familiar. Portanto, a qualidade não está diretamente ligada à aceitação, sendo uma questão relevante para todos que participam de um processo criativo refletir. Também percebemos que o público geralmente aplaude uma apresentação, por já ser um hábito cultural, não necessariamente sendo expressa a sua opinião de fato.

A grande questão é a responsabilidade sobre o que criamos, não é fazer para agradar, desagradar ou como o público está acostumado, porque é o “certo”. Também não é fazer qualquer coisa, a qualquer momento e de qualquer maneira.

Segundo a autora: ser espontâneo, poder ser livre, significaria construir uma autonomia e liberdade de ação, diante das possibilidades de viver e criar. Agir livremente seria assumir o fazer, reconhecendo limites e escolhendo conscientemente. Sobre as delimitações, nos fala que servem como fonte inesgotável para a criação e incentivo da ação humana. Nos relata:

“As delimitações são como as margens de um rio pela qual o indivíduo se aventura no desconhecido; ele não afundará, nas margens encontrará terra firme a qualquer momento e onde estiver” (p.162).

Ao escolher diante das limitações, toma-se uma posição frente ao que se quer comunicar, e neste momento se constrói a responsabilidade sobre o que fazemos, escolhemos, e sobre a nossa história. Assumimos o que pensamos, trocamos com o outro, respeitamos as escolhas do outro e temos confiança do respeito às próprias escolhas, mesmo que estas possam não agradar o outro.

Para construir, elaboramos e entramos em contato com conflitos que precisam ser compreendidos como ampliadores de conhecimentos, mas não necessariamente de sofrimentos. Em nossas relações, muitas vezes, aprendemos que discordar é feio, que harmonia é passividade.

Pensar o caminho da criação é também refletir sobre a cultura, o que acreditamos das relações. Se almejamos construir autonomia, espontaneidade, liberdade e realização em nossas ações, torna-se necessário encararmos as múltiplas visões sobre o mesmo assunto, tratando as diferenças com respeito.

Construir coletivamente não pode e não deve ser se sacrificar pela vontade alheia, mas sim encontrar o ponto de convergência, o diálogo com os imprevistos, o companheirismo em um objetivo comum e o respeito ao processo de cada um nesse caminho. Além de termos o desafio de nos pautar na flexibilidade, pois a cultura do certo ou errado acaba dificultando a espontaneidade e o prazer em criar.

Concluindo, tomando como base as reflexões feitas, a criatividade é inerente ao ser humano, porém estamos alienados dessa nossa potencialidade. Este estado de alienação está pautado em nossa

cultura, com o desligamento humano de suas necessidades, girando em torno de obrigações ditadas pelo mundo capitalista e tecnológico. O desafio está em tornar nossa potencialidade criativa consciente e, no processo de ensino-aprendizagem, a arte vem contribuir para isso, porque na maneira como a compreendemos ao longo dos artigos, a área artística assume o humano como criador e o vê de maneira integrada, considerando todos os seus sentidos. O exercício artístico amplia os sentidos e pode tornar conscientes as relações humanas e a força de transformação que traz a criatividade.

exercício
artístico

A criatividade trabalhada apresenta uma nova forma traduzida em expressão artística, que em seu sentido traz as possibilidades de mudanças em todos os âmbitos da vida humana: pessoal, cultural, social, política etc.

Uma apresentação artística de qualidade é aquela que se constitui de escolhas conscientes sobre o que é produzido, ou seja, há confiança em relação ao que se criou. Essa escolha é feita por meio de uma metodologia que parte de hipóteses, debates, pesquisas, trabalho coletivo e democrático. A responsabilidade com o caminho a seguir e com a criação parte primeiro do prazer em fazer, do envolvimento sobre as questões colocadas no caminho e na geração de soluções conscientes.

metodologia

Depois de fazer a criação, considerando todas as linguagens, como teatro, música, literatura, plásticas entre outras, a arte compartilha com o público, sensibilizando e intervindo no mundo, deixando evidente a cada um a sua condição de sujeito da própria história.

Bibliografia

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 23a Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. *Da Música, seus usos e recursos*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

Questões para Reflexão em Grupo

1- Relacionar as práticas realizadas no Programa AABB Comunidade e suas contribuições na consciência da potencialidade humana de criar dos educandos.

2- Refletir se a metodologia em relação às atividades coloca os educandos como sujeitos da ação e de conhecimentos.

3- Em relação ao que é produzido artisticamente no Programa AABB Comunidade, de acordo com o artigo lido, vocês consideram ser um processo e um

A Renovação do Conhecimento Histórico e a Investigação das Histórias Locais

Marcio Leopoldo Gomes Bandeira¹

Há muito tempo, a história deixou de ser a narrativa exclusiva das vidas dos grandes heróis nacionais e de como eles mudaram o mundo dos acontecimentos políticos. Essa história das elites e do Estado Nacional, tão cara ao século XIX, não é mais hegemônica entre os historiadores, mesmo que se faça muito presente nas formas de ensinar história nas escolas brasileiras, ainda nos dias de hoje.

Desde a década de 1930, o conhecimento histórico tem passado por ricos processos de renovação, que tiveram a França como palco e núcleo irradiador. Depois, a partir da década de 1960, essa renovação histórica se expandiu pelo mundo e conquistou novos centros acadêmicos de produção intelectual, tais como a Itália, a Inglaterra e os Estados Unidos. Esse processo só atingiu a produção historiográfica brasileira na década de 1980 e tem feito sentir seu impacto nas diversificadas publicações que encontramos nas livrarias. Mas em que consistiu esse processo de renovação?

Os sujeitos da história se multiplicaram. Hoje é possível conhecer a história das mulheres, das crianças, dos loucos, da loucura, dos prisioneiros, das prostitutas, dos parricidas, dos educadores, enfim, de todo ser humano situado no tempo e no espaço. Hoje, a história entende que os agentes de transformação da realidade ou de manutenção do status quo são vários e não pertencem apenas à elite econômica e intelectual. Ao multiplicar seus sujeitos, a história também diversificou seus objetos de estudo. Já foram escritas histórias do medo, do estupro, da água, do corpo, da alimentação, das vestimentas, do lixo, da segurança, da vida privada, do prazer à beira-mar, da infância e da morte.

O campo de investigações do conhecimento histórico também se ampliou. Por muito tempo, a história parecia ser irmã siamesa da Política e os historiadores só escreviam sobre os acontecimentos relacionados, de alguma forma, ao Estado. No século XX, a história tornou-se cada vez mais interdisciplinar, renovando seus

história
conhecimento
histórico
consciência
histórica
memórias
locais
história
local

¹ Mestre em História pelo Programa de Estudos Pós-Graduados da PUC-SP, professor dos cursos de História e Pedagogia na UniSant'Anna, educador social no NTC/PUC-SP e educador-formador do Programa Integração AABB Comunidade.

métodos e produção de conhecimento e mantendo intensos diálogos com outras áreas do saber, tais como a antropologia, a sociologia, a psicologia, a geografia, a linguística e a teoria literária. Não se tratou do abandono da política, mas de uma mudança nas formas de concebê-la e analisá-la, lançando um olhar mais aguçado para as redes de poder disseminadas na banalidade dos dias. Parte-se do pressuposto de que não há relações sociais que não sejam, ao mesmo tempo, relações de força, exercício de poder, políticas. O poder é exercido no âmbito do Estado, mas também acontece nas escolas, nos clubes, nos consultórios médicos, nas prisões, no trânsito, nos shopping centers, em todos os lugares em que existam pessoas se relacionando e essas relações merecem ser historicizadas. Hoje é possível falar, portanto, numa renovação da história política, mas também na existência de uma história cultural, econômica, social. A história ainda lança seu olhar sobre as redes políticas, mas também multiplica suas leituras sobre as relações culturais, sociais e econômicas, interpretando de diferentes maneiras as formas de agir, pensar e sentir dos seres humanos transcorridas no tempo.

A própria noção de tempo sofreu modificações. O tempo não é mais entendido como uma linha evolutiva única e progressiva, da qual participariam todos os grupos sociais e culturas distintas. Na escola, aprendemos a estudar história com base na linha do tempo da História política europeia, dividida em quatro períodos ou idades: a antiguidade, o período medieval, o período moderno e o período contemporâneo. A História do Brasil e das Américas, geralmente, entrava nos programas de estudo como parte do processo “civilizatório” impingindo pelos povos da Europa a outros povos de outros continentes. Não raro, os estudos de História do Brasil começavam com o estudo da História de Portugal no momento da expansão ultramarina, atendendo a um modelo de estudo, de História e de tempo eurocêntricos. Hoje não falamos mais numa única linha do tempo, mas em diferentes temporalidades. O tempo foi desdobrado pelos historiadores em diferentes ritmos e durações. Isso porque se percebeu que os ritmos das mudanças nas formas de pensar, de sentir, nas crenças religiosas, nos hábitos e costumes, eram muito diferentes dos ritmos das mudanças políticas e, por isso, uma única linha do tempo, baseada em rupturas e mudanças político-institucionais, não dava conta de descrever a velocidade de transformações em outras esferas da vida social. Por exemplo, não é possível acreditar que, na passagem da época medieval para a época moderna, que tem como marco a tomada da Cidade de Constantinopla pelos turcos Otomanos em 1453, tudo tenha se transformado ao mesmo tempo: os valores, os preconceitos, as crenças, os costumes. Se há mudanças na passagem de um período convencional a outro, há também inúmeras permanências. O tempo não é mais um só e isso nos leva a falar em temporalidades distintas. Cada objeto de estudo exige a sua própria periodização, haja vista que possui suas próprias continuidades e rupturas.

As preocupações e perspectivas de análise dos historiadores também se pluralizaram e as abordagens dos acontecimentos são várias. Um historiador pode ler os acontecimentos preocupando-se em ver neles a expressão de relações produtivas; outro pode estar preocupado com os sentimentos que atravessam os acontecimentos e atitudes humanas ou com os significados e valores que a eles são atribuídos. Cada vez mais, os historiadores voltam seus olhos para o presente, na tentativa de formular questões sobre a época em que vivem e investigar o passado, com o intuito de construir respostas históricas para os problemas contemporâneos.

A história deixou de ser o estudo do passado, para ser o estudo das relações travadas entre o presente do historiador e o passado pesquisado. Não se trata mais de um trabalho de antiquário, recolhendo preciosidades antigas para expor nos museus, como forma de entretenimento. O conhecimento histórico é uma forma específica de ler o mundo e nele intervir, desnaturalizando aquilo que se tornou natural com a passagem do tempo e deseternizando os conflitos e as tensões sociais. Tudo que existe, hoje, veio a ser numa época passada e poderá deixar de existir no futuro, caso haja intervenção humana desejosa de transformações. A história é o conhecimento das mudanças, mesmo quando as permanências são tão duradouras ao ponto de perdermos o momento de suas origens. Por isso, estamos diante de um conhecimento político, capaz de intervir nas relações de forças vigentes.

Mas como é possível que um historiador faça afirmações sobre um tempo em que não viveu? Como o conhecimento histórico é produzido? O passado já passou e não inventaram a máquina do tempo, para que pudéssemos acompanhar os acontecimentos no calor da sua hora. Ainda que a volta ao passado fosse possível, como na ficção científica, nem assim teríamos a garantia de conhecer objetivamente os fatos, tão qual ocorreram, pois cada testemunho é um olhar subjetivo sobre a realidade. Quem testemunha um acontecimento, o faz de um determinado lugar no mundo e, por isso, de um determinado ponto-de-vista. Mesmo se tivéssemos a possibilidade de voltar no tempo e conferir os acontecimentos com os nossos próprios olhos, não nos libertaríamos da nossa maneira de enxergá-los e, portanto, nosso relato seria permeado da nossa subjetividade. Todo olhar sobre o mundo é um olhar parcial, que exclui justamente aquilo que o observador não consegue ver. Isso não quer dizer que a História é pura subjetividade, nem que a elaboração escrita resultante da pesquisa do historiador é pura ficção. O conhecimento histórico é um conhecimento produzido na fronteira entre o ser do historiador e a objetividade das fontes históricas que analisa.

Embora não possamos voltar no tempo e captar o passado na sua inteireza, estamos rodeados de vestígios de outras épocas, sobras de tempo que permaneceram, por acaso ou planejadamente, e que nos servem como testemunhos de época. Esses vestígios são chamados pelos historiadores de fontes históricas e é a partir das questões formuladas a esses “documentos” que esses profissionais constroem seu conhecimento acerca do passado fragmentário. Por muito tempo, os historiadores tomavam como fontes históricas apenas os documentos oficiais e escritos produzidos pelas esferas governamentais. Porém, a renovação do conhecimento histórico que se deu no século XX também significou uma nova concepção de documentos e fontes históricas. Desde então, toda produção humana é vista como testemunho de época. A história passou a tomar não apenas os textos escritos, mas

conhecimento
histórico

olhar
sobre
o mundo

documentos

as memórias orais, as imagens pictóricas e fotográficas, os objetos que formam a cultura material, como vestígios e testemunhos de época possíveis de serem lidos, interpretados e discutidos, a fim de compor quadros descritivos, narrativos e explicativos, sobre diferentes épocas. Uma carta de amor, uma fotografia de aniversário, uma lei, um tratado filosófico, um conto de fadas, entrevistas com pessoas mais velhas, uma pintura, um programa de TV, uma peça publicitária, um vaso, um garfo, uma vestimenta, tudo tornou-se, indistintamente, instrumento para construção do conhecimento histórico.

A essa altura, as leitoras e os leitores desse texto podem estar pensando na enorme distância que existe entre a História ensinada nas escolas e o conhecimento histórico produzido no século XX e XXI pelos historiadores. Ainda há um fosso separando a história escolar da história acadêmica, embora alguns livros didáticos tenham incorporado, timidamente, algumas das renovações descritas aqui e também alguns professores, ávidos de conhecimentos e de transformação, tenham procurado se atualizar e reinventar o ensino de História.

O Programa Integração AABB Comunidade pode apoiar a escola, no sentido de transformar as práticas curriculares vigentes, contribuindo para reinventar o lugar desse conhecimento na formação das crianças e adolescentes que atendem e que não vêem o menor sentido em estudar história. Afinal, para que serviria estudar coisa velha e gente que já morreu? Mudar essa concepção errônea sobre o conhecimento histórico é uma maneira de apoiar a transformação das escolas. Isso implica em compreender o apoio escolar, um dos objetivos gerais do programa, de outra maneira.

O educador do programa não pode se ver como um mero reproduzidor de conhecimentos, que a escola decidiu como verdadeiros e importantes. A expectativa é que os educadores interajam com as escolas, num processo dialógico de troca de experiências e de construção participativa e democrática. Será uma grande contribuição para a formação das crianças e dos adolescentes e para a reconstrução dos currículos escolares vivenciar, no interior do clube e fora dele, formas diferenciadas de fazer, conhecer, ser e conviver. O apoio ao ensino de História deve se dar nessa perspectiva.

Um dos objetos gerais do ensino da História é formar, nos estudantes, uma consciência da sua própria historicidade e do lugar em que vivem. Historicidade é a qualidade de tudo aquilo que não é eterno, pois está no tempo e se sujeita a transformações. A historicidade é o oposto da eternidade. Levar os educandos a perceberem-se num processo de mudanças e permanências que se expressam no seu próprio corpo, nas relações familiares e comunitárias de que participam, é um importante passo para formar sujeitos autônomos, compromissados com a sua época e responsáveis pelo mundo em que vivem.

Esse tipo de estudo pode ser lúdico e prazeroso, se mostrarmos ao educando que a história é fruto de pesquisas e não um conhecimento pronto e acabado, caído do céu, que deve ser memorizado e devolvido em provas bimestrais. Construir conhecimento em História significa construir situações de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento de investigações coletivas sobre o presente em que vivemos e o passado que o antecede. Não basta contar a história, é preciso ensinar como fazê-la. Esse fazer comporta o sentido de agir historicamente para mudar o mundo, ao mesmo tempo que diz

respeito a pesquisar e registrar a história daqueles que foram excluídos e relegados ao esquecimento.

Nesse sentido, o clube AABB pode transformar-se numa oficina de investigações históricas e num centro de memórias locais. Se a história não é mais a história dos grandes homens e heróis; se ela pode se fazer pela investigação de qualquer produção humana; se ela diz respeito ao que é distante no tempo e no espaço, mas também ao que é próximo... Por que não construir as diversas histórias locais dos lugares em que os clubes se situam? Por que não investigar as memórias das pessoas que vivem nessas comunidades e que, muitas vezes, se perdem no tempo, por falta de registro? Por que não valorizar a oralidade dessas pessoas, os relatos de vida, estabelecendo com os educandos as relações entre os microacontecimentos da vida cotidiana e os macroacontecimentos da vida nacional? Quantas histórias a serem escritas e quantas memórias a serem valorizadas e sistematizadas! A história das brincadeiras de infância, das festas populares, da transformação do espaço urbano, da emancipação feminina, dos preconceitos étnicos e sexuais, dos sonhos não realizados, dos projetos falidos, dos excluídos e esquecidos.

Para começar a colocar as mãos na massa, precisamos iniciar uma discussão com os educandos sobre o que é história e como esse conhecimento se produz. Somente assim, poderemos desconstruir estereótipos e preparar o terreno para o que virá. Precisamos, também, fazer a leitura do nosso mundo de hoje, indagando sobre os problemas e desafios que nos coloca e sobre as possíveis soluções que são aventadas em âmbito local e que, por vezes, não são conhecidas do grande público. Essa leitura de mundo nos fará descobrir nossa vontade de saber histórico. Que questões do agora nos preocupam e merecem ter as suas origens e desenvolvimentos temporais investigados? Um rio que se tornou poluído, mas que nem sempre foi assim, merece ter a sua história contada; uma praça que desapareceu para dar lugar a uma via pública asfaltada e que só sobrevive na memória dos mais velhos, merece ter sua história contada; uma festa popular de rua, que se transforma e passa a ser a festa de uma elite enclausurada num sambódromo ou num bumbódromo, merece ter sua história contada. Quais as histórias dessa localidade e como elas se articulam com a história do Brasil e do mundo? São problemas de investigação que podem originar diversos projetos de trabalho. A pedagogia de projetos é uma forma de organizar os conhecimentos, partindo de sua construção. O educador, nesse processo, assume o papel de mediador das investigações, auxiliando na coleta de dados, na formulação de perguntas às fontes históricas, no registro, na sistematização e apresentação pública dos resultados.

Suponhamos que, numa determinada AABB, os educandos e educadores

diversas histórias

desconstruir estereótipos

coleta de dados

resolvem investigar a história das formas locais de trabalho e da exploração da mão-de-obra infantil. Poderíamos convidar pessoas da comunidade para dar os seus depoimentos no próprio clube ou ir em busca dessas memórias, circulando pelas ruas da cidade. O registro é fundamental nesse trabalho. Gravar depoimentos em câmeras de vídeo ou em gravadores de voz portáteis é uma maneira de fazer com que a tecnologia contribua para a preservação das memórias e para a construção das histórias. Quando faltam essas tecnologias mais avançadas, nos servem também as tecnologias mais antigas, tais como a caneta, a prancheta e o papel; bastando ter um bom roteiro de entrevistas nas mãos, elaborado com o auxílio dos educadores, mas contando com a contribuição de todos. As fontes históricas orais, construídas dessa maneira, deveriam ser preservadas no clube ou em uma instituição pública, para consultas futuras. Talvez fosse também um primeiro passo para fazer com que os governos locais assumam a responsabilidade de preservação do patrimônio e das memórias, elaborando políticas públicas efetivas voltadas para esse fim.

Não basta investigar a história local. É preciso sistematizá-la e devolvê-la à comunidade de alguma maneira: por meio de um filme, um livro, uma peça de teatro, uma exposição itinerante de fotos e textos, etc. Os educandos se tornariam os autores desse conhecimento, se apropriando dele como quem se apropria da vida, preservando patrimônio cultural e histórico do lugar em que vivem e fazendo parte de sua própria história de vida.

Ampliando o campo de investigações, multiplicando os sujeitos dos acontecimentos, diversificando os objetos de estudos, desdobrando as temporalidades, formulando novos problemas e novas abordagens e dialogando com outras disciplinas, a história passou a incorporar, em seus discursos sobre o presente e o passado, as pessoas de carne e osso vivendo, em seu cotidiano, as rotinas e tensões do dia a dia. As escolas têm se esquivado da tarefa política de lembrar as memórias que merecem ser lembradas, privando os educandos do sentido de sua existência no tempo e no espaço. O Programa Integração AABB Comunidade também não pode se furtar a isso, recusando-se a reproduzir as formas tradicionais de lidar com o conhecimento e assumindo para si a responsabilidade de abrir novos caminhos e testar novas possibilidades. Essa é a vocação histórica do programa, o compromisso com a transformação democrática e justa da educação e da sociedade em que vivemos.

Bibliografia

BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

_____, *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

BOSCHI, Caio, *Por que estudar História?*. SP: Ática, 2007.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática do ensino de História*. Campinas: Papyrus, 2003.

_____, Selva Guimarães & SILVA, Marcos. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papyrus, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora & CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione,

Questões para Reflexão em Grupo

1- Como o Programa Integração AABBComunidade poderia apoiar as escolas no ensino de História?

2- Qual a importância da renovação do conhecimento histórico, ocorrida no século XX para as formas de ensinar história?

3- Como esse texto contribuiu para o desafio, lançado no texto anterior, de elaborar e vivenciar um projeto de investigação histórica coletiva com os educandos do Programa?



A Importância da Educação Social Libertadora na Implantação das Políticas Públicas

*Silvestre Rodrigues da Silva*¹

Se não apenas construirmos mais salas de aulas, mas também mantivemos bem-cuidadas, zeladas, limpas, alegres, bonitas, cedo ou tarde a própria boniteza do espaço vai requerer outra boniteza:

A do ensino competente

A da alegria de aprender

A da imaginação criadora

Tendo a liberdade de exercitar-se

A da aventura de criar.

Paulo Freire

Caros educadores e educadoras, pretendo com este artigo contribuir com vocês com uma reflexão crítica, com a temática do Módulo - C, da importância de se conhecer “a matricialidade da concepção de Educação Libertadora, construída no Programa Integração AABB Comunidade, a partir dos Sujeitos de Direitos”, como pólo irradiador do exercício da gestão, formulação e implantação das políticas públicas, como também no fortalecimento dos princípios da democracia participativa nas diferentes regiões do território brasileiro. Neste sentido, podemos afirmar que os municípios onde o Programa está presente são considerados protagonistas desse movimento histórico de enfrentamento preventivo da exclusão, violência, segregação e vulnerabilidade social de crianças e adolescentes, com a implantação das políticas públicas nos seus diversos territórios.

Portanto, sabemos que existem diversas concepções de educação social, isto não inviabiliza que nos aprofundemos, de maneira crítica e reflexiva, no instrumental educativo que embasa os princípios e objetivos político-pedagógicos do Programa, fundamentado na concepção de Educação Social Libertadora, que foi construída num processo histórico. Essa concepção se apresentou no Brasil na década de 60, como Educação Popular: (educação feita pelo povo e para o povo), com o objetivo de en-

Política,

Políticas Públicas,

Pedagogia,

Educação no Brasil,

Gestão Democrática Participativa,

Protagonismo Infantojuvenil.

¹Sociólogo, Especialista em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Pública pelo COGEAE - PUC/SP - Educador e Pesquisador na Área de Educação Social no Núcleo de Trabalhos Comunitários - NTC - PUC/SP

frentar a mazela do analfabetismo que ainda faz parte da vida de aproximadamente 14 milhões² pessoas neste país e na luta pelo fim da opressão dos esfarrapados brasileiros, espalhados nas cidades e no interior do Brasil (Zés, Pedos, Marias, Chicos e Cíços...), aviltados e usurpados nos seus direitos fundamentais de pessoa humana, que se encontram oprimidos em suas potencialidades físicas e intelectuais pelos segmentos sociais dominantes de nossa sociedade.

Nesta conjuntura histórica, o principal protagonista dessa educação no Brasil foi o saudoso educador pernambucano Paulo Freire, com uma das mais belas obras da educação brasileira, *A Pedagogia do Oprimido*, com o lema: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os seres humanos se libertam em comunhão”³. Essa premissa pedagógica propiciou, no interior dos movimentos sociais, programas e projetos sociais, uma nova prática na organização, na mobilização e no enfrentamento político ao Violento Regime Militar que suspendeu todos os direitos políticos de votar e ser votado, de eleições livres, de liberdade de expressão, de ir e vir, impôs a censura, a tortura de artistas, estudantes e políticos considerados Comunistas, aplicando pena de morte para os rebeldes subversivos que faziam enfrentamento ao nefasto Regime em prol de Justiça Social, Direitos Humanos, Liberdades Democráticas e melhores condições de vida para o povo brasileiro. A unificação dos movimentos sociais e sindicais em prol das Diretas Já!, por liberdade política e democrática em vigor no país, contribuiu com o Sistema Educacional oferecido pelo Estado e principalmente com os programas e projetos sociais que, em sua maioria, se identificam com os paradigmas educacionais balizados na concepção libertadora de educação. Foi na década de 90 que a Educação Social Libertadora se consolidou, no Brasil, como instrumento fundamental no interior das organizações governamentais e não governamentais na gestão, formulação e implantação das políticas públicas.

Portanto, utilizei como pesquisa de análise metodológica os principais autores que fundamentam, paradigmaticamente, a Educação Social Libertadora, que municia o Programa, com a matriciada da educação libertadora, da arte-educação, da pedagogia dos direitos, da ludicidade e dos jogos cooperativos, que subsidiam uma prática educativa da não reprodução do reforço escolar, mas sim da complementaridade educacional interdisciplinar e multidisciplinar, com a participação das crianças, adolescentes e famílias atendidas no Programa como sujeitos de direitos potenciais protagonistas da história, de uma cidadania comunitária e planetária, propiciadora de uma nova condição humana, emancipadora em sua plenitude. Neste processo político da transformação cômica e trágica da libertação dos oprimidos da opressão em pessoas livres, afirma Boal: (1996) “o oprimido

² Segundo dados do IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2006.

³ Esta reflexão consta do livro *Pedagogia do Oprimido*, do nosso brilhante educador Paulo Freire. Poderemos considerá-la, dentre outras, como a premissa máxima do seu pensamento pedagógico, que a liberdade só se realiza no diálogo, na comunhão, na liberdade coletiva das pessoas, saber conviver a unidade na diversidade. O diálogo neste processo é o grande antídoto na mediação do conflito, sem negar a construção de novos saberes favorecedores da libertação do Ser Humano da situação de violência em que se encontra. Paulo Freire. *Pedagogia do Oprimido*, 2000: 52.

deve ser ajudado a refletir sobre sua própria ação ao observar as alternativas talvez possíveis que lhe são mostradas pelos outros participantes que pesam, por sua vez, em suas próprias singularidades. Deve-se produzir um distanciamento entre a ação e a reflexão acerca da ação”⁴.

Salientamos que o Programa vem, desde a sua origem, contribuindo de maneira significativa com a formação de cidadãos e cidadãs em todos os municípios onde ele está presente, como também com a construção de indicadores sociais sobre importância da implantação das políticas públicas nos municípios focadas no enfrentamento das problemáticas, como: exclusão social, violência doméstica, dependência química, uso e abuso de drogas, degradação ambiental, violência contra crianças e adolescentes, inclusão escolar, combate à exploração do trabalho infantil, combate à fome com alimentação sustentável, à exploração sexual de adolescentes que infelizmente aumentou nos últimos anos, ao preconceito e à discriminação contra os grupos étnicos e de gênero, enfim, de uma gama de temáticas que o Programa enfrenta de maneira socioeducativa.

Consideramos importantíssimo que nós, educadoras e educadores, conheçamos e tomemos dimensão do Conselho Participativo Deliberativo composto pelos diversos atores sociais participantes do Programa, instrumento primordial de debate, planejamento e fortalecimento para a melhoria do projeto político-pedagógico nos municípios brasileiros. Este é um espaço político propiciador aos diversos sujeitos participantes na organização, gestão, formulação, implantação de ações internas e externas no desenvolvimento do Programa como pólo irradiador na construção de indicadores sociais, como também no encaminhamento de propostas favorecedora de uma nova forma de organização e planejamento do espaço urbano nas cidades, tornando-as mais humanizadas, com melhor qualidade de vida, possibilitando que se projetem como cidades educadoras no território brasileiro. Dessa forma, as cidades vão, neste processo, se consolidando cada vez mais como espaços socioeducativos.

Na educação social libertadora, o papel das educadoras e dos educadores, em suas práticas educativas, terá sempre uma intencionalidade política, não exis-

construção de indicadores sociais

Conselho Participativo Deliberativo

práticas educativas

⁴ Augusto Boal (1931 - 2009) Ao criar o método do Teatro do Oprimido, seu objetivo foi a democratização dos meios de produção teatrais, o acesso das camadas sociais menos favorecidas e a transformação da realidade através do diálogo (tal como Paulo Freire pensou a educação). Suas técnicas - principalmente o Teatro-fórum e o Teatro Invisível - são reconhecidas de universidades de elite a grupos de teatro de rua dos cinco continentes. O Programa Integração AABB Comunidade, na sua transcendência ética, estética, real e fictícia na produção artística, se fundamenta e identifica-se no método do dramaturgo Augusto Boal.

te prática educativa apolítica, as educadoras e educadores têm que possibilitar que os educandos se empoderem do conhecimento e se tornem cada vez mais sujeitos autônomos no processo de aprendizagem e na convivência em sociedade, como descreve Rios (1994): “é preciso pensar que o educador competente é um educador comprometido com a construção de uma sociedade justa, democrática, no qual saber e poder tenham equivalência enquanto elemento de interferência no real e organização de relações de solidariedade é não de dominação, entre os homens. A ideia de poder, entretanto, é frequentemente associada apenas a de dominação, porque é assim que ele tem sido exercido, particularmente na sociedade brasileira hoje”.

As crianças, adolescentes e famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade social, estão excluídas de todas as maravilhas e benesses criadas e geradas por esse modelo de sociedade em que nós vivemos, estruturada em valores capitalistas, individualista, da concorrência imoral e do consumismo vulgar dos segmentos dominantes. E o pior, essa situação não foi produzida naturalmente, como muita gente acredita, foi sim resultado de um processo histórico de dominação e escravidão, gestado pelos grupos sociais dominantes sobre os segmentos sociais dominados na sociedade brasileira, negros, índios, brancos pobres, famílias pobres que não detêm terra nem os meios de produção se submetem a uma situação de opressão violenta dos Donos do Poder desse país, neoglobalizado, neocolonizado, para atender aos interesses dessa lógica imoral do sistema de produção capitalista que privilegia o mercado e o consumo fútil. Sobre esta passagem, veja o que diz o saudoso educador Paulo Freire sobre o processo de colonização brasileira:

“os colonizados jamais poderiam ser vistos e perfilados pelos colonizadores como povos cultos, capazes, inteligentes, imaginativos, dignos de sua liberdade, produtores de uma linguagem que, por ser linguagem, marcha e muda e cresce histórico-socialmente. Pelo contrário, os colonizados são bárbaros, incultos, a - históricos até a chegada dos colonizadores que lhe trazem a história. Falam dialetos fadados a jamais expressar a verdade da ciência, os mistérios da transcendência e a boniteza do mundo” (FREIRE, 2001: 153).

Poderemos afirmar que o sistema de educação formal ofertado pelo Estado Brasileiro contribuiu e continua disseminando, em algumas instâncias da federação, a ideologia dominante que inferioriza os negros, os nordestinos pobres, os periféricos favelados, os índios, os caipiras pobres, enfim, os esfarrapados, com a manutenção dessa ordem pública. A educação é sempre uma ação política ideológica, que sempre tem interesse em formar as pessoas para atender e defender aos interesses dos grupos sociais dominantes da sociedade, de geração para geração. Neste sentido, Neidson afirma:

“conhecer o tipo de sociedade existente no Brasil de hoje e as condições históricas de seu desenvolvimento, bem como analisar as forças sociais que dominam a sua estrutura de poder e os objetivos subjacentes às diversas políticas econômicas, sociais e culturais impostas pelos grupos dominantes, é fundamental para que possamos conhecer as razões da miséria da educação neste país. Miséria, de um lado, para aqueles que se vêem alijados da educação como instrumento de

sua ascensão social, política e cultural, mas, por outro lado, um bem grandemente valioso para aqueles que crescem, em poder e graça, em função do aumento da marginalidade dos miseráveis” (NEIDSON, 2001: 78-9).

Os filhos dos segmentos sociais pobres de nossa sociedade têm uma educação de péssima qualidade, diferente dos filhos dos segmentos ricos da sociedade, que pagam caro para serem “educados”. As escolas públicas se encontram num modelo exaurido, falido, viraram espaço de contenção de crianças e adolescentes, sem a participação dos educandos (alunados), adolescentes e famílias não participam como protagonistas do processo educativo e não sentem o retorno socioeducativo necessário da escola pelos filhos aos pais. Esse sistema de educação gerou, no seu interior, uma contradição que viola os Direitos Humanos das crianças e dos adolescentes, porque a educação deixou de ser um direito fundamental, não está sendo exercida pelo poder público, como diz a Constituição Federal de 1988, comprometendo assim as gerações futuras.

Consideramos que a pedagogia libertadora deve ser construída pelos segmentos sociais oprimidos da sociedade, para superar o sistema capitalista contraditório, que transforma tudo em valor de troca. Sendo assim, podemos questionar o preço da prática da exclusão de meninas e meninos, homens e mulheres sem perspectiva de futuro e de dignidade humana, restando-lhes apenas a violência nua e crua no campo e nas cidades: situação ilustrada no filme: Quanto vale ou é por quilo?⁵. As pessoas passam a valer o cargo que ocupam e os bens que possuem, e o saldo das contas bancárias. O sentimento de pertença passa pelo valor do Ter, em detrimento do valor do Ser, subjugando a Ética Universal do Ser Humano, potencializado a ética mesquinha do cálculo gelado do mercado, neste sistema de produção globalizado.

Neste cenário, as políticas públicas de Estado têm um papel fundamental na universalização da garantia dos direitos a Saúde, Educação, Segurança, Cultura, Esporte, Lazer, Meio Ambiente, Planejamento Familiar e Convivência Comunitária, Saneamento Básico, Emprego, Trabalho, Distribuição da Renda e Habitação, dentre tantas outras, uma gama de ações que podem ser gestadas e implantadas de maneira compartilhada entre Estado e sociedade civil, através de orçamentos participativos e ONGs⁶ comprometidas com a melhoria da

violação dos
Direitos Hum-
nos

Ter
x
Ser

ações

⁵(Quanto Vale ou é por Quilo?) Filme. O diretor Sérgio Bianchi, leva às telas uma analogia entre o comércio de escravos no século XVII e os dias atuais Brasil. Ano de lançamento: 2005

⁶As Organizações não Governamentais, a partir da década de 90, vêm contribuindo, com parceria juntamente ao poder público, na realização de intervenções e ações em diversas áreas da política pública onde o Estado ainda não chegou plenamente.

qualidade de vida dos segmentos sociais que habitam nos respectivos territórios necessitados de políticas públicas. Para Neidson:

“a educação do povo se faz através do exercício frequente de sua liberdade, do crescimento da consciência dos seus direitos, de sua ação fiscalizadora dos atos dos governos e dos órgãos públicos, do debate político, da prática da liberdade. Decorre de todo o processo. E este processo é por si mesmo mais importante do que o eventual exercício do voto da mesma maneira que o processo educacional, o amadurecimento intelectual e moral da criança é mais importante que a avaliação da quantidade de novos conhecimentos adquiridos durante um certo período letivo” (NEIDSON, 2001: 64).

Os valores da concepção de educação libertadores se fundamentam no respeito à diversidade étnica, de opinião, de gênero, de classe social, garantidor dos Direitos Humanos Fundamentais, da democracia participativa, do protagonismo infantojuvenil, na resolução dos conflitos através do diálogo, da mediação fortalecedora da cidadania dos sujeitos sociais participantes desse processo democrático. Repudiando práticas centralizadoras, antidialógicas antidemocráticas, autoritárias de pessoas ou grupos sectários que não se permitem ao diálogo, ao trabalho em grupo, na vida em diversidade. É um exercício que exige muito diálogo, na reflexão-ação, na busca de saber conviver como unidade na diversidade.

Nós, educadores, não devemos ter medo de ensinar, de educar as crianças e os adolescentes e, conseqüentemente, as suas respectivas famílias, para o exercício da libertação, da cidadania, e da emancipação humana. Essa condição é uma invenção humana e todos podem aprender a viver e conviver de outra forma. Os educandos têm que estar sendo envolvidos, todo o tempo, no processo de aprendizagem, eles têm que saber o que são Democracia, Cidadania, Direitos Humanos, Participação, Solidariedade, amorosidade, Políticas Públicas, Planejamento, Gestão das Políticas, Liberdade e Libertação. Não devemos nunca subestimar a capacidade de aprendizagem dos nossos educandos de aprender e construir conhecimentos, e mais, devemos garantir um espaço favorável ao Protagonismo das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, é preciso superar práticas benemerentes e assistencialistas na nossa ação educativa, como diz concepção tradicional, com a relação de prêmio e castigo com os educandos.

Acreditamos que a ação educativa dos educadores e educadoras do Programa está, na sua gênese filosófica, à contradição das práticas da concepção de educação assistencialista, clientelista, nepótica e despótica dos grupos que atuam na educação tradicional, de maneira benemerente, que sempre olhavam os educandos e educandas das comunidades periféricas dos municípios como coitadinhos, esse povo carente, e pobrezinhos, desamparados como sempre foram chamados e colocados no seu lugar. Essas práticas cruéis não devem ser reproduzidas, quem ensina dessa forma está reproduzindo as práticas ineficientes da concepção de educação Tradicional Liberal que vêem os educandos como Objetos Passíveis de serem empapados de conteúdos e memorizações inúteis, que prejudicam a capacidade e potencialidade dos educandos de criar, sonhar e ter utopias de que o futuro é sempre de possibilidades.

Podemos realizar atividades de arte-educação, envolvendo as diferentes linguagens, em grupos e subgrupos de Temas Geradores que digam respeito às políticas públicas. É importante conversar com os educandos, fazer debates, rodas de conversas com as crianças e adolescentes, questionar: como é sua rua? Como é sua casa por dentro e por fora? Como gostariam que fosse sua comunidade? Como é sua escola? O que você gostaria que tivesse na sua escola? Como você gostaria que fosse a sua família? Existe área de lazer e cultura na sua cidade? Vamos exercer a pedagogia da pergunta, da problematização da realidade nossa, enquanto educador, e dos nossos educandos, e o que devemos fazer para transformá-la.

Neste sentido, temos um corpo histórico moldado culturalmente, que deve ser Ressignificado no processo educativo, relacionando razão e emoção enquanto meio de envolvimento do grupo de educandos. Boal (1996) diz: “o corpo é também emotivo e as sensações de prazer ou dor podem-nos levar a emoção de amor ou ódio”. Podemos trabalhar com filmes temáticos, desenhos livres e temáticos, músicas, teatros, cantos, danças, torneios esportivos, eventos comemorativos, estimular a participação em seminários, debates, jornadas ampliadas temáticas, dias D (dengue), programas de entrevistas como se fosse um jornal local, TV local, uma rádio comunitária, ensinar como se faz um abaixo-assinado, visitar as obras públicas que são realizadas nas cidades mostrando onde, quais são os bairros atendidos, quem é o público que vai ser beneficiado. A própria gestão democrática da comunidade escolar, de maneira interna e externa, é um bom tema a ser tratado com os educandos. Eles precisam saber que somos seres ontológicos para amar ser livres, ter prazer e felicidade!

Para Graciani:

“a reorganização da cidadania, pela criação de uma ordem mais justa, fraterna, e o desenvolvimento das habilidades, competências para a vida, que permitam menos exclusão e desigualdade e o multiculturalismo, com valorização de valores cívicos, culturais, sociais e morais, com ênfase no meio ambiente e na ética, além da pluralidade cultural, balizadas pelo conhecimento científico, técnico e humanista na formação dos aprendizes. A educação é uma atividade para a vida, que ocorre na família, na rua, na igreja, no trabalho, na escola e em todos os espaços sociais” (GRACIANI, 2009: 209).

A Educação Social Libertadora se desenvolve num processo metodológico fundado na relação dialógica entre a teoria e a prática, num processo de construção do conhecimento entre educadores e educandos, tendo como objetivo a transformação da realidade opressora e degradante numa nova sociedade, mais igualitária, justa, e humanizada, essa é a pedagogia da práxis. Conforme afirma Perez:

processo educativo

reorganização da cidadania

relação dialógica

“trabalhar na democratização do ensino, pressupõe, também, refletir sobre as instâncias de poder do sistema educacional e identificar, em sua estrutura e funcionamento, os mecanismos que contribuem para exclusão, estabelecendo diretrizes básicas para transformá-la” (PEREZ, 2006: 8).

Nesta passagem, a autora deixa clara a importância da concepção de educação que fundamenta as diretrizes, pressupondo o reconhecimento e o pertencimento dos sujeitos sociais que convivem na comunidade escolar, ou seja, educativa no sentido de compreender as estruturas curriculares que transcendam para além das salas de aula e dos muros da escola. Esse processo contribuirá no fortalecimento e integração na relação entre escola, programa, família e comunidade, propiciando que as pessoas se empoderem do seu espaço vital, público e privado na cidade.

Dessa forma, a ação educativa nesse âmbito constitui-se num processo de criação e conhecimento, que parte de uma determinada teoria metodológica dialética do saber, pois parte da prática, teoriza sobre ela e volta à prática para transformá-la, ou seja, parte do concreto, realiza um processo de abstração e regressa ao concreto, num movimento reflexivo crítico e sistematizador ação-reflexão-ação. Essa abstração busca adentrar nas raízes da realidade social concreta, descobrir seu movimento interno, suas causas e suas leis, buscando desvelar suas contradições, para lucidamente poder transformá-la. Conforme afirma Gadotti:

“a pedagogia da práxis pretende ser uma pedagogia para a educação transformadora. Ela radica numa antropologia que considera o homem um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida em que transforma o mundo” (GADOTTI, 1995: 30).

Para finalizar esta reflexão, consideramos que o desafio nosso, educadores e educadoras comprometidos com a construção de um novo projeto societário, é com a libertação dos seres humanos da situação de opressão que, para se unir, devem se organizar, e se solidarizar na contestação e reivindicação no enfrentamento das problemáticas que prejudicam as condições de trabalho, e o sistema de educacional, oficial e o não-formal, contribuindo assim, na construção de um novo projeto socioeducacional que garanta o dinamismo humanizador eficiente e eficaz e, ao mesmo tempo, flexível na Ética e estética da construção do conhecimento, que possibilite o sentido e significado para vida das pessoas, que propicie a emancipação humana, da convivência familiar e comunitária dos diversos grupos sociais, na conscientização da libertação como um processo ontológico do Ser Humano.

Bibliografia

BOAL, Augusto. *Arco Iris do Desejo: Método de Teatro Terapia*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP, 2000.

_____ *Política e Educação*. São Paulo: Editora Cortez - questões de Nossa Época, 2001.

_____ *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo; 8ª ed: Paz e Terra, 2001.

_____ *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

GRACIANI, Maria S. *A Pedagogia Social no Trabalho com Crianças e Adolescentes em Situação de Rua*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

PEREZ, Maria A. e ENÉAS, Rodrigues. *Concepção de Educação para uma Política Pública da Cidade de São Paulo*. In GASPAR, Ricardo e KERMAN, Marco e GARIB, Roberto. *Espaço Urbano e Inclusão Social: a gestão pública na cidade de São Paulo, 2001-2004*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

RIOS, Terezinha A. *Compreender e Ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2001

RODRIGUES, Neidson. *Lições do Príncipe e Outras Lições; o intelectual, política, a educação*. 20ª ed. São Paulo: Cortez Editora - questões de Nossa Época, 2001.

Questões para Reflexão em Grupo

De acordo com a leitura realizada do texto, como dos respectivos debates realizados em grupo e subgrupos, proponho que os educadores e educadoras respondam às seguintes questões:

1- Em que medida este texto contribuirá para sua prática educativa no Programa e na escola, já que a Concepção de Educação Social Libertadora está presente no processo e precisa se consolidar como paradigma na realidade educacional brasileira?

2- Você tem conhecimento ou participa dos processos de gestão, formulação e implantação das políticas públicas no seu município? Quais são essas políticas e qual segmento social elas buscam atingir?



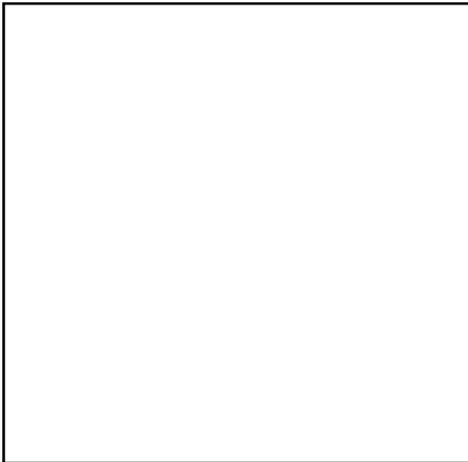
A intrínseca relação da Educação Social Libertadora com os Movimentos Sociais no Brasil

Márcia Guerra¹

Primeiramente, dizer da importância de nós, educadores sociais, compreendermos a intrínseca relação da concepção de educação libertadora com os movimentos sociais, tendo em vista que a matricialidade do Projeto Político Pedagógico do Programa Integração AABB Comunidade requer participação cidadã na sua própria estrutura, já que delibera que a sua forma de se desenvolver, necessariamente, será por meio do Conselho Deliberativo Participativo, que é um instrumental fundamental para a articulação das ações do programa com outras políticas e atores sociais.

Para tanto, é imprescindível conceituarmos o que é movimento social, como sendo sujeitos sociais coletivos/grupos, que encontram diversas formas e processos de lutar para conquistar direitos sociais, que são violados ou ameaçados pela ação do Estado e da sociedade em geral. Exemplo disto são as lutas por garantias de direitos - humanos, das mulheres, do meio ambiente equilibrado, dos “negros”/etnias, da criança e do adolescente, ao fim da inflação e carestia, dos trabalhadores assalariados, à saúde pública e de qualidade, a uma educação decente, a habitação digna e à reforma agrária. Dentre outros movimentos sociais que se identificam como sujeitos sociais coletivos, capazes de fazer o enfrentamento das mazelas que ainda continuam assolando a maioria da população fragilizada socioeconomicamente no nosso país. Neste aspecto, Gohn considera que:

“o cidadão coletivo presente nos movimentos sociais reivindica baseado em interesses de coletividade de diversas naturezas. Assim, temos grupos de mulheres que lutam por creches, grupos de favelados que lutam pela posse da terra, grupos de moradores pobres que lutam pelo acesso a algum tipo de moradia, etc. Junto com as demandas populares - de forte conteúdo social por expressarem o lugar que ocupam no processo da divisão do trabalho, a exploração e espoliação a que são submetidos e a ausência de direitos sociais elementares -, encontramos demandas advindas de grupos não tão explorados no plano de produção ou dos



movimentos
sociais

conteúdo
social

¹ Antonia Márcia Guerra Urquizo Valdivia - Educadora Social e Pesquisadora do NTC-PUC/SP e Assistente Social pela PUC/SP.

direitos humanos, vida, saúde, educação e moradia, mas igualmente expropriados no plano de seus direitos civis de liberdade, igualdade, justiça e legislação. Temos assim os grupos que lutam pelo exercício da cidadania dos negros, homossexuais, mulheres, pela paz, em defesa da ecologia etc” (GOHN, 2005: 16).

Assim, quando assumimos uma postura crítica e propositiva na nossa ação educativa no programa, estamos contribuindo com as ações que compõe o corpo que dá sustentação e força aos movimentos sociais, portanto, temos o mesmo objetivo: a construção de uma outra organização da sociedade, a partir da contestação e reivindicação como formas de pressionar o Estado e a sociedade em geral a se posicionarem para garantir direitos e objetivos a serem contemplados por parcelas significativas da população.

Para a educadora Graciani (2009), coordenadora do NTC-PUC/SP, a Pedagogia Social, com característica libertadora, vai emancipando cada vez mais o sujeito e sua possibilidade de exploração e construção de conhecimentos, por meio de pensamento. Pensa a sua prática, o seu saber individual e coletivo, aprende o que foi teorizado por outros pensadores que escrevem sobre seu pensado, por meio de artigos, livros e teses. De posse de suas elaborações e outras teorias, pode emancipar, associar, problematizar, questionar pontos convergentes e divergentes, contraditórios ou antagônicos entre os diferentes saberes, visando confirmá-los ou utilizá-los em circunstâncias variadas da vida.

Nesse sentido, é importante salientar o contexto social da presença marcante da intrínseca relação dos movimentos sociais no Brasil com a educação social libertadora, que começa nos anos 60, mas se fortalece e mostra sua capacidade de contestação e reivindicação nos anos 70 e 80, como formas de luta por democracia e conquista dos direitos sociais. Assim, Graciani volta a afirmar que a pedagogia freireana, há mais de quatro décadas, propiciou transformações incríveis, não só em educadores, mas também em educandos, que saíram de sua ingenuidade para a esfera crítica, da passividade para a militância em movimentos sociais e da resignação para a utopia, convencidos de que são sujeitos históricos, capazes de ocupar a vida política, para romper com os vieses da indignação, da exclusão e da desigualdade social.

Muitos foram os movimentos que se destacaram na luta por defesa dos direitos, tanto sociais quanto políticos, mas infelizmente foram abortados de maneira violenta pelo nefasto Regime Militar, que dissolveu todas as formas de organizações sociais, principalmente os movimentos sociais. Exemplo disso foi a CMP - Central de Movimentos Populares, que tinha como objetivo disseminar/socializar o “saber e cultura” aos grupos das periferias das grandes cidades, e também das pequenas cidades do interior. Esse movimento atuava com educação, cinema, música, saúde. Acrescido do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, embasado à luz da filosofia freireana, que tinha como perspectiva LER, ESCREVER E LIBERTAR, ou seja, não reproduzir o mesmo esquema autoritário e alienador, caracteriza-se, portanto, como sendo uma ciranda de pessoas que olhavam nos olhos umas das outras, e não mais na nuca do outro, como quando enfileirados em carteiras. Assim, homens e mulheres problematizavam sobre os níveis de contradição, cooptação, manipulação do sistema de produção

capitalista neoliberal. Esse espaço servia também para fortalecer os interesses dos próprios movimentos sociais, que precisavam avançar na cultura da solidariedade, da união, da organização coletiva.

O MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos surge como forma de movimento social, pois seu papel era fazer um enfrentamento ao analfabetismo no Brasil. A luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos foi, e ainda é, um processo de luta que começa pela alfabetização de jovens e adultos, mais tarde assumido pelo BB Educar². Inclusive, os coordenadores atuais do Programa Integração AABB Comunidade, em âmbito nacional, fazem parte desta trajetória de luta, pois os três foram educadores de jovens e adultos: Socorro Sales Bezerra da FENABB, Marcos Fadanelli Ramos da Fundação Banco do Brasil e professora Stela Graciani do NTC-PUC/SP.

É nesse entrelaçamento educação-movimento sociais que fundamentamos a nossa prática educativa permeada de intencionalidade política e ideológica, quando reconhecemos a relevância dos movimentos sociais e da educação social libertadora para a (re)democratização do Estado brasileiro, que inegavelmente foram significativos no processo de abertura política e edificação da Constituição Federal de 1988. No entanto, avaliamos que nem todo o campo de reivindicação foi assegurado, ou pior, até mesmo aqueles direitos que foram assegurados na forma da lei, não foram e ainda não são assegurados, pois infelizmente temos muitas dificuldades para efetivá-los. De acordo com o economista e educador social Pochmann, isso ocorre porque:

“a estrutura administrativa do Estado herdada do período autoritário não foi praticamente tocada pelo curso do processo de redemocratização nacional. As práticas de governo, como as de distribuição do poder no interior do setor público, mantiveram-se geralmente inalteradas, resguardando características centralizadoras, contraproducentes ao projeto de mudança típico de um governo democrático e popular. Entre elas, destacam-se a concentração do poder e da “capacidade de gestão” nas áreas meio, típicas das administrações tradicionais e conservadoras, e sua flagrante insuficiência nas áreas fim, que se direcionam geralmente às políticas sociais” (POCHMANN, 2006: 144).

A partir dessa alerta, é necessário continuarmos firmes na educação social transformadora, como uma das principais aliadas dos movimentos sociais, pois muito se precisa fazer para garantirmos direitos políticos e sociais. Ainda estamos vivendo em transição, de um modelo obsoleto autoritário, para uma legítima cultura democrática,

²BB EDUCAR - Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos realizados pela Fundação Banco do Brasil.

alfabetização
de jovens e
adultos

educação
movimento
sociais

cultura demo-
crática,

que deverá ser fortalecida para estruturamos um novo Estado que, de fato, proporcione a participação cidadã. Uma sociedade se tornará democraticamente viável quando apresentar, no seu bojo de relações, uma gama diversificada de movimentos, como também, das diversas tendências partidárias, dentre outros aspectos ligados à participação cidadã como forma de defesa dos direitos fundamentais da pessoa humana e de toda biodiversidade planetária.

Nesse contexto, os anos 80 foram marcantes da nossa história, pois se configuram como momentos ímpares de prática e de teoria sobre os movimentos sociais e populares urbanos. Pois, nesse panorama, surgiram novas lutas, como pelo acesso à terra e por sua posse, pela moradia, expressas ocupações de casas, terrenos e prédios abandonados; articulação do movimento dos transportes: surgimento de organizações macro entre as associações de moradores; movimentos de desempregados; movimentos pela saúde (GOHN, 1997).

O movimento da criança e do adolescente pode ser considerado um dos principais atores sociais na luta pela garantia dos direitos das crianças e adolescentes. Esse movimento social, dentre outros, fundamentou e fortaleceu a luta pela abertura democrática brasileira e garantiu, na Constituição Federal de 1988 o art. 227³, que deu origem ao ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, e atualmente o Conselho Tutelar, Conselho dos Direitos, CEDECAs - Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescentes e os fóruns vêm lutando para efetivar os direitos fundamentais das crianças e adolescentes, que muitas vezes são ameaçados ou violados pela estrutura social de produção do sistema capitalista neoliberal, ou seja, por mais que os direitos sejam assegurados na forma da lei, de modo geral o Estado e a sociedade não cumprem com a obrigatoriedade de sua implementação.

Neste aspecto carecemos reconhecer a importância da pesquisadora Maria da Glória Gohn, pois tem um legado incomensurável no que diz respeito educação e movimentos sociais e estudou os distintos movimentos sociais no mundo para contextualizar os processos de formação e continuidade dos movimentos sociais no Brasil. Portanto, Gohn (2005) afirma que, nos anos 80, os movimentos sociais, particularmente os de caráter popular, foram o lume que orientou os tênues avanços democráticos que a sociedade civil obteve. Eles reorientaram as relações sociais tecnocráticas e autoritárias para formas menos coercitivas. Fizeram-se reconhecer na esfera política como interlocutores válidos e necessários, particularmente na transição operada através de processos constitucionais. Gohn acrescenta a sua análise em relação as tendências de atuação dos movimentos sociais nos anos 90, pois acredita que:

“a tendência predominante nos anos 90, na análise dos movimentos sociais, tem sido unir abordagens elaboradas a partir de teorias macrosociais a teorias que priorizam aspectos micro da vida cotidiana, por meio de conceitos que fazem mediações sem excluir uma ou outra das abordagens.

³ Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Sabemos que a divisão entre teorias da ação (micro) e teorias estruturais (macro) marcou a produção e o debate teórico nos últimos vinte e cinco anos. A micro e a macroteoria, vistas de forma isolada, são tidas como insatisfatórias porque seus conteúdos básicos, ação e estruturas, precisam ser articulados” (GOHN, 1997: 337).

É notória a importância que tiveram e têm os movimentos sociais, como atores coletivos, diversificados na sua organização interna, atrelados politicamente a uma bandeira de luta que garante uma visão ideológica da organização social, por meio de reivindicação de direitos sociais e políticos. Esses atores sociais coletivos proporcionaram ao Brasil novas formas de organizações sociais, capazes de fazer o enfrentamento das mazelas que afetavam, e tristemente, ainda hoje afetam a vida de grande parcela da população.

Os movimentos sociais contribuem para a participação cidadã, como também com a conquista dos direitos sociais e políticos, pela luta da implantação das políticas públicas universais e de qualidade em resposta às necessidades dos cidadãos e cidadãs. Assim, a educação social libertadora continua sendo a sua maior e mais estrutural aliada, pois cabe ao planejamento participativo dar formas e significados a um novo paradigma de gestão social, ou seja, não basta ter políticas, mas essas deverão ser estruturadas com a participação das pessoas, e não mais aquelas gabinetizadas, que historicamente eram pensadas apenas por técnicos da administração pública, e se não lutarmos isso ainda pode acontecer hoje!

Consideramos que o pensamento da filosofia de Paulo Freire está presente fortemente nos movimentos sociais, exemplo disso é que, no Brasil, um dos mais atuantes movimentos sociais, o MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, que luta constantemente por reforma agrária, utiliza o método da educação social libertadora, nas ações educativas realizadas nos acampamentos e tenciona com o Estado para garantir a mesma filosofia nas escolas que atendem as pessoas que moram nos assentamentos.

Para finalizar, citaremos Neidson (2001), que relata que o grande pensador do século XIX, Antonio Gramsci, considerado o precursor da contra hegemonia democrática, ou seja, uma participação que rompe com os pilares que sustentam o poder do sistema capitalista, nos adverte a respeito da capacidade universal que todos nós possuímos de nos tornarmos, em algum momento, organizadores, pois ele acredita que todos nós somos filósofos. Todos somos intelectuais, isto é, todos temos a capacidade de realizar tarefas de organização. A função fundamental da

organização
social

educação
social liberta-
dora

capacidade
de
organização

escola seria desenvolver essa capacidade de organização, tanto para as tarefas individuais, quanto para as sociais e culturais que a sociedade exige.

Bibliografia

GOHN, Maria da G. *Movimentos Sociais e Educação*. 6ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____. *Teorias dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: edições Loyola, 1997.

_____. *O Protagonismo da Sociedade Civil: movimentos sociais, ONGs, e rede solidárias* 2ed: Cortez Editora, 2008.

_____. *Conselhos Gestores: e participação Sociopolítica*. 3ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

_____. *Educação Não-Formal e Cultura Política*. São Paulo: 3ª ed. Editora Cortez, 2005.

_____. *Movimentos Sociais: o início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

GRACIANI, Stela S. *A Pedagogia Social no Trabalho com Crianças e Adolescentes em Situação de Rua*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

POCHMANN, Marcio. *A Estratégia Inovadora de Inclusão Social em São Paulo*. São Paulo: Perseu Abramo, 2006.

RODRIGUES, Neidson. *Lições do Príncipe e Outras Lições: o intelectual, a política, e educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

Questões para Reflexão em Grupo

Tendo em vista a intrínseca relação da Educação Social Libertadora com os Movimentos Sociais no Brasil, a partir da filosofia freireana e da pedagogia dos direitos, concepções que balizam o Projeto Político Pedagógico do Programa Integração AABB Comunidade, responda:

Como o seu Programa vem atuando na transformação social?



**Articulação das Premissas e Objetivos do Programa Integração AABB
Comunidade a Luz da Pedagogia de Direitos e Lúdica**

*Juliana Santos Graciani*¹

Este texto se propõe a uma articulação entre as principais premissas e os objetivos do Programa Integração AABB Comunidade contidos no Caderno de Procedimentos em relação aos desafios da Pedagogia de Direitos e Lúdica.

O Caderno de Procedimentos² foi elaborado pela Federação Nacional das Associações Atléticas Banco do Brasil - FENABB e pela Fundação do Banco do Brasil, auxiliadas pelas contribuições dos Coordenadores, Educadores Sociais, CESABB, Presidentes das AABB e do Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC/SP, através da participação nos Encontros Pedagógicos.³

Ao longo destes 22 anos de implantação e monitoramento do Programa Integração AABB Comunidade, muitas ações já foram realizadas localmente, regionalmente e nacionalmente: Sou mais nós no AABB Comunidade - turma da Mônica - questões ambientais, Projeto Olhos N'água, Produção de Gibis, Alimentação Sustentável, Jornal do Educador, Concurso Capa da Agenda, Publicação literária com participação de várias AABBs, criação do Portal AABB Comunidade, Campanhas, Encontros Pedagógicos, Mostras e Festivais Culturais, Gincanas Esportivas, prêmios Top Social, Cidadania e Destaque no Marketing 2000. Buscando sempre melhorar a qualidade no atendimento de crianças, adolescentes, seus familiares, sua comunidade local e escolar, é importante refletirmos sobre nossa prática: como planejamos nossas ações, avaliamos os resultados obtidos, acompanhamos os avanços realiza-

Pedagogia
de Direitos
e Lúdica.

atividades

¹Psicóloga Clínica e Comunitária, Coordenadora dos Projetos Ônibus Ludicidade e Baú Encantado pelo NTC/PUC-SP, Mestre em Gerontologia pela PUC- SP e Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo.

²O Caderno de Procedimentos é composto pelas normas de funcionamento do Programa Integração AABB Comunidade, sendo assim, é dever de todos os participantes terem acesso a esse documento, bem como conhecê-lo e executá-lo em sua práxis.

³Os Encontros Pedagógicos são realizados a cada dois anos e tem como objetivos: formação profissional e socialização de avanços e desafios.

dos, priorizamos temas, auxiliamos nas políticas do município, divulgamos a pauta da reunião do Conselho Deliberativo Participativo ou fazemos as denúncias dos casos pertinentes, por exemplo, maus-tratos infantis ou exploração sexual de adolescentes.

Neste sentido, romper com os processos de exclusão social é uma das principais prerrogativas do Programa Integração AABB Comunidade, que se fundamenta num projeto político pedagógico balizado pela democracia participativa, pelos Direitos Humanos fundamentais, e pela concepção de Educação Social Libertadora, que olha o ser humano como protagonista da sua própria história e na construção de uma cidadania comunitária e planetária.

Sabemos que o Conselho Participativo Deliberativo - CDP é a principal instância de debate e deliberação no âmbito do Programa no fortalecimento da integração entre escola, família, e comunidade. Esse tripé precisa estar sempre bem fortalecido para que os educandos tenham um bom desempenho no seu processo de ensino-aprendizagem. Como falou o saudoso educador Paulo Freire, patrono desse grande programa social:

“o autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano” (FREIRE, 2003: 89).

Para superar essas formas de relação social autoritária é preciso implantar uma concepção de Educação Social Libertadora que empodere a população local, principalmente os educandos e as suas famílias para superar a violência doméstica, a violência juvenil, a destruição do meio ambiente, o analfabetismo, a exclusão social, assim como todas as formas de violência.

Dessa maneira, vamos refletir sobre essas questões que fazem parte da nossa prática educativa:

“Em relação à Pedagogia de Direitos, quais atividades diárias e semanais são promovidas?

“As atividades Lúdicas, quando executadas, levam os educandos a uma reflexão individual, e coletiva com que frequência isso acontece? Existe um planejamento das ações em sua AABB?

“No Caderno de Procedimentos, são definidos os objetivos gerais e específicos norteadores do Programa Integração AABB Comunidade, você tem consciência deles? Esses foram socializados com os membros natos do Conselho Deliberativo Participativo?

As respostas a essas indagações desvelam como o Programa Integração AABB Comunidade está funcionando em sua localidade, possibilitando parâmetros indicativos e avaliativos de proximidade ou distanciamento das premissas contidas no Caderno de Procedimentos.

⁴ A última versão do Caderno de Procedimentos foi entregue aos coordenadores no Encontro de 2008 e foi enviado a todas as AABBs em dezembro de 2008. Se encontra no site do Programa www.aabbcomunidade.org.br e também no site www.fenabb.org.br - disponível para impressão

No momento de estudo e reflexão desse texto, buscaremos ter disponíveis o Caderno de Procedimentos atualizado⁴ e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.

O objetivo geral do Programa Integração AABB Comunidade é:

“contribuir para a inclusão, a permanência e o desenvolvimento educacional de crianças e de adolescentes de famílias de baixa renda, por meio de atividades socioeducativas, culturais, artísticas, esportivas e de saúde, integrando as famílias, a escola e a comunidade”.

Para que ocorra a inclusão, é necessário o desenvolvimento social, econômico e político dos vários segmentos da sociedade. Segundo Giddens (2005, p.265) a exclusão social “[...] diz respeito às formas pelas quais os indivíduos podem acabar isolados, sem um envolvimento integral na sociedade mais ampla”, seja pela falta de habitação, pela ausência de equipamentos de educação, saúde, cultura, lazer e esporte na região em que residem, ou pela exposição a áreas de risco de criminalidade, desabamento ou violência.

Em geral, os segmentos da sociedade que são excluídos socialmente apresentam também a exclusão econômica (caracterizada pela falta de acesso à produção e ao consumo, gerada pelo desemprego) e a exclusão política, marcada pela desinformação, pela falta de oportunidade, pela ausência de recursos ou tempo para participar de uma reunião ou por descrença no processo democrático.

Giddens (2005, p.268) identifica que, em comunidades marcadas pela exclusão social, as pessoas apresentam dificuldades em superar essa condição através de medidas cabíveis para sua transformação; e descreve como causas dessa dificuldade os seguintes aspectos: “As redes sociais podem ser ineficazes, o que reduz as circulações de informações, a respeito de empregos, atividades políticas e eventos comunitários”

Desta maneira, desenvolver um Programa que tenha como objetivo a inclusão articulada com uma pedagogia dialética Freireana e de Direitos, exige ações que propiciem uma leitura e uma percepção da realidade em que cada participante vivencia, permitindo uma análise e uma apropriação dos direitos fundamentais garantidos ou violados na sua vida, na família, na comunidade e município em que habita (artigos 7 ao 69 do ECA).

É importante destacar que, na educação dialética Freireana, tem-se como principal objetivo a transformação da realidade pessoal e social dos participantes e não somente uma reflexão crítica teórica sobre o cotidiano. Será que as intervenções que sua AABB realiza propiciam o protagonismo da infância e da adolescência? Quais são as oportunidades do exercício do livre-

inclusão

permanência

desenvolvimento

redes
sociais

educação
dialética

arbítrio que o Programa tem propiciado a essas demandas? Por exemplo: regras de convivência, mediação de conflitos, articulações com as políticas públicas, decisões das oficinas que gostariam de participar etc.

O exercício da democracia participativa exige dos educadores sociais que descentralizem o poder, acreditem no planejamento coletivo das ações, permitam uma avaliação dos resultados obtidos, acatem as escolhas realizadas pela equipe e legitimem o Conselho Deliberativo Participativo, como um modelo de gestão compartilhada do Programa Integração AABB Comunidade e não centralizada nas mãos do Coordenador Pedagógico. Será que estamos preparados para confiar nas opiniões das crianças e dos adolescentes?

O público participante envolvido no Programa Integração AABB Comunidade é composto de: crianças a partir de seis anos, adolescentes até 18 anos incompletos, seus familiares, escolas e comunidades nas quais estão inseridos. Também deveriam estar presentes: sócios, presidente da AABB, representante do parceiro local, o gerente da agência do Banco do Brasil e demais convidados relevantes para os avanços e enfrentamento dos desafios do Programa.

Partindo da premissa acima, fazem-se necessárias no Programa Integração AABB Comunidade, para se atingir os objetivos e os resultados pretendidos, intervenções sistemáticas para cada segmento. Quais ações são realizadas na comunidade, na escola e com as famílias no Programa Integração AABB Comunidade em sua localidade? Visitas, palestras, exposição de trabalhos, seminários, reuniões, gincanas culturais, oficinas temáticas, aulas de alfabetização, apoio a iniciativas de economia solidária?

O ECA, no artigo 53, parágrafo único, destaca o tipo de participação esperada da família: “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”.

Neste sentido, a participação das famílias envolve uma atitude ativa, de planejamento conjunto das diretrizes do funcionamento das atividades a serem promovidas no Programa em geral e no seu próprio segmento. O artigo 88 do ECA aponta as diretrizes da política de atendimento e no subitem III, descreve como se deve realizar a “[...] criação e manutenção de Programas específicos, observada a descentralização político-administrativa”.

O Programa Integração AABB Comunidade é um Programa socioeducativo que desenvolve atividades de complementaridade educacional⁵, culturais, artísticas, esportivas e na área da saúde, visando favorecer o autoconhecimento, a autoestima, a autovalorização, a consciência crítica e a cidadania, enfim, a promoção integral das potencialidades de crianças e adolescentes, contribuindo

⁵ Não se utiliza mais o termo reforço escolar, devido à ideologia adjacente a essa conceituação que perpetua os conteúdos escolares que a unidade educacional tradicional não cumpriu com eficácia. Na educação dialética Freireana, o que se busca é a problematização de conteúdos de forma lúdica e a partir dessa vivência, construir coletivamente novos conhecimentos sobre a realidade, incluindo os conceitos da educação formal.

para o ingresso, a permanência, o bom rendimento e o sucesso escolares.

Estas ações são similares aos eixos estratégicos que compõem o ECA e que podem auxiliar na elaboração do planejamento da pedagogia de direitos: garantia efetiva dos direitos através das oficinas, defesa quando os direitos são violados por meio de encaminhamento ao Conselho Tutelar, promoção do acesso ao ECA pela divulgação executada, prevenção a ameaça, omissão ou ação de violação dos direitos e fiscalização por meio de denúncias e participação nos Conselhos e Fóruns locais.

O Caderno de Procedimentos aponta alguns objetivos específicos que vão ao encontro das metas de intervenção da Pedagogia de Direitos: contribuir para a formulação de políticas sociais, propiciar ações relativas ao atendimento integral de crianças e adolescentes de acordo com o ECA e envolver segmentos da comunidade para implementação de projetos complementares ao Programa Integração AABB Comunidade.

A Organização dos Estados Ibero americanos⁶ - OEI (Gapi, 2002) desenvolveu alguns parâmetros na formulação de políticas públicas: conhecer o processo de tomada de decisões que compõem a democracia participativa e não só a representativa, refletir sobre os conflitos abertos, encobertos e latentes da relação entre a sociedade e Estado e acreditar no trabalho em equipe, distribuindo atividades e metas como meio de formular, implantar, implementar e avaliar a gestão processual de uma política pública.

A contribuição efetiva nas políticas públicas exige dos participantes do Programa Integração AABB Comunidade uma atitude de disponibilidade em aprender a gerenciar, administrar e gestar, junto com outros cidadãos, a realidade de sua comunidade, município e país, envolvendo as seguintes ações: fazer um diagnóstico da realidade local e socializá-lo nos espaços democráticos de participação relacionados ao Programa, por exemplo, Fórum de Educação, Conselho de Psicologia, Centro de Referência da Criança e do Adolescente, Secretaria de Desenvolvimento Social etc.

Posteriormente, contribuir nos processos decisórios da formulação das políticas públicas: reuniões do orçamento participativo, de elaboração do plano anual e plurianual do município. Você conhece esse plano?

Muitos educadores, vários movimentos sociais e diversas instituições

⁶ A Organização dos Estados Ibero americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura é uma associação internacional de caráter governamental para a cooperação entre os países Ibero americanos no campo da educação, ciência, tecnologia, cultura, no contexto do desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional

ECA

Caderno de Procedimentos

realidade local

que exercem atendimento a crianças e adolescentes vêm participando nas transformações do ECA, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE, o Plano Nacional de Promoção e Defesa de Direito de Criança e Adolescentes à Convivência Familiar e comunitária e o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas - SISNAD são excelentes exemplos de avanços na legislação brasileira.

Depois da formulação da política pública faz-se necessário sua implantação e implementação, promovendo alguns desafios comportamentais, organizacionais e de força política. Neste sentido é muito importante do monitoramento e o acompanhamento sistemático das ações, seja do ponto de vista da sociedade civil ou do Estado.

A avaliação dos objetivos, dos prazos para execução, do processo de implantação, dos desafios na implementação, é de extrema relevância, pois contribui para remanejar ações desfavoráveis, bem como socializar e multiplicar aspectos que facilitaram a execução desta política.

Quanto ao desenvolvimento de projetos complementares, podem estar atrelados às políticas públicas, empresas privadas, entidades filantrópicas ou outras possibilidades. O fator crucial para estabelecer parcerias no município é valorizar o trabalho realizado no Programa Integração AABB Comunidade para o maior número de segmentos da sociedade, do poder público e de órgãos que atendam crianças e adolescentes, visando divulgar os avanços para o município com esse empreendimento, as melhorias para as famílias e os educandos, as transformações no bairro e na escola e por fim, apontar as vantagens da responsabilidade pessoal, social, estatal e empresarial em apoiar essa iniciativa.

Para ir concluindo minhas reflexões, creio ser relevante ressaltar que:

A Pedagogia de Direitos busca auxiliar na construção do sujeito de direitos, um ser humano atuante e responsável com sua própria vida, com as relações vivenciadas com pessoas ao seu redor, em sua família, comunidade, município, país e na humanidade. Gadotti (2007) defende que devemos criar pessoas voltadas para uma cidadania planetária, onde os direitos individuais, sociais e coletivos foram compreendidos e são vivenciados em sua existência, visando à transformação pessoal e social.

A Pedagogia Freireana é um método de apreender sobre o mundo e a vida, a partir de seus próprios conhecimentos, socializando com seus parceiros de jornadas. Parte-se de uma reflexão que possibilita uma ampliação sobre sua leitura de mundo, permitindo novos olhares sobre o que já se percebia e sentia sobre seu conhecimento e o criado com o grupo. Aprender a ler o contexto faz com que a pessoa compreenda os processos do jogo de interesses que compõem a sociedade, a intenção dos autores ao profetizar suas idéias e a partir do exercício da liberdade de opinião adquire uma nova consciência, participando do grupo e das intervenções com o educador, vai se constituindo como um ser crítico e com propostas de superação aos conflitos pessoais, sociais e planetários.

Paulo Freire (1991, p. 144) comenta sobre si próprio, afirmando: “[...] As pessoas gostam e têm o direito de gostar de coisas diferentes. Gosto de escrever e de ler. O fundamental neste gosto

é saber a favor de quê e de quem ele se exerce”.

A Pedagogia Lúdica é uma postura política de concepção de aprendizagem, materializada no seguinte pensamento “Brincando e Aprendendo”, desenvolvida através do encantamento das brincadeiras, jogos, brinquedos, experiências cooperativas, trabalhos em grupos, teatralização, coral, dança, artes em geral, etc. Enfim, são estratégias criativas, prazerosas, interativas e alegres que possibilitem aprender sem sofrer, sem ser castigado, humilhado, coibido ou desrespeitado.

Kishimoto (2002) defende que brincando se resignifica o mundo interno e constrói novas possibilidades de se relacionar com o mundo externo, a partir da articulação do mundo imaginário pessoal com o mundo real coletivo e socializado.

O Caderno de Procedimentos é nossa Carta Magna e o Conselho Deliberativo Participativo é o espaço primordial de gestão colegiada entre os participantes, não reproduzindo o modelo capitalista de poder, onde “poucos mandam” e “a maioria executa o que foi mandando”. No Programa Integração AABB Comunidade, propomos que todos tenham a oportunidade de avaliar, propor, monitorar e gerenciar o processo de construção e gestão de cada ação proporcionada aos participantes.

Quanto aos objetivos esperados destacados no Caderno de Procedimentos para se obter resultados almejados diante do Programa Integração AABB Comunidade, torna-se primordial que sejam promovidas intervenções sistemáticas frente a estas demandas e que isso exige uma readequação e clareza dos educadores sociais, para que não reproduzamos o modelo de concepção tradicional de educação, que departamentaliza as oficinas, enfileira pessoas, faz lição de casa escolar no Programa, não lida com conflitos, impossibilita a capacidade de escolhas dos adolescentes e das crianças e não oportunizam reuniões com a família, escola e comunidade que produzam mudanças sociais e pessoais.

Bibliografia

BRASIL, Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá Outras Providências*. Brasília: Presidência da República - Fernando Collor, 13 de julho de 1990, 169º da Independência e 102º da República.

FENABB e FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL *Caderno de Procedimentos*,

Brincando e Aprendendo

Conselho Deliberativo Participativo

Brasília: FENABB e FBB, 2008

FAÇANHA, L.O. e MARINHO, A. *Programa Sociais: Efetividade, Eficiência e Eficácia como Dimensões Operacionais da Avaliação*. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 30 jun. 2009.

FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, M. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2007.

GAPI. *Metodologia de Análise de Políticas Públicas, Organização dos Estados Iberoamericanos*: UNICAMP, 2002. Disponível em: <http://www.oei.es/salactsi/rdagnino1.htm> Acesso em: 01 jul. 2009.

GIDDENS, A. *Sociologia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

KISHIMOTO, T. M. et al. *O Brincar e Suas Teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KRIESER, P. *A Diferença Entre Eficiência e Eficácia*. Reportagem publicada em 29/01/2009. Disponível em: <<http://www.baguete.com.br>>. Acesso em: 30 jun. 2009.

Sites Pesquisados:

www.aabbcomunidade.org.br, item Fórum.

www.fbb.org.br/portal, item Programas e Ações, Educação.

www.fenabb.com.br, item Programas Socioeducativos.

www.oeibrpt.org/, item biblioteca digital.

Questões para Reflexão em Grupo

1- Quais os possíveis avanços a serem realizados no planejamento das atividades do Programa Integração AABB Comunidade?

2- Defina o que é, para que serve e como executar a Pedagogia de Direitos no Programa Integração AABB Comunidade?



Coordenadores(as) e Educadores(as)
do Programa Integração AABB Comunidade

As respostas do Módulo C-2009 deverão ser enviadas ao NTC-PUC-SP
até Março/2010

O certificado só será emitido comprovando-se a participação nos três módulos

Dicas para evitar problemas com a certificação:

1. **Destaque** e envie a lista de participantes que estiver no final de cada módulo, devidamente preenchida de **forma legível**, com **endereço completo** e assinada por cada participante (não pode ser assinada pelo coordenador ou outra pessoa).

Obs.: a **Coordenação** que participar das discussões, deverá também assinar a lista, senão não será considerada participante.

2. não serão aceitas devolutivas por fax.

3. cada módulo deverá estar acompanhado de sua respectiva lista de presença (**não pode** ser uma lista única que corresponda a todos os módulos).

4. as respostas do grupo devem ser encaminhadas para o NTC da PUC/SP, por correio ou e-mail – mesmo encaminhando por e-mail necessitamos **OBRIGATORIAMENTE** de cópia por correio, **acompanhada da respectiva lista de participação**;

5. os certificados serão enviados para a residência de cada participante, após a conclusão dos módulos e ressaltamos que só receberá o certificado o educador(a) que participar de **100%** das discussões.

A inclusão de nomes de pessoas na lista de participação para fins de certificação que não tenham participado efetivamente dos grupos de estudos, implicará na invalidação do trabalho de todo o grupo e nenhum participante do município em questão receberá o certificado.

Finalmente, cabe ressaltar a importância do **plantão telefônico**, disponível à participação de todos os educadores e coordenadores pedagógicos para:

1. esclarecimentos de dúvidas acerca do funcionamento do Programa como um todo e da Formação Continuada a Distância;

2. partilha de dificuldades surgidas na prática político-pedagógica diária;

Plantão telefônico: Segunda a Sexta-feira - das 9h às 18h

Fone: (0xx11) 3862-5891

Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC/SP

R. Bartira, 387– Perdizes – São Paulo - SP

CEP: 05009-000 - E.mail: **ntc@pucsp.br**

LISTA DE PRESENÇA E PARTICIPAÇÃO NOS GRUPOS DE ESTUDO

Formação Continuada a Distância para Educadores do I Programa Interação AABE Comunidade
 Datas de Realização dos Estudos do Módulo C 2009

Cidade: _____ Estado: _____

Coordenador(a): _____

Fone da AABE: (0 ____) _____

E-mail da AABE: _____

e-mail:	Fone com DDD:	Assinatura:
Endereço completo: (Rua, número, bairro e CEP)		

Nome Completo (em letra de forma e sem abreviar)		
e-mail:	Fone com DDD:	Assinatura:
Endereço completo: (Rua, número, bairro e CEP)		

Nome Completo (em letra de forma e sem abreviar)		
e-mail:	Fone com DDD:	Assinatura:
Endereço completo: (Rua, número, bairro e CEP)		

Nome Completo (em letra de forma e sem abreviar)		
e-mail:	Fone com DDD:	Assinatura:
Endereço completo: (Rua, número, bairro e CEP)		

Nome Completo (em letra de forma e sem abreviar)		
e-mail:	Fone com DDD:	Assinatura:
Endereço completo: (Rua, número, bairro e CEP)		