



Educação formal e não formal

Educação formal e não formal

Thauana Paiva de Souza Gomes
Diego da Costa Vitorino

© 2017 por Editora e Distribuidora Educacional S.A.
Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Presidente

Rodrigo Galindo

Vice-Presidente Acadêmico de Graduação

Mário Ghio Júnior

Conselho Acadêmico

Alberto S. Santana
Ana Lucia Jankovic Barduchi
Camila Cardoso Rotella
Cristiane Lisandra Danna
Danielly Nunes Andrade Noé
Emanuel Santana
Grasiele Aparecida Lourenço
Lidiane Cristina Vivaldini Olo
Paulo Heraldo Costa do Valle
Thatiane Cristina dos Santos de Carvalho Ribeiro

Revisão Técnica

Diego da Costa Vitorino
Nathalia Cristina Oliveira

Editorial

Adilson Braga Fontes
André Augusto de Andrade Ramos
Cristiane Lisandra Danna
Diogo Ribeiro Garcia
Emanuel Santana
Erick Silva Griep
Lidiane Cristina Vivaldini Olo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G633e Gomes, Thauana Paiva de Souza
Educação formal e não formal / Thauana Paiva
de Souza Gomes, Diego da Costa Vitorino. – Londrina :
Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017.
232 p.

ISBN 978-85-522-0251-6

1. Educação – Finalidades e objetivos. 2. Educação não
formal. I. Vitorino, Diego da Costa. II. Título.

CDD 370.118

Sumário

Unidade 1 Do direito à educação aos espaços educativos formais e não formais	7
Seção 1.1 - A educação formal e não formal: direitos e atributos	11
Seção 1.2 - Os espaços de formação e formas diferenciadas de aprendizagem	29
Seção 1.3 - Educação e política	45
Unidade 2 Educação e cultura: diferentes formas de aprendizado	63
Seção 2.1 - Educação e cultura: representações populares e regionais brasileiras e suas interfaces com a educação	67
Seção 2.2 - Educação e diferença: educar em espaços de vulnerabilidade social	85
Seção 2.3 - Da teoria à prática na educação: pedagogia social, educação popular e movimentos sociais	99
Unidade 3 Da cidade educadora às novas tecnologias (TICs): novas formas de educação?	123
Seção 3.1 Processo de aprendizagem e rede sociais	127
Seção 3.2 Novas TICs e educação	147
Seção 3.3 Princípios e concepções da Cidade Educadora	161
Unidade 4 Educação para além dos muros da escola: possibilidades de integração entre educação formal e não formal	179
Seção 4.1 - Educação não formal na escola: currículo e dimensões sociais, culturais e políticas	183
Seção 4.2 - Educação para além da escola	199
Seção 4.3 - Os profissionais da educação não formal	215

Palavras do autor

Seja bem-vindo! A partir deste ponto, você vai conhecer ou aprofundar questões sobre educação que muitas vezes não percebemos ou nem sabíamos que poderia acontecer. Por exemplo, você já se perguntou quando seu processo educativo iniciou? Quem ou quais foram seus primeiros educadores? Qual o primeiro espaço onde a educação teve início? Pois é justamente para refletir sobre essas ideias e aprofundá-las que a disciplina “Educação formal e não formal” se faz importante no seu processo formativo. Parte do que estudaremos, nestas páginas que seguirão está atrelada à compreensão não apenas do conceito de educação de maneira geral, mas a conceitos que nos ajudam a refletir sobre o universo em que estamos imersos.

A partir do estudo de cada unidade, dedicaremos a você a ser capaz de aprender conceitos que o ajudarão a ser mais tolerante, criativo, comunicativo, conhecedor de culturas e questões sociais que serão possíveis apenas pela capacidade que a própria educação gera nos indivíduos: a de raciocínio crítico para solucionar problemas.

Sendo assim, na primeira unidade, dedicaremos a estudar os aspectos gerais que envolvem a educação, entre eles os formais e os informais. A intenção é que possamos mapear conceitos básicos que envolvem o próprio conceito de educação e suas ramificações nos diversos campos sociais. Além disso, passaremos por questões políticas e também teóricas, que nos ajudarão a contextualizar tais problemáticas.

Na segunda unidade, dedicaremos a compreender a íntima relação entre educação e cultura. Procuraremos discutir como os espaços de formação cultural interferem e educam os indivíduos. Também trabalharemos a educação nos espaços de vulnerabilidade social e como as pedagogias alternativas e movimentos sociais são importantes tanto no processo educativo quanto para avanços sociais em todos os sentidos.

A terceira unidade busca trazer a você, aluno(a), um olhar sobre as cidades e as formas de tecnologias presentes na vida social, cultural e econômica dos indivíduos. Como entender a sociabilidade atual nas cidades? Como entender os processos educativos por meios das

Tecnologias da informação e comunicação (TICs)? Questões como essas serão debatidas e respondidas ao longo desta unidade.

Por último, e não menos importante, trataremos as formas de entrelaçamento da educação formal e não formal nos espaços escolares, nos currículos e, ainda, a atuação dos profissionais da educação não formal.

Tendo em vista tais aspectos, pretendemos olhar o cotidiano escolar com o principal objetivo de formar profissionais críticos, capazes de pensar a educação com base nos fenômenos atuais.

Do direito à educação aos espaços educativos formais e não formais

Convite ao estudo

Prezado aluno, vamos dar início a nossa primeira unidade, dedicando nossos estudos à estruturação de um conjunto de conceitos básicos referentes à educação. Discutiremos o importante papel da Constituição Federal de 1988 como ponto de partida para garantia da educação como direito universal. Contudo, conheceremos também uma configuração mais ampla das formas educacionais de aprendizagem; em outras palavras, veremos que a educação ocorre dentro e fora da escola.

Pretendemos, com esse conjunto de estudos, ajudá-lo a compreender e identificar as diferentes linguagens de aprendizagem definidas como formais e não formais, sendo possível ampliar as formas de entendimento sobre como educar e onde educar, bem como orientá-lo para uma formação profissional mais sólida e crítica. Você já se perguntou se a escola é o único lugar de aprendizagem?

Antes de respondermos a essa questão, apresentamos a você o Contexto de aprendizagem da Unidade 1 de nossa disciplina que está exemplarmente descrito na notícia a seguir:

São Paulo separa escolas

(Luiz Carlos de Freitas, 17 out. 2015)

O Estado de São Paulo está desenvolvendo um projeto para separar as escolas de 1ª. a 5ª.; de 6ª. a 9ª. e as de ensino médio. Serão três sub-redes específicas. O projeto tramita atendendo a rigoroso rito de planejamento passo a passo. A

ideia é lamentável pois rompe a lógica de que a “escola é da comunidade” e deve estar ao seu lado.

Manifestações têm sido feitas em várias cidades do estado a partir de vazamento das informações locais sobre eventuais escolas que seriam atingidas e incluem alunos, pais e professores.

Somente poderemos ter uma visão global do que está sendo planejado dentro de algum tempo, com as medidas que eventualmente darão continuidade a este projeto. É claro que há mais etapas.

Primeiro, houve uma mudança na assessoria. Sai a consultoria McKinsey e entra a consultoria Falconi que já está com escritório dentro da Secretaria, tal qual ocorria com a anterior. Onde Falconi está, temos reengenharia de processos, meritocracia e outras ações que costumam acompanhar estas consultorias. A McKinsey era paga pelos empresários. A Falconi deve ser também. É um “presente” dos empresários para o Estado.

A história do Dia E (#VemProDiaE: participe do megaencontro sobre a reorganização no dia 14 de novembro) que está sendo promovido em São Paulo, tem cara do Dia D que se tentou realizar em Sergipe e foi abortado pelo magistério de lá, quando aquele estado procurou implantar o Índice Guia.

Segundo aspecto a considerar: homogeneizar as escolas é um passo que pode estar preparando a continuidade do processo de municipalização do ensino fundamental com seu deslocamento para os municípios. Isso não está escrito, mas é uma boa justificativa para se entender talvez o que está ocorrendo.

No entanto, não podemos descartar que também possa ser uma preparação para entregar as escolas de ensino fundamental para Organizações Sociais que já encontrariam seu raio de operação e de responsabilização definidos: 1.5 km ao redor das escolas que continuarem existindo. Nesta

mesma linha, seria uma arrumação de “mercado” para tornar as escolas “atrativas”, com “clientes” definidos.

Ao mesmo tempo, o processo de terceirização poderia no futuro ser melhor conduzido se as escolas se especializam em determinadas séries, pois é mais fácil para as terceirizadas administrarem ciclos específicos do ensino básico em escolas definidas.

Se isso acontece, por municipalização ou privatização, o Estado fica com o foco no ensino médio, e pode ampliar seus esforços nesta rede, sem descartar também a estratégia de entrega de mais escolas de ensino médio à iniciativa privada copiada de Pernambuco que já se encontra sendo aplicada no Estado de São Paulo. Sabe-se que este é o projeto de ensino médio acalentado pelo empresariado que saltita em torno do governo Alckmin e da Secretaria de Educação do Estado. Dessa forma, o processo de terceirização das escolas de nível médio pode avançar, pois elas se separam dos outros ciclos do fundamental.

Entre as consequências nefastas como a privatização, está também a ampliação do número de alunos em sala de aula, como consequência do fechamento de escolas e a transferência dos alunos para outras. Ou seja, o que temos não é uma reforma educacional e sim uma reforma fiscal combinada com um provável aumento da terceirização/privatização.

Com a Falconi por perto, não podemos esperar boa coisa para a educação pública de gestão pública.

Fonte: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/10/17/sao-paulo-separa-escolas/>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

Seção 1.1

A educação formal e não formal: direitos e atributos

Diálogo aberto

Prezado aluno, esta unidade está dividida em 3 seções, que serão trabalhadas da seguinte forma: na primeira, de título “A educação formal e não formal: direitos e atributos”, nós nos dedicaremos a estudar o direito à educação e os princípios e atributos da educação formal e não formal, em que discutiremos as questões que envolvem as definições e conceitos relacionados à educação.

Na segunda seção, vamos trabalhar os espaços de formação e formas diferenciadas de aprendizagem, com o objetivo de conhecer os espaços de formação, os debates que ocorrem sobre a perspectiva do cotidiano escolar e como a diversidade cultural deve ser compreendida para fortalecimento da alteridade.

Por fim, na última seção, vamos relacionar educação e política, com objetivo de entender como esses conceitos se relacionam; para isso, estudaremos alguns conceitos de Pierre Bourdieu e Michel Foucault para aprofundarmos essa relação. Nessa seção, conheceremos alguns autores importantes para a compreensão dos estudos ligados à educação formal e não formal. Vamos, por exemplo, entender que a educação não é algo que acontece apenas no espaço escolar, mas em todos os campos da vida e desde nosso nascimento.

Para dar os primeiros passos, analisemos a nossa primeira situação-problema:

Segundo a Unesco, o Brasil tem 14 milhões de analfabetos, é o 8º país em população analfabeta no mundo. Imagine que você é um estudante das escolas que foram ameaçadas de serem fechadas nas áreas urbanas ou um estudante de uma escola rural, tal como descrito no nosso contexto de aprendizagem. É possível dimensionar o impacto social do fechamento dessas escolas? E, no caso dos alunos de área rural, quais seriam as consequências para esses estudantes?

1.1.1 O direito à educação

Você se lembra da primeira vez que aprendeu algo? Será que foi no seu primeiro dia de escola? Ou ainda, você já aprendeu algo em outro ambiente que não o escolar? Para responder essas e outras questões, começaremos pelo entendimento da educação como direito.

Em nossa Constituição, o direito à educação surge como um dos primeiros artigos ao lado de alimentação, saúde, moradia, segurança, trabalho e previdência social, tendo garantida sua execução como direito universal a todo cidadão brasileiro. Mas é no Capítulo III, Artigos 205 e 206 desta Carta Magna, que a educação aparece descrita de maneira mais efetiva:



Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. Especifica que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade;

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988).

A educação, segundo Gadotti (2005), tornou-se um dos requisitos fundamentais para que os indivíduos possam acessar o conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade. Confere-se a ela um direito comum a todo ser humano, como categoria necessária para ele desfrutar de outros direitos estabelecidos em uma sociedade democrática. Por tal fato, a educação é um direito reconhecido e consagrado na legislação brasileira e de quase todos os países do mundo. Vale salientar, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente como um documento também de referência sobre os direitos educacionais e gerais a todos os indivíduos e a Convenção dos Direitos da Infância das Nações Unidas como um dos documentos de referência sobre essa universalidade no mundo.

Assim, qualquer negação à educação é impedir o acesso de um indivíduo aos direitos humanos fundamentais; em outras palavras, significa dizer que, sem educação, o direito de cidadão não se completa.

Veja que estamos falando de um conjunto de itens legais que garante o acesso à educação escolar que chamamos de formal. “É um direito que deve estender-se ao longo de toda a vida, como a própria educação” (GADOTTI, 2005, p. 1). Mas, para chegar até aqui, precisamos entender, primeiramente, que a educação em si pode conter muito mais que um espaço definido, um agente educador específico ou conteúdos determinados por currículos.

A educação consiste em um processo aberto e cercado por elementos que interferem e dialogam na interiorização dos conteúdos pelos indivíduos. Ela pode assumir formas múltiplas e realizar-se tanto no campo social como no cultural e psicológico do indivíduo.

Nesse sentido, pensar em educação nos faz lembrar o sociólogo Émile Durkheim (1858-1917), especialista nos estudos da educação e sociedade, o qual discute a educação como forma de integrar um indivíduo na sociedade. Segundo a perspectiva desse autor, poderíamos assim dizer que a educação ocorre desde o nascimento de cada indivíduo até o último dia da sua vida (DURKHEIM, 1973).

Esse é um processo de “adentramento” e pertencimento a uma determinada sociedade que ocorre por meio do que chamamos de socialização. Essa socialização, para Durkheim (1973), refere-se à maneira pela qual um determinado indivíduo torna-se membro de um grupo ou de uma sociedade e passa a cumprir e exercer os mesmos códigos e regras que, por sua vez, são aprendidos por meio dos processos educativos. Poderíamos pensar na seguinte analogia: ao nascer, somos um livro em branco que vai sendo escrito ao longo do nosso processo de socialização. O ato da socialização nos insere em uma dada cultura por meio da educação. Assim, o ser biológico, por meio do processo educativo, vai se tornando um ser social, dotado de regras, normas e conteúdos que fazem sentido a um grupo.



Exemplificando

Existe uma história bastante conhecida sobre um garoto chamado Victor de Aveyron, encontrado próximo aos bosques de Aveyron, na França, em 1778. Esse menino era quase uma forma animalesca, não falava, não andava ereto e nem se portava como uma criança de uma sociedade. Levado aos estudiosos da época, concluiu-se que o garoto havia sido abandonado naquele lugar e teria sido privado do contato social. Por isso, suas atitudes e posturas eram mais animalescas do que sociais. A falta do processo de socialização e aprendizagem não fez com que o menino se tornasse um ser social até o momento que foi encontrado. Posteriormente, com os seus cuidadores, o menino passou a se vestir, comer à mesa e falar algumas palavras.

Essa integração, então, ocorre quando o indivíduo apropria-se do conjunto de conhecimentos, já sistematizados e acumulados por um coletivo e introjeta em seu psíquico os códigos, as normas e as regras básicas de relacionamento desse grupo (GOMES, 2011). Assim, o primeiro contato com a educação se inicia com o primeiro grupo social.

Em geral, o primeiro grupo social é a família, e, por isso, ela é fundamental no processo de aprendizagem e adentramento de um indivíduo em uma cultura. Ou ainda, por meio desse grupo serão interiorizadas as primeiras normas, sentidos de valores e formas de relacionamentos pautados nos laços afetivos predominantes

do grupo. Esses laços permitem o sentido de segurança que se caracteriza pela união dos membros (GOMES, 2011). Por isso, ao falar em educação, temos de ter em vista que se trata de um processo bastante amplo e muito anterior à trajetória escolar.



Assimile

Émile Durkheim é conhecido como fundador da sociologia como disciplina. Nascido em 1858, na França, foi ele quem realizou os primeiros estudos sociológicos da educação, dando uma dimensão social e profunda para os processos de educação em uma sociedade.

Para saber mais, acesse: <https://www.ebiografia.com/emile_durkheim/>. Acesso em: 13 abr. 2017.

Durkheim (1973), ainda, ao estudar os aspectos da educação sob a óptica social, apontou a existência de dois processos de socialização: o primário, mais restrito aos laços familiares, e o secundário, mais amplo e relacionado a outros grupos que não o familiar. Daí teríamos que nosso processo educativo ocorreria em dois momentos e ao longo da vida da seguinte forma:

Tabela 1.1 | Socialização primária e secundária para Émile Durkheim

Socialização primária	Socialização secundária
A família é a condutora da cultura	Outros grupos sociais
Integração do indivíduo à cultura	Trabalho e escola são os condutores mais amplos do indivíduo à cultura
Incorpora aos indivíduos regras e normas da sociedade	Pode ocorrer conflito entre regras e valores recebidos somente pela família

Fonte: elaborada pela autora.

Então, pensando a educação como um processo longo e múltiplo, poderíamos defini-la como uma “prática social” cujo objetivo é o de desenvolver na pessoa tudo aquilo que pode ser aprendido entre saberes existentes em uma cultura, formando os sujeitos para se comportarem e agirem como tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade. Dessa forma, Brandão salienta:



[...] todos os povos sempre traduzem de alguma maneira esta lenta transformação que a aquisição do saber deve operar. Ajudar a crescer, orientar a maturação, transformar em, tornar capaz, trabalhar sobre, domar, polir, criar, como um sujeito social, a obra, de que o homem natural é a matéria-prima [...]

[...] tudo o que existe disponível e criado em uma cultura como conhecimento que se adquire através da experiência pessoal com o mundo ou com o outro; tudo o que se aprende de um modo ou de outro faz parte do processo de endoculturação, através do qual um grupo social aos poucos socializa, em sua cultura, os seus membros, como tipos de sujeitos sociais [...] (1981, p. 10-11).

A educação coloca e formata o indivíduo em uma cultura e também o forma para os processos sociais, políticos e culturais que o acompanharão ao longo de sua vida. Isso ocorre de duas maneiras: aquela que consideramos formais por seu caráter regulamentar, planejado, especializado e intencional, e aquela que chamamos de não formal, por ocorrer fora do âmbito oficial/escolar, porém de maneira organizada e sistemática.

Na sociedade atual, à medida que as relações sociais se tornam mais complexas, a educação passa a ter uma importância cada vez maior, de tal modo que nenhuma coletividade humana dos tempos modernos deixa de lhe reservar um papel importante no rol de suas instituições.

Ademais, são as instituições educacionais, por meio de suas ações efetivas, as responsáveis pela constituição e regulamentação das estruturas de transferência cultural, das formas de conhecimento social e dos domínios das técnicas de ação social, ou seja, todo o universo cultural que constitui o conjunto de conhecimentos que o homem moderno domina. Para compreender melhor como esses processos educativos formais acontecem, adentremos seus conceitos e atributos.

1.1.2 A educação formal: os principais atributos

Ao falar de educação formal, precisamos entender que se trata de um tipo de educação que possui objetivos claros e específicos,

os quais são representados por um espaço determinado como, principalmente, escolas e universidades.

Mas, além do espaço físico determinado, há um conjunto de princípios que também estabelecem esse tipo de educação. Entre eles estão uma matriz curricular, uma rede estruturada de poderes hierárquicos e regras estabelecidas nacionalmente, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação.

Para Gadotti (2005, p. 2), “toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente: o espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela sequencialidade”. Nesse sentido, a educação formal possui algumas regras e princípios básicos para ser desenvolvida, os quais estabeleceremos em linhas gerais.

Na perspectiva nacional da estruturação da educação, o documento responsável pela matéria educacional é a Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ou, ainda, Lei Darcy Ribeiro.



Assimile

A formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais constitui, portanto, atribuição federal, que é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95, que o instituiu. Essa lei define, entre as atribuições de sua Câmara de Educação Básica (CEB), a deliberação sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação. Ademais, atribui-lhe, entre outras, a responsabilidade de assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.

Na LDB, está estabelecida aos diversos entes federativos – União, Distrito Federal, estados e municípios – a competência de organizar seu sistema de ensino, cabendo à União a coordenação da política nacional de educação, que inclui a responsabilidade de articular os diferentes níveis e sistemas, cumprindo a função redistributiva, supletiva e normativa (BRASIL, 1996). Em outras palavras, a União deve se responsabilizar por criar leis para sistematizar, distribuir ou suprir a falta de verba no sistema nacional público de ensino.

No tocante à estrutura geral de ensino formal, a educação nacional se estrutura da seguinte forma:

Tabela 1.2 | Estrutura do sistema de educação nacional

Níveis	Subdivisões		Faixa etária
Educação básica	Educação infantil	Creche	0-3 anos
		Pré-escola	4-5 anos
	Ensino fundamental		6- 14 anos
			15-17 anos
Educação superior	Curso por área		Acima de 17 anos

Fonte: elaborada pela autora.

No que se refere propriamente à educação básica, é importante destacar que, entre as obrigações prescritas na LDB aos estados e ao Distrito Federal, “está assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem” (BRASIL, 1996). Além disso, o Distrito Federal e os municípios deverão oferecer a educação infantil com creches e pré-escolas, bem como o ensino fundamental.

Além da estrutura de financiamento, de organização e legislação, a LDB ainda destaca o papel da União em estabelecer de maneira colaborativa com o Distrito Federal, os estados e os municípios o desenvolvimento das competências e diretrizes que nortearão os currículos e os conteúdos mínimos para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, de modo a assegurar formação básica comum no território nacional.

Por meio dos documentos legais estabelecidos na forma de orientações básicas para o sistema de ensino formal, é possível defender o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo.



Pesquise mais

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 mar. 2017.

Figura 1.1 | Hierarquia entre órgãos do Ministério da Educação



U1 - Do direito à educação aos espaços educativos formais e não formais

que brevemente, quais leis e decretos dão direito aos indivíduos, mas não significando que sejam cumpridos de maneira efetiva. A história nos mostra que apenas a luta constante dos movimentos sociais e de outros grupos é que faz os direitos serem garantidos efetivamente na prática, algo que será tema de uma próxima seção.

1.1.3 A educação não formal: os principais atributos

Iniciamos esta seção apontando o direito e a obrigatoriedade à educação em nossa sociedade atual, também falamos sobre a educação de maneira ampla, não apenas restrita ao ambiente educacional ou com finalidade conteudista. Destacamos a educação como um pré-requisito para o adentramento de um indivíduo em uma cultura ou sociedade. Pudemos, assim, entender os processos psicossociais e socioculturais da educação, cabendo então o que chamamos de educação formal e não formal a este segundo item.

Possivelmente, pensar em educação não formal pode levar-nos a uma oposição à educação formal. Mas estaríamos sendo simplistas. A educação não formal, a princípio, pode ser definida segundo Gadotti (2005, p. 2):

[...] por aquilo que ela é, pela sua especificidade e não por sua oposição à educação formal. Gostaria também de demonstrar que o conceito de educação sustentado pela Convenção dos Direitos da Infância ultrapassa os limites do ensino escolar formal e engloba as experiências de vida, e os processos de aprendizagem não formais, que desenvolvem a autonomia da criança.

”

Isso significa dizer que educação não formal não é o oposto da educação formal, existem diferenças, mas semelhanças. Não se pode dizer que a primeira é “nativa”, já que é composta por escolhas, intencionalidades no seu desenvolvimento; além do processo de aprendizagem não ser espontâneo, tal como na segunda (GONH, 2010).

A grande questão da educação não formal, se é que poderíamos dizer, trata-se de uma forma de educação em que os “espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vidas dos grupos e dos indivíduos, fora da escola” (GONH, 2010, p. 17), em locais informais, mas que há intencionalidade do processo de aprendizagem.

A educação ocorre em situações e lugares/espços interativos, construídos com diretrizes e referências comuns e coletivas do grupo. A participação é optativa, mas se associa geralmente a certos fatos como trajetória, sentimento de pertença a um grupo, experiência ou até por um ato de escolha em determinadas ações e processos sociais, como, nos movimentos sociais.

Os movimentos sociais têm uma ação educativa não formal bastante importante, já que operam sob uma óptica de intencionalidade da aprendizagem, da participação, da troca de saberes e da transmissão dos conhecimentos praticados e difundidos por eles.

O MST é um dos exemplos importantes a serem destacados nesse processo de formação na educação não formal. O conhecimento ofertado àqueles que se integram a esse movimento não é herdado, mas adquirido no processo de luta pela reforma agrária. Outro exemplo importante é o Movimento Negro Unificado (MNU), o qual capacita seus integrantes a combater o preconceito e lutar por políticas sociais igualitárias, por meio da conscientização dos indivíduos para tornarem-se conhecedores do mundo e cidadãos capazes de lutar pelos direitos sociais.

Esses movimentos, por meio da educação não formal, têm por finalidade “abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais” (GONH, 2010, p. 19). Assim, a forma de educar é criada a partir do resultado da ação voltada para as demandas e interesses daqueles que participam do grupo.



Refleta

Você já ouviu falar de educação do campo? Ela é uma modalidade de educação que se dá nas áreas rurais, mas não é sinônimo da educação no campo. Esse tipo de educação foi idealizado por movimentos sociais do campo, especialmente o MST, que sentia necessidade de uma educação íntegra, de qualidade e voltada às necessidades das populações das áreas rurais. Entre os fundamentos dessa educação, estão adaptações às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se três aspectos essenciais como conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades dos estudantes da zona rural, entre eles organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e situações climáticas, e adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Além disso, podemos salientar que um dos princípios da educação não formal é a construção e transmissão de informação e formação social, política e cultural. Nas palavras de Maria da Glória Gohn, “ela prepara formando e produzindo saberes nos cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, ao individualismo” (2010, p. 19). Poderíamos, assim, sistematizar os principais atributos da educação não formal:

Tabela 1.3 | Principais atributos da educação não formal

Principais atributos da educação não formal
Não é seriada em classes, idades, conteúdos.
Atua sobre aspectos subjetivos do grupo.
Desenvolvimento de laços afetivos entre os integrantes do grupo.
Fortalece a construção da identidade grupal – capital social.

Fonte: elaborada pela autora.

Não podemos deixar de falar, nesse processo de conhecimento da educação não formal, de Paulo Freire, já que muitos dos princípios desenvolvidos nos seus pensamentos, método e pedagogia estão presentes na educação não formal. Um de seus livros mais importante é a *Pedagogia da Autonomia*, no qual defende uma educação oposta da que ele chamou de “educação bancária” e que considere todo o conhecimento prévio do aluno na edificação do conhecimento. Para Freire (1999), a educação, deveria ser libertadora, já que pode reproduzir o autoritarismo que está presente em nossa sociedade e que herdamos historicamente.

No entanto, ele chama a atenção para a noção de que o oprimido não pode ser libertado para, posteriormente, assumir o papel de opressor. Ao contrário, a educação tem a missão de despertar o educando para as formas de opressão das quais ele é vítima, seja social, racial, econômica. Assim, esse autor propôs uma educação, ou melhor, uma pedagogia da libertação capaz de tornar o indivíduo um sujeito crítico capaz de modificar positivamente a sua realidade humana em todos os sentidos. Veremos mais sobre Paulo Freire no decorrer deste livro.



Acima de tudo, Paulo Freire foi um educador do povo, todos os papéis políticos desenvolvidos por ele nunca o deslocaram de sua proximidade da educação. Seus livros e sua atuação social são reconhecidos mundialmente. Para conhecer mais sobre esse brilhante educador e suas obras, entre no site: <<http://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>>. (acesso em: 11 mar. 2017) e pesquise. Vale a pena!

Além de Paulo Freire, é preciso, ainda, destacar como parte da educação não formal a pedagogia social, sobre a qual também nos debruçaremos com mais afinco nas unidades posteriores deste material. mas, a princípio, cabe destacar que a pedagogia social é conhecida como teoria geral da educação social, que constitui o alicerce teórico para as práticas de educação sociocomunitária, educação popular e práticas que destacamos neste item de educação não escolar, das quais se destaca a educação não formal. Assim, a pedagogia social atua na educação social, que se faz ao longo da vida de um indivíduo em todos os espaços e em todas as relações. Tanto a educação formal quanto a não formal são necessárias e indispensáveis para viabilizar o entendimento de educação integral, integrada e integradora.

Sem medo de errar

Voltemos ao “Fechamento de escolas: agressão ao direito à educação”. Segundo a reportagem, o fechamento de 37 mil escolas do campo e mais a tentativa do governo paulista de fechar 94 escolas nos coloca a reflexão sobre o não cumprimento de um direito universal. No caso específico, o governo de São Paulo justifica o fechamento com o argumento de reorganização do ensino no estado. Mas o objetivo claro é reduzir custos, sem efetivamente melhorar as condições de ensino.

O direito universal à educação parece ser inviolável na Constituição. No entanto, temos acompanhado um conjunto de situações que parecem justificar o injustificável. Enquanto demoramos décadas para assegurar a educação como descrita nas leis brasileiras, em poucos anos verifica-se um retrocesso de muitos anos de luta.

Estudantes do Paraná, diante da realidade do fechamento e mudanças na forma como se oferece o ensino nas escolas públicas nesse estado, passaram a refletir politicamente sobre o processo e criar espaços de debate e resistência.

Houve ocupação de escolas como forma de exigir que os responsáveis pelas propostas de mudanças do ensino público não tomassem decisões sem, ao menos, fazer uma consulta pública.

Perceba, você, que os espaços escolares foram o centro das discussões e ações conjuntas dos estudantes. Mas certamente os espaços de educação não formal foram essenciais nos processos formativos desses alunos que resistiram e resistem às formas tirânicas de anulação de direitos básicos e universais, como a educação.

O impacto social de todo esse processo não é apenas o fechamento de núcleos de ensino, mas a perda de espaços de representação, de formação social, política e cultural de sujeitos possuidores desse direito. No caso das populações do campo, tão esquecidas pelas políticas públicas e sociais, ao perder escolas, não perdem um espaço de estudo, mas parte de sua dignidade como cidadão de uma nação.

Nesse sentido, pensar e refletir sobre as formas e processos educacionais atuais nos leva inevitavelmente a questões políticas e sociais, que sem dúvida estão atreladas àqueles. Países com maiores índices de desenvolvimento mantêm níveis altíssimos de investimento na educação e, ao contrário das propostas de cortes de gastos, como no Brasil, seguem investindo ainda mais, já que sabem que, para o sucesso de um país, é inevitável o investimento neste bem: a educação!

Avançando na prática

Declaração Mundial sobre Educação para Todos

Descrição da situação-problema

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela ONU em março de 1990, na Tailândia, apresenta as seguintes informações em seu preâmbulo:

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito à educação”. No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; - mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

Ao mesmo tempo, o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS..., 1990)



Perceba que a declaração fora aprovada no ano de 1990, e já se passaram mais de 26 anos. Você consegue identificar situações parecidas com a realidade atual que vivemos? Houve esforços na última década e meia, inegavelmente, dos investimentos em educação e a tentativa de acesso. Mas o que podemos verificar atualmente? Quais são os retratos encontrados nesse processo de mudança política que estamos enfrentando?

Resolução da situação-problema

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, durante seu período de formatação, aponta para inúmeras situações a serem superadas com relação a assegurar o direito à educação a todos os indivíduos. Entre elas, destaca-se um alto índice de crianças fora da escola e um grande número de analfabetos, em sua grande maioria mulheres, além do grande número de estudantes que não conseguem concluir os estudos ou não conseguem aprender efetivamente os conteúdos propostos. Depois de quase 30 anos da declaração, muitos problemas apontados permanecem, e situações que impedem os esforços no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem voltam a acontecer, como:



[...] o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS..., 1990)

Faça valer a pena

1. Leia a seguir os incisos do Art. 206 da Constituição Federal:

I – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

II – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

III – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

IV – não haverá obrigatoriedade na valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira e ingresso

exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

V – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VI – não haverá obrigatoriedade na garantia de padrão de qualidade.

Os incisos corretos do Art. 206 da Constituição Federal estão na alternativa:

- a) Todos os incisos estão corretos.
- b) Apenas os incisos V e VI estão corretos.
- c) Apenas os incisos I, II, III e V estão corretos
- d) Apenas os incisos IV e V estão corretos
- e) Apenas os incisos IV, V e VI são corretos.

2. Com relação à estrutura do sistema de ensino nacional, leia as afirmativas:

I- A educação se divide em dois níveis: educação básica e ensino superior;

II- A educação básica se divide em educação fundamental e ensino médio;

III- A educação básica vai de 0 a 17 anos, passando pelas seguintes etapas: creches, ensino infantil, fundamental e médio.

Com relação às afirmativas, a sequência correta de verdadeiras (V) e falsas (F) está na alternativa:

- a) V, V, V.
- b) F, F, F.
- c) V, F, V.
- d) F, V, F.
- e) V, V, F.

3. Tanto a educação formal quanto a não formal são necessárias e indispensáveis para viabilizar o entendimento de educação integral, integrada e integradora.

Considerando o conceito de educação e as formas de educação formal e não formal, assinale a alternativa CORRETA:

a) Na sociedade atual, à medida que as relações sociais se tornam mais complexas, a educação passa a ter uma importância relativa, de tal modo que nenhuma coletividade humana dos tempos modernos deixa de lhe reservar um papel obrigatório do ensino no rol de suas instituições.

b) A grande questão da educação não formal, se é que poderíamos dizer, trata-se de uma forma de educação em que os espaços para o processo ensino-aprendizagem estão fora da escola e localizados em territórios onde se desenrola as trajetórias de vida dos sujeitos, alvo da proposta educativa (GOHN, 2010, p. 17).

c) A educação não formal se estrutura por um conjunto de princípios e regras que fazem parte de um sistema legal e de uma orientação nacional, garantindo (ou pelo menos devendo garantir) um conjunto básico de

princípios e conteúdos a todo cidadão brasileiro.

d) A educação consiste em um processo fechado e pouco cercado por elementos que interferem e dialogam na interiorização dos conteúdos pelos indivíduos. Ela pode assumir formas múltiplas e realizar-se tanto no campo social como no cultural e psicológico do indivíduo.

e) A educação é um processo direito e curto, poderíamos defini-la como uma “prática social”, cujo objetivo é o desenvolver na pessoa humana tudo aquilo que pode ser aprendido entre saberes existentes em uma cultura, formando os sujeitos para se comportarem e agirem como tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade.

Seção 1.2

Os espaços de formação e formas diferenciadas de aprendizagem

Diálogo aberto

Você se lembra dos lugares onde você estudou? Todos eram escolas? Ou você provavelmente se lembrou de um lugar perto de sua casa em que as pessoas costumavam se reunir para estudar não exatamente “conteúdos de escola”, mas saíam dali com muita informação? Pois bem, nesta seção vamos nos dedicar a estudar novos espaços de formação e situações do cotidiano escolar para, posteriormente, introduzir conceitos importantíssimos para a compreensão das diferenças e a diversidade existentes e que podem se tornar uma barreira no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, será necessário aprender o sentido de alteridade como elemento-chave de uma postura mais adequada com relação ao papel de cada indivíduo e do outro como sujeito complexo e opinante.

Para iniciar, vamos retomar a discussão da seção anterior sobre o fechamento das escolas rurais e a tentativa de fechamento de outras 94 nas áreas urbanas do estado de São Paulo. A discussão sobre o fechamento por parte dos favoráveis era reorganização do ensino para melhorá-lo; no entanto, efetivamente o que se pretende com o fechamento é justamente economizar gastos públicos. Mas será que o problema da qualidade do ensino está na reorganização espacial?

A situação é muito mais profunda. Por exemplo, os espaços de formação, existentes para professores, parecem não surtir efeito para a resolução das situações-problema encontradas no sistema educacional brasileiro. Na realidade, um dos grandes problemas se refere à falta de reconhecimento e valorização do trabalho docente. Supondo que você fosse um professor recebendo um piso nacional do magistério de R\$ 2.298,80, além de considerar que seja responsável por dois filhos e que o gasto anual de uma criança de 3 anos em média é de R\$ 6,5 mil por ano, será que apenas a atividade de professor conseguiria cobrir todos os gatos da família? Será que apenas um período de trabalho seria o suficiente? No caso, apenas qualificação e infraestrutura no trabalho docente dariam conta do

aumento da qualidade de ensino?

Para responder a essas e a outras questões relacionadas ao tema, estudaremos os espaços de formação dos professores, as questões que permeiam o ambiente escolar e as possibilidades de superação dos conflitos relativos à diversidade. São conceitos que representam elementos-chave para a resistência e a permanência no ato de se tornar educador.

Não pode faltar

1.2.1 Novos espaços de formação

Terminamos a seção anterior estudando a educação não formal e seus atributos. Vimos que, em grande parte, os exemplos dessas formações são encontrados nos movimentos sociais que, considerados educadores não formais, representam fonte de ensino-aprendizagem a muitos indivíduos que atualmente não estão mais no ambiente escolar. Também vimos que, na educação não formal, o aprendizado ocorre no decorrer do dia a dia, nos processos de compartilhamento das experiências, especialmente em espaços, lugares e ações coletivas e cotidianas (GOHN, 2006). Por outro lado, discutimos que a educação formal poderia ser definida como aquela que ocorre nas escolas, com currículos previamente estabelecidos e conteúdos demarcados. Tanto a primeira quanto a segunda oferecem lugares de formação, porém está claro que com perspectivas diferenciadas, mas essenciais no processo formativo – questão que abordaremos neste item.

O tema da formação é importante nas discussões da questão educacional, pois refere-se ao conjunto de itens indispensáveis para a valorização do magistério e a qualidade de ensino. Melo (1999) salienta que a formação deve ser compreendida sob a perspectiva social justamente para entendê-la e defendê-la como um direito do professor. Isso significa dizer que, nessa perspectiva, superam-se as iniciativas de aprimoramento individuais para estabelecer um rol de políticas públicas para a educação como um todo. Sob esse prisma, a formação, a jornada de trabalho e a carreira devem vincular-se à remuneração como elementos indispensáveis de uma política de valorização profissional. Isso porque, na figura do profissional da educação, a qualificação, a

atualização e a reciclagem são necessidades básicas.

Especialmente por se tratar de um consenso, as formações continuada e inicial devem responder aos desafios do dia a dia escolar, da sociedade atual e das interações e/ou avanços tecnológicos, por isso o “direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social” (MELO, 1999, p. 3).

A princípio podemos dizer, no que se refere às questões legais de formação docente, que existem dois pontos importantes a serem destacados: o primeiro, de ordem prescritiva, nos quais são cuidadosamente dadas as orientações e as exigências mínimas de formação; e o segundo, também prescritivo, mas ainda indutor (WEBER, 2000).

Nesse sentido, no Brasil, a questão legal da formação da educação formal de professores está descrita no Art. 62 da LDB (BRASIL, 1996), dessa maneira:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.



O artigo, seguramente, refere-se à formação básica para docência. No entanto, como bem sabemos, apenas a formação inicial (graduação) não é suficiente na carreira de professor, dadas as inúmeras necessidades de reciclagem e formação contínua que exige a profissão.

Para tanto, existe, segundo o MEC, um conjunto de programas voltados à formação docente que visam qualificar o professor. Segundo a *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica*:



[...] o desenvolvimento de competências profissionais é processual e a formação inicial é, apenas, a primeira etapa do desenvolvimento profissional permanente. A perspectiva de desenvolvimento de competências exige a compreensão de que o seu trajeto de construção se estende ao processo de formação continuada, sendo, portanto, um instrumento norteador do desenvolvimento profissional permanente. (BRASIL, 2000, p. 48)

Então, com relação à educação formal, muitos são os espaços oferecidos pelo MEC para a formação do professor direcionado, especialmente às questões de alfabetização, à pós-graduação ou às tecnologias.

Mas, cabe ressaltar, e este é nosso ponto de discussão: existem outros lugares de formação, os quais, atrelados à educação não formal, têm oferecido processo formativo por outras vias; especialmente no que se refere à aprendizagem política dos direitos dos indivíduos, à formação para o trabalho, à aprendizagem de habilidades, ao exercício de práticas para organização de objetivos comunitários voltados para a solução de problemas coletivos, ao conhecimento de conteúdos que possibilitam a leitura do mundo, entre tantas outras formas de aprendizagem (GOHN, 2006).

Esse conjunto de saberes acontece em espaços essencialmente de muita vivência social, em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos em lugares informais. Por exemplo, muitos educadores sociais têm oferecido capacitação em vários setores para jovens adultos e, em alguns casos, crianças, por meio de Pastorais de Igrejas. Geralmente, criam-se grupos de formação em questões ligadas aos direitos do cidadão, questões técnicas para o trabalho, além de tantas outras demandas apresentadas pela comunidade.

Entre esses inúmeros espaços de formação, vale destacar os movimentos sociais, os conselhos e as conferências locais onde há possibilidades de formação e participação política. Fato de grande relevância, já que a dinâmica de formação política, específica para esses ambientes, oferece formas de atuação qualificada dos participantes no processo contínuo de luta social por direitos.

Como exemplo efetivo dessa formação, citamos o MNU, uma vez que, por meio dele, há a tomada de consciência de questões étnico-raciais e prática de luta por políticas públicas voltadas aos princípios de reconhecimento e de valorização do negro em nossa sociedade. Desde a década de 1970, o Movimento Negro (MN) vem possibilitando a formação de lideranças negras para a desconstrução de ideias de inferioridade, racismo, embranquecimento e discriminação.

Como podemos ver, o processo de formação formal ou não formal é um dos pilares essenciais para a profissão docente, especialmente devido à ocorrência de inúmeros problemas e conflitos permanentes em sala de aula – fato que estudaremos a seguir.



Assimile

Fique atento, o termo embranquecimento foi uma tese criada no século XIX e difundida no século XX por intelectuais no Brasil, influenciados por teorias eugenistas. Tal perspectiva defende que o processo de miscigenação da população brasileira levaria, aos poucos, os descendentes de negros progressivamente a um processo de branqueamento a cada nova geração. Felizmente, tal concepção foi e ainda é firmemente combatida. No entanto, mesmo hoje existem grupos de pessoas que ainda defendem esses pensamentos.

Atenção: eugenia é uma teoria que busca produzir uma seleção nas coletividades humanas, baseada em leis genéticas; eugenismo.

Para se aprofundar no tema, entre no site: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiado brasil/tese-branqueamento.htm>>. Acesso em: 7 abr. 2017.

1.2.2 Novas questões que permeiam o cotidiano escolar

Com certeza, você já se deparou com alguma situação-limite em sua trajetória educacional, a qual o professor ou educador foi indispensável no processo de intervenção pedagógica. As diferenças culturais são um dos pontos que constantemente permeiam o cotidiano escolar e devem ser motivo de atenção dos educadores, pois geram ora o enriquecimento das relações sociais, ora questões de conflito. Façamos uma reflexão sobre esses temas.

Na Antiguidade, era uma prática comum tentar explicar o estranhamento gerado pelas diferenças entre os homens vinculando-as às questões climáticas ou ambientais de um lado. De outro, tratavam-se as diferenças com ações mais radicais: isolando, alijando ou excluindo tudo o que não era igual ou pertencia a outro grupo (GOMES, 2014).

Mas a verdade é que todas as pessoas pertencem, de certa forma, a grupos sociais diferenciados, seja o grupo da escola, da família, do bairro, da cidade, do país. Cada grupo tem ações, comportamentos e pensamento próprios. A sociedade contemporânea é um grande lócus para tais constatações, já que agrega uma infinidade de organizações sociais (GOMES, 2014). A questão maior que se coloca é justamente que, no ambiente escolar, essas diferenças se reúnem trazendo situações de conflito, indisciplina e, portanto, necessidade de reflexão.

É indispensável dizer que, em todos os países com alto índice de desenvolvimento humano, os governos e até as mídias apontam a educação como um dos mais importantes aspectos a serem melhorados na vida de um indivíduo, em especial na vida do brasileiro (RISCAL, 2015). Mas a questão é: por que então a qualidade de ensino não melhora?

Façamos um breve exercício reflexivo sobre as questões que permeiam o ambiente escolar, para posterior discussão. Entre os principais aspectos que se apontam para o entrave do ensino de qualidade, estão:

- 1) Falta de infraestrutura e/ou equipamentos adequados/ tecnologia;
- 2) Desvalorização do trabalho docente;
- 3) Baixíssimos salários dos professores;
- 4) Falta de qualificação adequada;
- 5) Indisciplina;
- 6) Diferenças sociais e pobreza.

Perceba que poderíamos elencar muitos outros problemas presentes no ensino, mas centremos nesses principais. Nesse cenário,

[...] parece que a escola perdeu o compasso e se distanciou de forma do aluno que não sabe mais como voltar ao seu lugar. Como resultado, culpa o aluno por não se interessar mais pela escola, que deveria ser o maior interesse na vida das crianças e jovens, afinal, lugar de crianças e jovens é na escola. (RISCAL, 2015, p. 3)

Mas os problemas não são apenas de ordem relacional aluno-professor. A falta de infraestrutura adequada, ambientes mais atrativos com recursos tecnológicos e a falta de investimento/valorização efetiva da docência transformam as diferenças sociais, pobreza e desigualdades, presentes nos sistemas de ensino, em situações de indisciplina e/ou violência.

A grande questão que temos de cuidar é que:

[...] em nossa sociedade a instituição escolar é espaço fundamental da produção da subjetividade, que define o sujeito, seja por meio das relações de poder entre professores e alunos, seja na forma pela qual concebe a aprendizagem e transmite o saber. (RISCAL, 2015, p. 3)

No entanto, todo esse cenário parece ter deslocado a escola para um patamar confuso e sem encaixe. Enquanto, de um lado, na vida todos os elementos que a compõem superestimulam as crianças e jovens por meio de ações, atividades, tecnologias; a escola, de outro, controla, normaliza, vigia, classifica e pune. Parece até militar, vejamos como isso decorre:

Na escola se aprende a gestão dos movimentos, estabelecida pelo controle dos gestos e das ações, desde o controle do lápis, da letra bem traçada, da higiene, do caderno limpo sem borrões. As letras harmonicamente dispostas e do mesmo tamanho, as divisões das matérias e sua distribuição no tempo escolar constituem a subjetivação da regularidade. (RISCAL, 2015, p. 4)



Você sabia que a porcentagem do uso de ritalina, uma droga usada para pessoas que apresentam Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), aumentou 800% só nos últimos dois anos? A grande questão é: será que há mais pacientes com TDAH ou os diagnósticos estão cada vez mais errados? Será que a estrutura atual da escola também não estaria, em partes, envolvida nesse aumento? Leia a reportagem do link e reflita!

Disponível em: <<https://drauziovarella.com.br/noticias/por-que-o-consumo-de-ritalina-aumentou-tanto-no-brasil/>>. Acesso em: 7 abr. 2017.

Um sistema que exige a máxima organização do aluno é essencial, mas é preciso ponderar e reavaliar a organização do ensino por completo, já que a sociedade se conduz para uma dinamicidade cada vez mais complexa.

Juntamente a esse processo, soma-se a diversidade dos alunos, o que intensifica as diferenças e cria até abismos entre eles. O professor, por outro lado, passa a gerir os conflitos ao mesmo tempo em que deve garantir o disciplinamento e o conteúdo. Com relação a essa última questão, poderíamos dizer que a diversidade não deve ser tratada como um problema, mas, sim, como algo que é e pode ser um grande atrativo para o ensino-aprendizagem dos alunos e professor.

1.2.3 Alteridade, diferentes culturas e reconhecimento

Quando partimos de um referencial antropológico para pensar a diversidade em sala de aula, ela se torna elemento essencial para a reflexão sobre a alteridade e o relativismo. A escola é um dos ambientes mais diversos de nossa sociedade atual. Em uma sala de aula, podemos encontrar uma diversidade muito grande de crianças: com uma variedade étnico-racial e culturas diferentes, com deficiências, em situação de pobreza, entre outros aspectos.

O professor, ao enfrentar essas situações, deve entender que as diferenças são essenciais no processo formativo dos indivíduos, e em especial no ambiente escolar, ajudando a superar barreiras e

preconceitos. Mas como aprender a gerir e superar os problemas decorrentes dessas diferenças?

Somos, como todo e qualquer ser humano, formados por uma herança cultural construída por diversas gerações. Essa herança, por sua vez, condiciona-nos a reagir frente a comportamentos que não se encaixam aos padrões aceitos pela sociedade a que pertencemos. Julgamos o “outro”, a outra pessoa, a partir de nossos juízos de valores, o que, obviamente, torna-o(a) menor ou inferior ao que é nosso ou nos pertence. Esse tipo de pensamento comum à maioria das pessoas, mas não correto, é chamado de etnocentrismo. Em grande medida, essa estrutura de pensamento é responsável pela ocorrência de numerosos conflitos sociais.



Exemplificando

Ruth Benedict, uma antropóloga cultural norte-americana, mostra em suas reflexões sobre o etnocentrismo o quanto os homens, especialmente os ocidentais e brancos, têm uma postura etnocêntrica julgando outros povos. Segundo ela:

“Para o antropologista, os nossos costumes e os de uma tribo de Nova Guiné são dois esquemas sociais possíveis, que tratam do mesmo problema, e cumpre ao antropologista enquanto antropologista, evitar toda e qualquer apreciação de um em favor do outro(...) interessa-o a vasta gama de costumes que existe em culturas diferentes, e seu objetivo é compreender o mundo como essas culturas se transformaram e se diferenciaram, as formas diferentes por que se exprimem, e a maneira como os costumes de quaisquer povos funcionam nas vidas dos indivíduos que os compõem” (BENEDICT, 2000, p. 14).

Com isso, ela salienta que nem sempre possuir facas, cigarros ou armas seja um indicativo de um povo mais evoluído. Em tempos atuais, pensar em relações mais harmônicas com a natureza é considerado mais justo, certo e adequado!

Assim, a dicotomia “nós” e os “outros” expressa em níveis diferentes essa tendência. Por exemplo, dentro de um grupo social, a divisão ocorre sob a forma de parentes e não parentes. Os primeiros serão considerados melhores por definição e os segundos recebem um tratamento diferenciado, já que são

julgados por aqueles que têm juízo de valor sobre o próximo (GOMES, 2014).

Se extrapolarmos essa relação do nível grupal para o plano extragrupal (a sociedade) ou para o ambiente escolar, teríamos também essa dicotomia, resultando em manifestações nacionalistas, racistas ou formas mais extremadas de xenofobia.

Lembre-se que a xenofobia é definida como uma aversão ao diferente, podendo gerar efeitos complexos dentro de uma sociedade. Segundo o *Dicionário das Relações Étnico-Raciais*, “se quisermos diferenciar o racismo da xenofobia devemos dizer que o racismo se baseia em ideias de inferioridade, enquanto a xenofobia em diferenças de culturas” (CASHMORE, 2000, p. 54).

Perceba que em todos esses casos apontados a diferença é percebida enquanto desigualdade. No entanto, se trabalharmos a concepção ensinada pela antropologia de relativismo cultural e alteridade, tais aspectos tornam-se essenciais para o reconhecimento do outro na construção de uma sociedade mais igualitária e solidária.

Assim, o termo alteridade pode ser definido, no sentido epistemológico, como alter, outro. E alteridade como aquilo que se relaciona ao outro, diferente do eu. É antônimo de identidade, próximo e igual. O professor, ao manter essa postura no ambiente escolar, permite-se colocar no lugar do aluno e de suas diferenças, além de buscar mais facilmente a resolução de conflitos. O julgamento prévio, como vimos, é uma postura imediata que não permite reflexão e nem compreensão, e o resultado é o rebaixamento do outro.

Assim, para DaMatta (2000, p. 10): “quando vejo um costume diferente é que acabo reconhecendo, pelo contraste, meu próprio costume”. O que permite avaliar inclusive o meu próprio juízo de valor sobre determinado fato. Além da prática da alteridade, como vimos, outra abordagem antropológica ensinada por DaMatta é o relativismo cultural.

De maneira geral, podemos definir o relativismo cultural como uma concepção da antropologia que “vê diferentes culturas de

forma livre de etnocentrismo”, o que significa dizer que não há julgamento do outro a partir de um conjunto de visão e experiência próprias daquele que julga. Nesse caso, há um deslocamento, uma tentativa de entendimento do outro sem “pré-conceitos”.

Assim, temos que, no ambiente escolar, a diversidade, de modo geral, pode ser um elemento de conhecimento e valorização mútua. Imagine uma escola da periferia de São Paulo que passou a receber estudantes imigrantes do Haiti e da Bolívia. Como evitar sentimentos de racismo e xenofobia?

Se o professor incentivar uma postura mútua na sala de aula de relativismo e alteridade, as diferenças transformar-se-ão em aprendizado. Por exemplo, ele pode incentivar um dia de troca de experiências culturais (mediada por ele), em que os alunos estrangeiros sejam os protagonistas e apresentem características de seus modos de vida, de sua cultura e linguagem. A mediação é importante, pois quando lidamos com hábitos e modos de vida diferentes, é muito comum a situação de estranhamento, o que deve ser traduzido pelo educador. A troca e o compartilhamento darão espaço à solidariedade e ao respeito, incentivando um ambiente em que a postura de alteridade e relativismo entre os alunos promova o combate ao preconceito e à indisciplina!



Pesquise mais

Para aprofundar mais seus conhecimentos sobre as questões legais da formação dos professores, acesse o link a seguir e leia o artigo. Vale a pena!

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a08v2170.pdf>>.

Acesso em: 7 abr. 2017.

Portanto, o processo formativo continuado, tanto em espaços formais como nos não formais, mostra-se indispensável para a carreira docente, especialmente porque muitas experiências positivas encontradas na relação professor-aluno-disciplina-aprendizagem atrelam-se à constante formação continuada dos professores, garantindo segurança e qualidade no desenvolvimento do trabalho educacional.

Sem medo de errar

Como vimos anteriormente, a questão da capacitação e desvalorização docente são questões de relevância na reavaliação de um ensino de qualidade. Um docente que recebe apenas o piso salarial de professor não consegue cobrir todos os gastos de uma família com quatro pessoas. Em muitos casos, há a necessidade de trabalhar em dois períodos. Em outros, todos os períodos do dia! A questão da qualidade de ensino não está ligada apenas à qualificação e infraestrutura no trabalho docente, já que existem programas de qualificação e há professores qualificados também. Na realidade, o professor acaba tendo que assumir inúmeras funções, escolas e/ou outros trabalhos para conseguir suprir as demandas básicas da vida.

E, infelizmente, a qualidade do trabalho docente fica sucateada, e os problemas em sala de aula parecem cada vez maiores, ainda mais quando as diferenças são muito grandes no ambiente escolar.

Mas como vimos, o professor, quando leva em conta uma postura de relatividade e alteridade, consegue minimamente diluir os problemas decorrentes da diversidade. Isso é possível apenas quando ele está preparado e continua a sua formação docente, e ainda, mesmo com tantas tarefas, consegue agir no momento correto.

Avançando na prática

O desafio das escolas brasileiras com alunos imigrantes

Descrição da situação-problema

Leia os trechos selecionados do texto intitulado O desafio das escolas brasileiras com alunos imigrantes (RATIER, 2010):



"Uma parcela expressiva de imigrantes não teve acesso à Educação nos seus países e espera que os filhos possam ter no novo destino", diz Maria Elena Pires Santos, especialista em migração da Unioeste. [...] Entre 2007 e 2009, 10 mil novos alunos estrangeiros

passaram a frequentar nossas salas de aula, totalizando 38 mil estudantes na Educação Básica da rede pública. O aumento representa um desafio para as instituições que recebem os imigrantes: como ajudá-los na adaptação e garantir que possam aprender? A barreira da língua é apenas a mais visível das dificuldades. Muitos sofrem com preconceito e *bullying* e têm dificuldade para fazer amigos e se integrar à cultura brasileira. [...] A situação se agrava porque o Brasil não conta com nenhuma política pública para o ensino de estrangeiros - programas de adaptação, aulas extras de línguas ou currículos bilíngues, como ocorre na Finlândia, na Noruega e no Canadá. A formação docente também não aborda a presença do estudante de fora nas classes regulares. Predomina uma visão etnocentrista, na qual o estrangeiro é recebido como alguém que tem de absorver nossa cultura e esquecer a sua", diz Sylvia Dantas DeBiaggi, psicóloga e estudiosa de migração da Universidade de São Paulo (USP). Para a pesquisadora, saber lidar com o contato intercultural é algo necessário sobretudo em momentos de ondas migratórias.

Imagine que você é professor de muitas salas com alunos estrangeiros. Como fazer para que os outros alunos respeitem e integrem o imigrante? Como fazer para ensinar o aluno se ele não fala sua língua?

Resolução da situação-problema

A escola brasileira não se preparou para essa realidade, já que, durante muitos anos, o país foi mais dispersor populacional que um atrativo. O fato é que está posta uma nova situação de diversidade étnico-cultural ainda mais complexa que a nossa e, o docente, mais uma vez, deverá dar conta dessa realidade. Felizmente, de todos os problemas da educação, a questão da diversidade cultural pode ser transformada em possibilidade de reconhecimento da diferença como fator de solidariedade e respeito mútuo.

Como vimos, se o professor conseguir promover atitude de relativismo e alteridade no ambiente escolar, os alunos poderão tomar consciência da diversidade e entender que a posição de "outro" é relativa dependendo de quem é o estrangeiro. Ora pode ser o haitiano, boliviano, chinês no Brasil, ora pode ser ele, se estiver

em outro país. Assim, entenderá que as diferenças não devem ser julgadas por ele a partir de seu juízo de valor, carregado por leis, regras, hábitos próprios de sua cultura.

Faça valer a pena

1. “Ninguém pode virar baleia, rato ou leão, mas todos podemos nos transformar em membros de outras sociedades, adotando seus costumes, categorias de pensamento e classificação social” (DAMATTA, 2000, p. 9). Podemos dizer que o excerto se refere a que conceito descrito a seguir?

- a) Etnocentrismo.
- b) Alfabetização.
- c) Relativismo cultural.
- d) Socialização.
- e) Educação.

2. Com relação ao sistema escolar brasileiro, podemos dizer:

I- A falta de infraestrutura adequada e ambientes mais atrativos com recursos tecnológicos e a falta de investimento/valorização efetiva da docência transformam as diferenças sociais, pobreza e desigualdades do sistema de ensino em processos cada vez maiores de indisciplina ou violência.

II- Em nossa sociedade, a instituição escolar não pode ser considerada um espaço de produção da subjetividade, que define o sujeito por meio das relações de poder entre professores e alunos.

III- Tanto agentes governamentais quanto meios de comunicação e países com alto índice de desenvolvimento humano apontam a educação como um dos aspectos que não têm impacto direto na melhoria de vida de um indivíduo, e em especial na vida no Brasil, que exige, entre outras coisas, a diminuição da corrupção.

O(s) item(ns) correto(s) é(são):

- a) Apenas I.
- b) Apenas II.
- c) Apenas III.
- d) Todos.
- e) Nenhum.

3. O _____ se baseia em ideias de inferioridade, enquanto a _____ em diferenças de culturas.

As lacunas podem ser preenchidas corretamente com os conceitos encontrados na alternativa:

- a) relativismo, alteridade.
- b) alteridade, xenofobia.
- c) xenofobia, racismo.
- d) racismo, xenofobia.
- e) racismo, relativismo.

Seção 1.3

Educação e política

Diálogo aberto

Você se lembra da primeira vez que foi obrigado a se posicionar sobre um assunto, alguém ou alguma coisa? A sensação de defender a posição de algo nos faz sempre deslocar de nossa posição original, pois tomamos contato com temas ou questões de que discordamos de certa forma. E passamos a ter a necessidade de discutir e apresentar nosso ponto de vista.

Quando falamos em política, por exemplo, associamos a esse processo a defesa e a discussão de um ponto de vista, com certeza presente na política, mas não é só isso! Quando falamos em formação política, a educação é um processo fundamental para a criação de visões críticas e mais aprofundadas sobre fenômenos da realidade que exigem de nós uma postura compreensiva sobre uma realidade.

No processo formativo do indivíduo, a cultura política é algo que pode ser dado de maneira “neutra” ou que o fará tomar posições e ações frente à realidade. É justamente no entendimento desse processo que nos dedicaremos nesta seção. Ou seja, ressaltamos que a educação deve fornecer aos indivíduos (ou pelo menos deveria fornecer) elementos necessários para uma leitura crítica da realidade, de maneira a fazê-lo tomar posição sobre as questões políticas, sociais e econômicas em nosso país. Isso nem sempre ocorre pelo fato de a própria educação servir a um sistema de poder ou exercer uma violência simbólica sobre os indivíduos, os quais não conseguem identificar, no processo formador, uma visão crítica de mundo.

É necessário refletir sobre o fechamento das escolas rurais e urbanas do estado de São Paulo. Muitos alunos e professores não entenderam que o fechamento das escolas foi uma ação política contra o direito do cidadão, justamente por falta de formação política. Lembra-se do quadro de fechamento das escolas públicas da Seção 1.1? Como dito, o ato político foi um retrocesso no que se refere ao direito universal da educação. Segundo a nossa Constituição Federal de 1988, Artigo 205, a educação é “direito de todos e dever do Estado

e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). No entanto, ser educando ou educador dos ensinamentos fundamental e médio tem levado a inúmeras incertezas sobre o próprio entendimento de EDUCAÇÃO nos dias atuais. Imagine você, um recém-formado, dando aula em uma dessas escolas prestes a ser fechada. Como se portar politicamente frente a esse processo? Como se colocar no debate social e informar a sociedade sobre esses acontecimentos? É possível, a partir deste cenário, formar alunos para o fortalecimento da cidadania?

Para responder a essas questões, certamente a presente seção será muito útil, ou ao menos vai deixá-lo bastante interessado nos conceitos de poder e violência na educação!

Não pode faltar

1.3.1 A cultura política

Para falar de cultura política, inicialmente, precisamos compreender a origem do conceito cultura, *culture*, *cult*, para posteriormente inseri-la no debate proposto. A “cultura” é uma categoria polissêmica, mas, entre seus significados, pode ser compreendida como aquilo que determina práticas, ações, princípios e hábitos de determinado grupo. Uma vez transposta para as relações políticas, torna-se uma categoria coconstitutiva do complexo dinâmico dos elementos políticos no qual a cultura é uma constante. Assim, teríamos que a cultura e a democracia estão imbricadas numa mesma trama de relações, constituindo-se como interdependentes no campo da política (SILVA; LUIZ, 2005). Assim teríamos que a cultura interfere na dinâmica da democracia para o desenho dos diferentes panoramas e contextos democráticos. Esses, por sua vez, vão retratar as lutas hegemônicas que se estabelecem entre as classes sociais de uma sociedade.



Tomemos inicialmente o cuidado de não confundir cultura política com política cultural, temas completamente diferentes. Para explicar a frase anterior, usaremos a definição de cultura política apresentada por Gabriel Almond, cientista político estadunidense, pioneiro nos estudos sobre política comparada. Para ele, a cultura política é definida como o conjunto de orientações subjetivas de determinada população (ALMOND, 1990, p. 144). Isso inclui conhecimentos, crenças, sentimentos e compromissos com valores políticos e com a realidade política. O seu conteúdo pode ser entendido como resultado da socialização na infância, da educação, da exposição aos meios de comunicação, de experiências adultas com o governo, com a sociedade e com o desempenho econômico do país. Para esse autor, portanto, a relação entre cultura política, estrutura e desempenho governamental é muito complexa e multifacetada. Já a noção de política cultural pode ser entendida como um conjunto de iniciativas e medidas de apoio institucional, desenvolvido pela administração pública ou instituições civis, grupos comunitários e empresas privadas na perspectiva de orientar o reconhecimento, a proteção e o estímulo ao desenvolvimento simbólico, ou seja, ela é geralmente resultado de uma ação ou agenda de governo para o tema da cultura, envolvendo a produção e difusão cultural em um determinado território.

O termo cultura política pode não ser de uso corrente, mas eventualmente nos deparamos com expressões como: “isso faz parte da cultura política do país, ou de determinada região”, “a corrupção faz parte da nossa cultura política”, ou ainda “a falta de uma boa educação influencia na cultura política do país”. Nesse sentido, vamos nos debruçar um pouco mais sobre o assunto, analisando o que envolveria a noção de cultura política, ou ainda qual sua relação, por exemplo, com a educação, seja ela em seu âmbito formal ou não formal?

Assim, a cultura política possui relação direta com o processo de formação educacional dos indivíduos, e também com as experiências vivenciadas individual e coletivamente (históricas). Sua acepção representa a influência dessas crenças, sentimentos e valores políticos na sociedade como um todo. Como se vê, a cultura política de uma determinada sociedade representa um vasto e

complexo campo porque lida com uma multiplicidade de variáveis ou fatores que integram a cultura política propriamente dita. Entre elas: o comportamento de apatia, alienação dos cidadãos; os graus de confiança e de tolerância; a adesão ou recusa a determinadas formas de ação política e instituições, em detrimento de outras; as configurações das forças políticas atuantes; as identidades partidárias; e os modos como os conflitos políticos que surgem no sistema são percebidos e solucionados.



Refleta

Em algum momento de sua vida, você já ouviu o seguinte discurso:

Política não se discute!

Será realmente que não se discute? Ou o que as pessoas costumam fazer é estabelecer uma disputa de poder através dos discursos?

Na realidade, a formação política é essencial nesse processo, já que oferece elementos estruturantes e aprofundados sobre os ideais ou projetos sociais, econômicos e culturais estabelecidos nos discursos partidários. O grande problema é quando as discussões políticas se estruturam em retóricas vazias e superficiais, sem conhecimento efetivo, tornando a política um campo de competição vazio e sem retorno efetivo. Assim, para que isso ocorra, as pessoas precisam se formar, e a educação é essencial nesse processo.

Vale acrescentar, ainda, que a influência dos meios de comunicação sobre a percepção política acrescenta um papel central na volatilidade de certos aspectos da cultura política, contribuindo também para reforçar a influência do nível cognitivo na determinação das atitudes e comportamentos, por exemplo, entre concepções ideológico-partidárias. Embora a cultura política esteja hoje muito mais sujeita a mudanças, alguns valores básicos permanecem inalterados (ALMOND, 1990, p. 152).

Assim, não é possível falar em educação neutra em relação à formação política, já que a própria noção de neutralidade carrega em si um posicionamento político. Então, educação é entendida aqui como um princípio de formação crítica de indivíduos para mudança da realidade, o que, de certa forma, impõe-nos uma intermediação direta com a formação política do sujeito.



Você deve ter acompanhado, em algum momento, os acontecimentos políticos de nosso país. As discussões em torno da corrupção parecem trazer a público algo enraizado em nossa sociedade. Para saber mais sobre os acontecimentos mais recentes sobre a Lava Jato e a mudança da cultura política do país, acesse o link a seguir.

Disponível em: <<http://blogs.oglobo.globo.com/panorama-politico/post/para-fh-lava-jato-muda-cultura-politica-mesmo-que-cometa-exageros.html>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

No entanto, cabe ressaltar que a proposta de uma educação crítica é uma conquista e um caminho a ser conquistado. Muito diferente do que encontramos materializado em nossa sociedade, a qual preconiza uma educação carregada de relações de poder que exercem constantemente violência simbólica sobre os indivíduos, seja por meio de códigos institucionais ou via símbolos sociais, é o que veremos a seguir.

1.3.2 A violência simbólica de Pierre Bourdieu e a Educação

Como falamos anteriormente, a cultura política é constituída por significados que buscam redefinir o poder social. Ora, essa é uma questão essencial na educação, já que nos moldes da escola formal se estabelecem códigos e esferas de poder somente enxergados e lidos por aqueles que dominam os símbolos da cultura política, que também passa por uma discussão de dominação econômica.

Para compreender como funcionam esses processos na educação, vamos estudar alguns conceitos de Pierre Bourdieu, que decodifica alguns elementos das relações de poder que existem na educação e agem como violência simbólica no quadro educacional brasileiro.



Pierre Bourdieu (1930-2002) foi um importante sociólogo e pensador francês, autor de uma série de obras que contribuíram para renovar o entendimento da sociologia e da etnologia no século XX [...] foi considerado um dos mais importantes intelectuais de sua época. Tornou-se referência na antropologia e na sociologia, publicando trabalhos

sobre educação, cultura, literatura, arte, mídia, linguística, comunicação e política. Com sua vasta produção intelectual, recebeu o título “Doutor Honoris Causa” da Universidade Livre de Berlim (1989), da Universidade Johann Wolfgang-Goethe de Frankfurt (1996) e da Universidade de Atenas (1996) (BIOGRAFIA DE PIERRE BOURDIEU, 2015).

Pierre Bourdieu procura compreender os códigos que cercam a “distribuição desigual de oportunidades entre os indivíduos” (BOURDIEU, 2001) e destaca, no caso da educação, que o sistema escolar representa um mecanismo de distinção social e de reprodução da hierarquia social. Em outras palavras, demonstra que a reprodução no campo educacional é a própria sociedade meritocrática, a qual critica. O autor procura mostrar que os indivíduos, ao partirem de condições de existência desiguais, não conseguiriam ter as mesmas condições de aprendizagem, permanecendo, assim, as relações díspares por meio das quais os indivíduos pensam ser, eles mesmos, responsáveis pelo processo. Processo esse que evidencia a dimensão simbólica da dominação. Para o sociólogo, “mesmo quando repousa na força nua e crua, a das armas ou a do dinheiro, a dominação possui sempre uma dimensão simbólica” (BOURDIEU, 2001, p. 209), uma dimensão que não se enxerga, mas é atuante e decisiva.

Bourdieu, ao estudar as trajetórias escolares como uma espécie de “linha” sem obstáculos no campo de produção/reprodução simbólica, percebe que há uma exigência do consciente ou inconsciente dos participantes do processo escolar. Ou seja, para ele, as relações simbólicas e não simbólicas dadas no seio familiar têm impacto no processo do conhecimento e da linguagem, a qual promove uma produção diferenciada com relação ao saber. Em outras palavras, significa dizer que os relacionamentos “positivos” com o saber, levando em conta a qualidade linguística e o capital cultural, seriam então adquiridos no seio familiar. Logo, esse mecanismo ocorre atravessadamente por uma aprendizagem difundida explicitamente por pensamentos e ações características das classes sociais cultas e, implicitamente, havendo o “apoio” familiar no sentido de compactuar a cultura, o conhecimento, o pensamento e ações característicos da classe dominante (NOGUEIRA; CATANI, 1998). O resultado desse processo seria a

própria manutenção das desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Partimos de um exemplo concreto, trabalhado pelo próprio autor. Duas crianças, ao chegarem na escola por trajetórias desiguais, não terão o mesmo êxito escolar, especialmente se considerarmos uma criança que possui um capital cultural muito amplo em que a família propiciou a ela o contato com as mais diferenciadas categorias culturais (música, teatro, dança, viagens etc.), e, outra que nunca viu um instrumento musical. Obviamente o êxito escolar da primeira será muito melhor que o da segunda, não por mérito, como nos fazem acreditar, mas justamente pela experiência acumulada oferecida por meio do capital cultural a essa criança.

Ou seja, a influência, descrita por Bourdieu, é assegurada pela posse de capital econômico, no sentido dos bens e serviços a que se tem acesso e que interferem no capital social, determinado como conjunto de elementos sociais atuantes, exercidos pela família, além do capital cultural institucionalizado, formado basicamente pela graduação (título) escolar.

Vale destacar que, dentro desses elementos determinantes trazidos pela família, o capital cultural torna-se parte da subjetividade dos indivíduos, que é constituído pela “cultura geral”, ou as preferências em matéria de arte, decoração, vestuário, esportes, culinária, entre outros gostos, e o domínio maior ou menor da língua culta e outras questões do mundo escolar.

É importante dizer ainda que Bourdieu, ao estudar o “gosto”, definiu-o como sendo a propensão e a aptidão à apropriação (material ou simbólica) de determinada categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras, o que vai conduzir ao estilo de vida de um dado grupo (BOURDIEU, 2007). Assim, teríamos que os gostos de classe definem os estilos de vida dos grupos, os quais disputam espaços no campo.

Nesses termos, a sociedade é vista como um campo, outro conceito importante desse autor, que se refere à forma como os grupos estão dispostos hierarquicamente e disputam posições nesse campo, que é a própria sociedade. Assim, o campo é um

espaço de disputa simbólica, cujos mecanismos de dominação são dissimulados e camuflados.

Para Bourdieu, então, o campo político não pode ser dissociado do campo social e econômico e, como campo, ele está sujeito a conflitos, resistências e acomodações. O campo político é o lugar das relações de poder e dos fatores internos e externos que implicam na relação de poder, ou seja, ele reiteradamente é um campo de forças e um campo de lutas, criando uma análoga relação entre a lógica do capital com a lógica das relações de poder presentes no campo político.

Para uma melhor compreensão, tomemos o exemplo usado pelo autor, que postula a existência de um “monopólio dos profissionais” que tendem a concentrar o capital-político por dominarem os obstáculos morfológicos, levando em consideração o desapossamento econômico da maioria e a concentração do capital político nas mãos de um pequeno grupo. Segundo Bourdieu, a percepção política, que é expressão do mundo social, estaria intimamente ligada aos instrumentos que proporcionam ao mesmo tempo essa “di-visão” e o acesso que os diferentes grupos têm a esses instrumentos. Portanto, o campo político é um espaço cujo acesso depende do domínio das leis de entrada. Segundo ele, as regras que regem o jogo são o estímulo para que se possa jogar, ou seja, a intenção política só se constrói na relação com um estado do jogo político, observando o universo das técnicas de ação como no xadrez. A intenção política encarna-se numa relação que também é cultural, a partir dos costumes presentes nas instituições humanas. Essa legitimação oficial entoada por um discurso não mais subjetivo, mas público, compreende a instituição como aquilo já instituído.

Nesse sentido, enxerga-se o que passou a ser chamado de poder simbólico, aquele que se apoia e resulta dos sistemas simbólicos. Os sistemas simbólicos, por sua vez, são representados pelos mitos, arte, religião, códigos jurídicos, língua, ciência, sendo encarados como meios de comunicação em um dado sistema já estruturado (ao longo da história). Os símbolos são instrumentos de conhecimento e comunicação e tornam possível a reprodução da ordem social. Assim, o sistema simbólico de uma determinada

cultura é uma construção social, e sua manutenção é fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade por meio da interiorização da cultura por todos os seus membros. A violência simbólica expressa-se na imposição “legítima” e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo do trabalho. O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima desse processo: ao contrário, o oprimido considera a situação natural e inevitável. A violência simbólica se funda na fabricação contínua de crenças no processo de socialização, que induzem o indivíduo a se posicionar no espaço social, seguindo critérios e padrões do discurso dominante. Devido a esse conhecimento do discurso dominante, a violência simbólica é manifestação desse conhecimento por meio do reconhecimento da legitimidade desse discurso dominante. Para Bourdieu, a violência simbólica é o meio de exercício do poder simbólico.

Resumindo, as crenças dominantes impõem valores, hábitos e comportamentos sem recorrer necessariamente à agressão física, criando situações em que o indivíduo que sofre a violência simbólica sinta-se inferiorizado, como acontece, por exemplo, em situações de humilhação por conta da “raça”, do gênero, da sexualidade, da filosofia etc. A violência simbólica está muito presente na educação, a partir do momento em que professores e gestores tentam impor suas convicções e/ou crenças particulares.

Nesse sentido, a cultura política passa também a ser reflexo da relação entre a estrutura histórica que condiciona valores, hábitos, comportamentos (elementos simbólicos estruturantes), sob a hierarquia e condicionamento de obstáculos que dificultam o acesso e, muitas vezes, tendem a perpetuar e naturalizar diferenças sociais.

O campo da cultura é apreendido por Bourdieu como um espaço de lutas e tensões. A posse de bens simbólicos é como a posse de bens materiais, é um símbolo de distinção, um signo de diferenciação, é um elemento que hierarquiza e cria barreiras entre os indivíduos de diferentes grupos sociais, possuidores de diferentes recursos.

A cultura pode ser compreendida como fonte de saber legitimado, institucionalizado. Ela é um sistema que separa, hierarquiza e que, no limite, atua como instrumento ideológico de dominação.

A cultura escolar institucionalizada e o acesso diferenciado a ela expressam uma dimensão política à medida que assumem o poder de criar hierarquias e barreiras sociais entre os grupos: escolarizados x iletrados. O ideário liberal burguês, que preconizava a universalização dos direitos humanos, não tem correspondência na prática. A educação, um direito universal, é, na verdade, uma fonte de privilégio.

Assim, teríamos que o sentido de educação, o qual defendemos como uma educação crítica para transformação da realidade, é muito diferente do vivenciado, fonte de manutenção de privilégios e poder – no que nos debruçaremos agora.

1.3.3 As relações de poder em Michel Foucault e a Educação

Iniciamos esta seção trabalhando a ideia de cultura política e a importância da educação como fonte formadora para processos emancipadores. Discutimos, a partir de Bourdieu, as formas de manutenção das desigualdades no sistema educacional e o papel da violência simbólica nesse processo. Agora, daremos destaque à noção de poder em um autor igualmente importante: Michel Foucault.



Assimile

Michel Foucault (1926-1984) foi um filósofo francês, que exerceu grande influência sobre os intelectuais contemporâneos. Ficou conhecido por sua posição contrária ao sistema prisional tradicional [...] o filósofo ainda criticava a psiquiatria e psicanálise tradicionais, no seu modo de ver, instrumentos de controle e dominação ideológica (BIOGRAFIA DE MICHEL FOUCAULT, 2015).

Falar sobre a teoria e os conceitos de Michel Foucault requer certo cuidado metodológico, já que o próprio autor propunha a discussão coletiva de sua teoria, procurando desfazer controvérsias sobre seus conceitos.

Sendo assim, destacaremos apenas os conceitos referentes à noção de poder, que, de certa forma, coincide com o período cronológico e temático de sua vasta produção teórica e política, a qual chamamos de “Genealogia do poder”. Vale destacar que o primeiro período de sua obra é conhecido como “Arqueologia do saber” e o último, em que o autor se dedica aos estudos de sexualidade, conhecido como “Ética e estética de si”.

Inicialmente, a temática do poder é trabalhada por Foucault de maneira a revelar uma sociedade disciplinar, a qual elabora cuidadosamente técnicas de controle sutis. Essas técnicas aparecem presentes nas instituições que não são controladas pelo Estado; no caso, a escola. Para entender como isso funciona, o autor defende que a noção de poder é uma relação e não uma pessoa, órgão, instituição. Assim, teríamos que os “mecanismos disciplinares” são internalizados pelos indivíduos, gerando um poder que controla a vida social, ao mesmo tempo em que se constroem discursos disciplinares elaborados sobre o corpo. Isso é o que o autor chama de biopoder.

Foucault (1999) mostra que o poder está em toda parte e é proveniente de todos os lugares e lembra que o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é certa potência de que alguns sejam dotados, é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada.

O século XVIII provou mudanças que levaram à constituição do Estado de governo, um novo regime até então impensado. Segundo Foucault, esse novo regime promoveu também novas instâncias de poderes e saberes. O poder no novo Estado se pulveriza, e os sujeitos se individualizam de tal forma que o controle, antes centralizado na figura do soberano, agora passa a se instaurar na forma de leis, costumes e regras cumpridas por todos.

Nesse novo sistema, a disciplina passa a encaixilhar os indivíduos e a conduzir suas ações. No entanto, esse controle é desempenhado, principalmente, pelo próprio sujeito, o qual, por conta das tecnologias e aparelhos, é ensinado a calcular milimetricamente o que podemos fazer e como devemos agir.

No que se refere à escola e, especialmente, à educação, o

controle é mediatizado pela própria estrutura física e institucional do sistema educacional. No aparelho disciplinador, a criança é mais individualizada que o próprio adulto. É em direção aos primeiros que se voltam, na nossa civilização, todos os mecanismos individualizantes (FOUCAULT, 1999).

Nonnenmacher e Pereira (2006) apontam que, ao fazer um esquema imaginário das práticas escolares, Foucault desvela como pano de fundo o disciplinamento, a vigilância, os exames, as autonarrativas e outras práticas de controle e poder. Essas práticas são destinadas à construção do sujeito moderno, cidadãos de uma sociedade disciplinar capaz de autogoverno. O poder, por sua vez, é executado através dos discursos e pelo disciplinamento no ambiente escolar.

Nesse sentido, a escola cria condições para possibilitar a modernidade, de tal modo que Foucault destaca as práticas sociais – nesse caso, as práticas escolares – como envolvidas pela cultura em uma dimensão discursiva. Assim, o discurso torna-se uma rede de representações que emprega textos, estruturas narrativas, imagens e códigos de conduta que também contribuem para moldar a vida social. Assim, “todas estas tecnologias de poder têm por função impor uma conduta determinada a uma multiplicidade de indivíduos ou ao indivíduo isoladamente, de forma a que respondam às expectativas das instituições criadas pela sociedade moderna” (NONNENMACHER; PEREIRA, 2006, p. 6).

O corpo, para Foucault, torna-se o lugar no qual se registram as leis sociais por meio das práticas e dos discursos. E o disciplinamento serve de regulador dos costumes, dos hábitos e das práticas produtivas, interpenetrando o cotidiano e garantindo a permanência das instituições. E a escola, especialmente, estrutura o espaço social e oferece “explicações” lógicas para as práticas disciplinares.



Exemplificando

Você já ouviu falar de panóptico? Esse é um sistema carcerário em forma de uma construção circular, em que, de uma torre central, é possível ver tudo e controlar todos. Foucault utilizou essa noção, adotada por Jeremy Bentham, para dizer que nossa sociedade pode ser interpretada

como um sistema de panóptico, sendo que, analogamente, o sistema de ensino e suas construções apresentariam essas mesmas características, as quais procuram reger os corpos dos alunos docilmente.

Para saber mais, leia: <<http://michelfoucault.hotglue.me/Pan%C3%B3ptico>>. Acesso em: 8 maio 2017.

Portanto, essa genealogia do, poder, destacada por Foucault, se articula ao discurso dominante por meio do conhecimento, já que a própria educação, como destacamos, insere-se nessa estrutura de poder, disciplinamento e controle. Por isso que o próprio autor destaca que o poder está em toda parte; não porque englobe tudo, mas sim porque provém de todos os lugares. Assim “o” poder, no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de autorreprodutor, é apenas efeito de conjunto, esboçado a partir de todas essas mobilidades, encadeamento que se apoia em cada uma delas e, em troca, procura fixá-las. Por fim, o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada (FOUCAULT, 1999).

Sem medo de errar

Agora que você já se situou sobre a questão da importância da educação para os processos de formação de uma cultura política e para reconhecimento dos códigos e processos que conduzem os sujeitos à reprodução das diferenças, retomemos a situação-problema sobre o fechamento das escolas do estado de São Paulo.

Vamos analisar a situação-problema tomando por base o conceito de Pierre Bourdieu de violência simbólica e a noção de poder de Michel Foucault. O fechamento das escolas, para muitos alunos e até alguns professores, não levantou nenhum questionamento, fato esse que passa a ser facilmente explicado com base nos conceitos acima. Vejamos que os alunos que não gozaram de uma formação de sua cultura política e que tiveram acesso a essa escola descrita anteriormente certamente são tomados por um sistema de códigos de poder e controle

de tal modo que são levados a reproduzir claramente a ordem dominante. Sem falar da violência simbólica exercida pelos meios de comunicação de massa, que exercem sobre os indivíduos uma violência que os faz acreditar que o próprio fechamento das escolas é necessário. Assim, passam a internalizar as desigualdades e reproduzi-las no seu dia a dia.

Você, futuro professor, tendo por base todos os mecanismos de reprodução das desigualdades impostos em nossa sociedade, provavelmente, em uma situação como essa, tornaria a sua cultura política um fator para promoção de discussões e intervenções no cenário do fechamento das escolas. O professor tem o papel de se colocar no debate social e informar à sociedade sobre esses acontecimentos, simplesmente pelo fato de promover uma reflexão sobre o “opinamento” do cidadão. Além disso, a partir desse cenário, o educador deve formar alunos para a cidadania, de modo que eles também possam não reproduzir as desigualdades e os discursos de poder impostos em todos os âmbitos de nossa sociedade.

Faça valer a pena

1. “O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. E ‘o’ poder, no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de autorreprodutor, é apenas efeito de conjunto, esboçado a partir de todas essas mobilidades, encadeamento que se apoia em cada uma delas e, em troca, procura fixá-las [...] o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada.” (FOUCAULT, 1999, p. 87).

A alternativa que tem a melhor definição do conceito exposto é:

- a) O poder é uma relação dada por um agente poderoso.
- b) O poder é executado por instituições.
- c) O poder engloba tudo e todos.
- d) O poder está nos policiais.
- e) O poder é executado pelo Estado.

2. Com relação à cultura política, assinale o item que melhor a define.

- a) Pode ser entendida como um conjunto de iniciativas e medidas de apoio institucional, desenvolvido pela administração pública ou instituições civis, grupos comunitários e empresas privadas.
- b) É definida como o conjunto de orientações subjetivas de determinada população.
- c) Tem como objetivo orientar o reconhecimento, a proteção e o estímulo ao desenvolvimento simbólico.
- d) É resultado de uma ação ou agenda de governo para o tema da cultura.
- e) Deve, necessariamente, envolver a produção e difusão cultural em um determinado território.

3. Genealogia do poder e campo são conceitos respectivamente de:

- a) Émile Durkheim e Karl Marx.
- b) Karl Marx e Pierre Bourdieu.
- c) Michel Foucault e Émile Durkheim.
- d) Michel Foucault e Pierre Bourdieu.
- e) Karl Marx e Michel Foucault.

Referências

ALMOND, Gabriel A. The intellectual history of the civic culture. In: ALMOND, Gabriel A.; VERBA, Sidney. (Ed.). **The Civic Culture Revisited**. Boston: Little, Brown and Company, 1990.

BENEDICT, Ruth. **Padrões de cultura**. Lisboa: Ed. Livros do Brasil, 2000.

BIOGRAFIA de Émile Durkheim. **eBiografia**, 20 maio 2015. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/emile_durkheim/>. Acesso em: 13 abr. 2017.

BIOGRAFIA de Michel Foucault. **eBiografia**, 14 out. 2015. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/michel_foucault/>. Acesso em: 8 maio 2017.

BIOGRAFIA de Pierre Bourdieu. **eBiografia**, 13 out. 2015. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/pierre_bourdieu/>. Acesso: 13 de abr. 2017.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 7 jun. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior**. Brasília, maio 2000.

CARA, Daniel. Fechamento de escolas: agressão ao direito à educação. Uol Educação, 2015. Disponível em: <<https://danielcara.blogosfera.uol.com.br/2015/11/19/fechamento-de-escolas-uma-agressao-ao-direito-a-educacao/>>. Acesso em: 7. mar. 2017.

CASHMORE, Ellis et al. **Dicionário de relações étnicas raciais**. Tradução: Dinah Kleve. São Paulo: Summers, 2000.

CONTE, Juliana. Por que o consumo de ritalina aumentou tanto no Brasil? **Drauzio Varella**, 2014. Disponível em: <<https://drauziovarella.com.br/noticias/por-que-o-consumo-de-ritalina-aumentou-tanto-no-brasil/>>. Acesso em: 7 abr. 2017.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico e outros textos**. São Paulo: Abril, 1973. (Os pensadores; v. 33).

FERNANDES, Cláudio. Tese do branqueamento. **Mundo Educação**, [s.d.]. Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiadobrasil/tese-branqueamento.htm>>. Acesso em: 7 abr. 2017.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

FRANCO, Ilmar. Para FH: Lava-Jato muda a cultura política, mesmo que cometa exageros. **O Globo**, 26 nov. 2016. Disponível em: <<http://blogs.oglobo.globo.com/panorama-politico/post/para-fh-lava-jato-muda-cultura-politica-mesmo-que-cometa-exageros.html>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. In: INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE). **Droit à l'éducation**: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suíça), 2005. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Forma_Nao_Forma_2005.pdf>. Acesso: 9 mar. 2017.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o Educador Social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

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

GOMES, Thauana Paiva de Souza. **De saberes não-oficiais a lugares da patrimonialidade imaterial**: um estudo da transmissão de conhecimentos tradicionais em assentamento rural. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)– Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

_____. **Educação e cultura**. Ribeirão Preto: Uniseb Interativo, 2014.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas Oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 68, dez. 1999.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Pierre Bourdieu**: escritos em educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

NONNENMACHER, Solange; PEREIRA, Vera Lucia. **Michel Foucault**: modernidade e educação. 2006. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/004e4.pdf>>. Acesso em: 1º out. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2004.

PANÓPTICO. [s.d.]. Disponível em: <<http://michelfoucault.hotglue.me/Panóptico>>. Acesso em: 8 maio 2017.

PAULO Freire, Patrono da Educação Brasileira. **Instituto Paulo Freire**, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

RATIER, Rodrigo et al. O desafio das escolas brasileiras com alunos imigrantes. **Nova Escola**, set. 2010. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1534/o-desafio-das-escolas-brasileiras-com-alunos-imigrantes>>. Acesso em: 20 maio 2017.

RISCAL, Sandra A. **Algumas considerações sobre a escola de hoje:** a indisciplina como processo educativo docente. 2015. Disponível em: <<http://www.pitangueiras.sp.gov.br/imagens/pdfs/PSI-algumas-consideracoes.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

SILVA, Silmara Carneiro; LUIZ, Danuta Estrufika Cantóia. **Cultura política, participação e democracia no Brasil:** reflexões a partir da perspectiva Gramsciana. 2005. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/estadoepoder/7snep/docs/022.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2017.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 70, abr. 2000.

Educação e cultura: diferentes formas de aprendizado

Convite ao estudo

Prezado aluno, até este momento, estruturamos um conjunto de conceitos básicos referentes à educação formal e não formal. Entre eles, caracterizamos os principais atributos que envolvem cada tipo de educação. Discutimos também a importância do entendimento da cultura política para a discussão de cada um deles. A partir de agora, vamos nos debruçar sobre temas ligados à cultura, com destaque, na primeira seção desta unidade, para o aspecto das diferentes formas de aprendizado ligadas à memória cultural e às questões relacionadas às regionalidades brasileiras e sua interface com a educação. Já na segunda seção, discutiremos o tema da diferença no que se refere ao educar em espaços de vulnerabilidade social e, para maior aprendizagem dessas questões, vamos nos dedicar, na terceira seção, em estudar o campo teórico da pedagogia social e a educação popular.

Todos esses temas e conceitos vão nos ajudar a compreender e identificar as diferentes linguagens de aprendizagem definidas como formais e não formais da educação, sobre as quais o educador deve estar ciente e capacitado para a atuação profissional.

Para iniciar nossa caminhada sobre as questões culturais e sua interface com a educação, vejamos o poema de Givan Santos, um músico popular do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que apresenta a importância da luta dos movimentos sociais pela educação:

Não vou sair do campo

(Autor: Gilvan Santos)

Não vou sair do campo

Pra poder ir pra escola

Educação do campo

É direito e não esmola

O povo camponês

O homem e a mulher

O negro quilombola

Com seu canto de afoxé

Ticuna, Caeté

Castanheiros, seringueiros

Pescadores e posseiros

Nesta luta estão de pé

Cultura e produção

Sujeitos da cultura

A nossa agricultura

Pro bem da população

Construir uma nação

Construir soberania

Pra viver o novo dia

Com mais humanização

Quem vive da floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares
Onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta
Nos quilombos nas aldeias
E quem na terra semeia
Venha aqui fazer a festa

Seção 2.1

Educação e cultura: representações populares e regionais brasileiras e suas interfaces com a educação

Diálogo aberto

Certamente, você, em algum momento de sua vida, já presenciou ou esteve em uma manifestação popular regional do Brasil. Isso acontece com tanta frequência pelo fato de nosso país ter extensões continentais e abranger, na sua formação histórica, uma matriz populacional multiétnica e cultural que deu origem a nosso povo e a nossa cultura particular.

Por consequência dessa diversidade, encontramos, de um lado, na esfera escolar, uma enorme diversidade que, como vimos, pode muitas vezes causar reações diversas. E de outro, no que se refere à educação não formal, a diversidade cultural representa um ponto importantíssimo para a formação e a tomada de consciência de grupos e movimentos sociais, especialmente por conta da valorização da cultura regional de cada grupo.

Por exemplo, você se lembra da música *Não vou sair do campo* destacada anteriormente?

O autor Givan dos Santos é um artista popular, de formação militante do MST, e escreveu a música justamente para chamar atenção aos problemas do campo e à importância da luta e da resistência. Ele, como muitos artistas de rua, recebeu sua formação por vias não formais, o que está evidenciado de maneira bastante nítida em seus trabalhos. Imagine que você é um artista popular: como seria escrever letras sobre sua realidade social e cultural? Que problemáticas seriam destacadas nos versos da música? Se fosse um pintor, quais temáticas representaria em seus quadros? Que tipo de abordagem a sua pintura traria? Para a reflexão dessas e outras questões relacionadas à educação e à cultura, discutiremos alguns conceitos essenciais nesta seção.

2.1.1 Memória cultural e culturas regionais

Na unidade anterior, terminamos a última seção falando sobre cultura política. Descrevemos a importância dela na formação do educador e do educando. Essencialmente, descrevemos um ponto importante sobre o conceito de cultura, que é a sua polissemia. Ou seja, ao falar em cultura, estamos trabalhando com um conceito que permite inúmeras flexões, entre elas, podemos exemplificar: a cultura como no cultivo de vegetais ou a cultura como ligada à mente humana, pessoal, culta, sábia. Todos esses significados são bastante utilizados, podendo coexistir. Mas o sentido que mais nos interessa para a discussão dessa seção é o uso antropológico e o amplo uso sociológico para o “modo de vida global” de determinado povo ou de algum grupo social (GOMES, 2014).

De maneira geral, segundo a perspectiva tratada, “cultura” se refere ao espírito formador de um modo de vida global, manifesto por todos os setores das atividades sociais, especialmente na linguagem, nos estilos de arte e nos tipos de trabalho intelectual.

Podemos seguir uma definição de Geertz (1989), o qual descreve a cultura como um “sistema simbólico” ou uma teia de significados carregada de mecanismos de controle que orientam o comportamento de seus participantes. Esses fios são tecidos por valores e crenças, de códigos morais e hábitos que são socialmente construídos, transmitidos, aprendidos por meio de signos e símbolos. Além disso, a cultura contribuiria para regular e padronizar atitudes e emoções (GOMES, 2014).

O desenvolvimento da cultura decorre do processo histórico, diferenciando-nos por completo dos outros animais, pela capacidade de comunicação oral/linguagem e pela capacidade de fabricação de instrumentos capazes de tornar mais eficiente o aparato biológico do ser humano. Temos, dessa forma, que a comunicação oral se tornou um processo vital da cultura (GOMES, 2011).

Para Leslie White (1970), a mudança da natureza para cultura ocorreu a partir do desenvolvimento do conjunto de símbolos

humanos. Isso deu origem a um comportamento humano simbólico que faz sentido apenas para cada grupo que o formulou. Exemplificando, para nossa sociedade, a carne de vaca é extremamente apreciada pela maior parte da população, já na sociedade indiana, consumir carne de vaca é considerado uma heresia, visto que ela é considerada sagrada. Para perceber o significado de um símbolo, é necessário conhecer a cultura que o criou.

Finalmente entendida como parte da estrutura humana, a cultura determina a vida a partir do sistema simbólico definido conforme as necessidades de cada grupo. O resultado dessa perspectiva é que a cultura passa a servir de “lente” através da qual o homem vê o mundo (GEERTZ, 1989).



Refleta

Outra grande discussão sobre o surgimento da cultura está nos estudos de Lévi-Strauss (1976), o qual propõe que a cultura surgiu no momento em que o homem convencionou a primeira regra, a primeira norma. Para esse antropólogo, a regra em questão seria a proibição do incesto, padrão de comportamento comum a todas as sociedades humanas. Ou seja, na maioria das sociedades humanas, existe, de certa maneira, uma proibição na relação sexual de um homem com certas categorias de mulheres, como sua mãe, sua filha e sua irmã.

Isso nos ajuda a compreender as diferenças culturais existentes no mundo e a importância de cada uma ser respeitada. É justamente com essa preocupação que os estudos contemporâneos de antropologia têm trabalhado o conceito cultura de maneira plural, não considerando uma única cultura, mas culturas. Ou ainda como culturas híbridas (CANCLINI, 1982).

Dando continuidade à compreensão da importância da linguagem para estruturação da própria cultura, Gourhan (1965) lembra que a característica principal do ser humano é o fato de que seu cérebro é um aparelho de confrontações com visão e audição dominantes, geneticamente diferenciados de outras espécies. Assim, ao verificar as diferenças entre o homem e as outras espécies, ele concluiu que a particularidade maior dos seres humanos está no cérebro, que possui centros de motricidade voluntários mais expandidos.



Em outras palavras, corresponde à inteligência avançada ou ainda, como traduzido pelo próprio antropólogo, em “inscrição da memória” de inúmeras cadeias operatórias. Ademais, não é apenas a inscrição de inúmeras cadeias operatórias que determina a inteligência, mas a capacidade de liberdade de escolha entre elas. (GOMES, 2011, p. 34)

Ambos autores, Canclini e Gourhan, salientam que a linguagem se torna um instrumento dessa libertação e que o simbólico está intimamente relacionado ao vivido, ou seja, ao cotidiano e às relações diárias.

Essa questão é fundamental para entendermos a importância da cultura e, em especial, da cultura regional, já que “a memória de construção individual [...] é canalizada pelos conhecimentos, cuja conservação e cuja transmissão são asseguradas em cada comunidade étnica pela linguagem” (GOURHAN, 1965, p. 22).

Por isso, a educação e a linguagem tornam-se elementos fundamentais da memória, especialmente porque a sua constituição está atrelada, de um lado, à experiência vivida e, de outro, aos processos educativos, nos quais a linguagem ocupa um papel determinante. Assim, podemos aduzir:



[...] que a evolução humana associa-se ao processo de conquista simbólica, ou seja, à aquisição da linguagem que, por sua vez, define a Memória individual. Esta só existe em relação ao coletivo, à sociedade, já que é a experiência vivida e os processos educativos que a moldam e dão as características do conhecimento individual do sujeito. (GOMES, 2011, p. 36)

Não obstante, destacamos que a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, no caso da memória, esta se utiliza da linguagem não apenas para transmitir conhecimentos e significações, mas para criá-los. Assim, no momento em que a memória coletiva oferece elementos para a individual, esta, por sua vez, torna-se responsável em codificar, recompor e manter os

saberes que são transmitidos por meio dos processos educativos. E isso só é possível porque a noção de coletivo brota do cultivo da memória e da percepção de ser parte dela, não apenas como resgate de significados, mas como algo a ser cultivado e produzido pelos indivíduos de uma dada cultura (GOMES, 2011).

A memória coletiva é fundamental para a construção de uma identidade, cultivar a memória é mais do que conhecer friamente o próprio passado: é levá-lo ao presente e sentir-se parte dele (CALDART, 2000).

Isso significa dizer que, ao recordarmos algumas lembranças, elas estão associadas a outros indivíduos, mesmo que eles não estejam materialmente presentes. Quando notamos um acontecimento que teve lugar na vida de nosso grupo e que considerávamos ou ainda consideramos no ato da lembrança, o ponto de vista é do grupo e da cultura na qual nos inserimos. Isso só acontece porque tal atitude mental não é possível senão junto a um homem que faz ou fez parte daquela cultura.

Isso significa que, nas ações e representações de um grupo, necessariamente está sendo expressa uma memória cultural carregada de símbolos, regras, hábitos e modos de fazer pertencentes àquele grupo e que fazem sentido apenas a quem domina esses códigos. Não é à toa que as inúmeras manifestações regionais, presentes em nosso país, podem ter a mesma origem, mas terem práticas completamente distintas.

Por esse fato, a nossa diversidade cultural acena para os diferentes costumes existentes na sociedade, que se materializam de diferentes formas, como na vestimenta, na culinária, nas manifestações religiosas, nas tradições, na literatura e na arte como um todo.



Assimile

Manifestações culturais brasileiras

Disseminadas pelos colonizadores europeus, pela população indígena, pelos africanos e depois pelos imigrantes italianos, japoneses, alemães, poloneses, árabes, entre outros, contribuíram para a pluralidade cultural do Brasil, trazendo elementos culturais originais de seus países, os quais se fundiram cada qual em uma cultura regional brasileira.

No Brasil, podemos destacar que as culturas regionais estão atreladas a um passado histórico que forjou as características culturais de cada região do país, associado, sobretudo, ao povoamento e à imigração de povos diversos. Vale o destaque geral de algumas das manifestações regionais:

- **Norte:** entre as inúmeras manifestações culturais, destacamos duas festas, a do Círio de Nazaré, em Belém, e, no Amazonas, o Festival de Parintins, conhecido como bumba meu boi.

- **Nordeste:** alguns destaques da diversidade cultural dessa região são as danças e festas como o bumba meu boi, maracatu, caboclinhos, carnaval, ciranda, coco, terno de zabumba, marujada, reisado, frevo, cavallhada e capoeira. Nas festas religiosas, o destaque é para a festa de Iemanjá e a lavagem das escadarias do Bonfim. No que se refere à literatura, o cordel é uma expressão riquíssima e típica dessa região.

- **Sudeste:** podemos destacar a festa do divino, festejos da páscoa e santos padroeiros, congada, cavallhadas, bumba meu boi, carnaval, pão de boiadeiro, dança de velhos, samba de lenço, festa de Iemanjá, folia de reis, caipó, o calango e o jongo.

- **Centro-oeste:** destacamos a cavallhada e o fogaréu, em Goiás, e o cururu no Mato Grosso do Sul e Mato Grosso.

- **Sul:** as principais são as festas da uva e a Oktoberfest. Por ser uma região de predomínio de colonização europeia, destacam-se o fandango de influência portuguesa, a tirana e o anu de origem espanhola, a festa de Nossa Senhora dos Navegantes, a congada, o boi de mamão, a dança de fitas e boi na vara.

Como destacamos, o que nos diferencia de outros animais é a cultura, que, por sua vez, é composta por símbolos. Entre eles, a linguagem é a mais importante, pois é por meio dela que nos comunicamos, trocamos e mantemos todos os códigos culturais. Estes, por sua vez, fazem apenas sentido para o grupo que os criou e, nesse caso, expressam-se por meio de manifestações culturais.

Finalmente, no Brasil, dada a sua extensão territorial e diversidade étnica populacional, há uma riqueza gigantesca desses recursos, que são expressos por meio de festividades, danças, artes, literatura

e alimentação, os quais seriam impossíveis de serem tratados adequadamente nessa breve explanação. Para dar continuidade à discussão sobre os aspectos que envolvem a cultura e a educação, trataremos da linguagem da arte em sua forma geral.

2.1.2 Linguagens da arte e educação: cinema, teatro e pintura

Podemos dizer que o homem deixa suas “marcas” na Terra, mediado pela linguagem, relacionando-se com a natureza e transformando-a naquilo que faz sentido, ou seja, usa sua criatividade como mecanismo de diálogo com a coletividade por meio, por exemplo, das expressões artísticas.

A linguagem, em si, medeia nossa relação com o mundo. Ela é o sistema simbólico que permite dar sentido e significado a tudo que temos ao nosso redor; dessa forma, produzimos cultura. A arte, em suas diferentes vertentes, seja a literatura, o cinema, o teatro, a dança e as artes visuais, representa formas específicas de produção cultural, e, portanto, expressa diferentes significados e interpretações do mundo.

A arte, num sentido mais amplo, representa um movimento histórico, cultural e também social de grande importância para a formação de todos os indivíduos. Durante esta seção, abordaremos justamente sua importância e o estímulo que confere ao processo criador ao longo, por exemplo, do percurso escolar ou de formação. Assim, a arte e seu ensino são vetores daquilo que denominamos de formação artístico-cultural.

Para começo de conversa, caberia perfeitamente uma indagação a respeito do que seria a arte. Aparentemente fácil de ser respondida, essa questão merece toda a atenção e reflexão. O conceito de arte não é estático e se modifica ao longo da história, dependendo dos instrumentos de que o homem dispõe e, ainda, da maneira como se organiza socialmente, produzindo cultura e se expressando (BRASIL, 2006).

Inicialmente, a palavra arte remetia à habilidade humana necessária à criação e fabricação de objetos. Essa acepção um tanto ampla do termo posteriormente perdeu significado à medida que passamos a utilizar o vocábulo artesanato para designar o

trabalho de elaboração e reprodução de objetos de uso rotineiro e cotidiano. Embora a arte possa apresentar múltiplos significados, com certeza é comum a todos sua associação à concepção de beleza, daquilo que é belo, ou seja, arte como sinônimo de algo agradável, que “eleva o espírito humano”.



Exemplificando

A sétima arte

Uma forma de categorizar a arte é associá-la aos números, mais ou menos de acordo com seu desenvolvimento ao longo da história humana. Você sabia que Ricciotto Canudo, no Manifesto das Sete Artes, em 1912, cunhou a expressão do cinema como “sétima arte”? Mas quais seriam as outras artes? Comumente se atribui a primeira arte sendo representada pelo som, pela música; a segunda estaria ligada ao movimento, como expressão o teatro, a dança, a coreografia. A terceira arte está ligada à cor, à pintura; a quarta, à escultura; a quinta, à arquitetura; a sexta, à literatura, e a sétima, enfim, ao cinema.

Com o tempo, a arte visual, a pintura e a escultura foram perdendo essa ligação imediata com um possível ideário de beleza e passaram a representar uma necessidade de comunicar sensações, emoções e sentimentos. Visualmente, as obras passaram a ter até certo desprezo pela simetria ou pela tradição de beleza clássica, explorando muito mais as formas percebidas que apresentam valor estético pelo artista.

A virada do século XIX para o XX foi um período fervilhante para as artes em geral devido aos avanços técnicos e tecnológicos e ao processo de desenvolvimento industrial e urbano. Nessa época, surgem a fotografia, o cinema, o sistema de gravação de áudio em discos de 78 rotações. Nesse sentido, as artes em geral reverberam essas mudanças no mundo, impactando sobre a forma e o sentido das criações artísticas. Trata-se de um período marcado pela ruptura, por muitas formas de expressão ligadas ao protesto, ao desejo de desacomodar o que estava estabelecido. São exemplos desse desejo de desacomodação as instalações, a arte interativa, a arte conceitual, a arte contemporânea, entre outras (BRASIL, 2006).

No Brasil, podemos citar Lygia Clark e Hélio Oiticica, que também ficaram famosos por suas transgressões. Hoje é cada vez mais difícil determinar a fronteira entre os objetos artísticos e aqueles cotidianos. Na prática, é o discurso que atribui esse estado de arte aos objetos: é o crítico de arte e, em última análise, o mercado comprador, que estabelecem a valoração das obras, conferindo-lhes o caráter, ou não, de objeto artístico. Isto é: o crítico elogia, a obra ganha destaque, o valor de venda sobe.

Mesmo que não tenhamos uma forma única de definir ou enquadrar a arte, podemos lidar com alguns indicativos que nos auxiliam quando falamos dessa forma de manifestação da cultura humana. Entre as várias possibilidades, optamos pelo entendimento de arte como uma linguagem expressa de diferentes formas – artes visuais, dança, música e teatro –, que exige a inteireza do homem. O que seria isso e qual o papel exercido pela arte? A arte serve para entreter, para refletir, para questionar, para chocar, incomodar e também pode assumir um papel educativo. A arte no processo educativo será o objeto final desta seção, mas, antes, continuemos analisando a evolução das linguagens de algumas formas de manifestação artística.

Na pintura, experimentamos, ao longo da história humana, inúmeras formas de representação gráfica, começando pelas pinturas e gravuras rupestres, espalhadas por cavernas e rochedos. Elas narram representações do divino, da pesca, caça, rituais espirituais, ou seja, apresentam, de forma visual, uma crônica dos costumes e hábitos dos primeiros grupos humanos. Durante a Antiguidade, temos o desenvolvimento da arte greco-romana. Os gregos foram os inventores de técnicas como o modelado tridimensional com o uso de sombras e o ilusionismo e fizeram experiências geométricas a partir de um ponto fixo. Todas essas novas técnicas tornaram-se a base da pintura ocidental ao longo dos séculos e, ainda hoje, são utilizadas na prática da pintura contemporânea, o que demonstra a importância do seu legado.

O desenvolvimento de novas capacidades fez com que a pintura contribuisse, junto com a escultura, para o florescimento de um rico debate teórico a respeito da ética na arte, sobre os seus fundamentos científicos, suas capacidades pedagógicas,

merecendo atenção de grandes pensadores como Demócrito, Sócrates, Platão e Aristóteles.



Pesquise mais

Quer saber mais sobre a arte, as pinturas e as esculturas, acesse o link a seguir, que trata de museus com obras disponíveis em acervo eletrônico. Assim, você pode visitá-los virtualmente.

Disponível em: <<https://canaldoensino.com.br/blog/50-museus-virtuais-para-voce-visitar>>. Acesso em: 16 maio 2017.

Durante o Renascimento (séculos XIV a XVI), os artistas, escritores e pensadores passaram a expressar em suas obras os valores, ideais clássicos (da arte greco-romana) e a nova visão de mundo (o antropocentrismo e o uso da perspectiva nas artes) de uma sociedade que emergia da crise do período medieval. O traço marcante do Renascimento foi o antropocentrismo (o homem no centro das ideias, porém sem ruptura total com o sagrado) e a convicção de que o conhecimento poderia ser explicado pela observação da natureza, sendo que tudo nela deveria servir às necessidades humanas.

Na Idade Moderna, a pintura se desenvolveu a partir de inúmeras afiliações, como o Neoclassicismo (com o resgate da tradição clássica), a pintura romântica, o Realismo, o Naturalismo, o Impressionismo, o Simbolismo, expondo uma inquietante busca pela diferenciação. O Realismo, por exemplo, contrapõe-se ao Neoclassicismo e ao Romantismo, pois sentia a necessidade de retratar a vida, os problemas e costumes das classes média e baixa não inspirado em modelos do passado. Já o simbolismo refuta a objetividade do Naturalismo e do Realismo e trabalha mais o universo subjetivo, aproximando-se de conceitos do Romantismo. O Impressionismo tem como objetivo captar diferentes impressões da luz sob o objeto, buscando apreender as variações de cores da natureza, com pinceladas soltas e o uso de cores puras; os artistas deixam de se preocupar com as temáticas do Realismo e do Academicismo (representado pela arte neoclássica).

No século XX, uma série de vanguardas artísticas abriu caminho de uma produção artística diversificada, heterogênea e

fragmentada, mas, ainda assim, é possível observar certas “linhagens” ou grupos que compartilharam valores e visões artísticas comuns. Tomemos, por exemplo, o Cubismo de Picasso e George Braque, o Surrealismo de Salvador Dalí e René Magritte (procura o mais profundo do “eu”, além de propor um mergulho no inconsciente), o Dadaísmo de Marcel Duchamp e Francis Picabia (uma ruptura com a representação da realidade visível). Além dessas vanguardas, temos outras: o Expressionismo e o Futurismo. Esses movimentos representantes da arte moderna colocam em xeque a visão da arte como imitação ou mimese de Platão e Aristóteles, na qual a arte simula a representação naturalista da realidade.

No Brasil, no início do século XX, o movimento modernista rompe com a arte acadêmica e resgata ideias do Barroco para a construção de uma arte nacional, através da literatura, da música e das artes plásticas, criando uma produção intimamente ligada às características culturais próprias do país. No Manifesto Antropofágico, o escritor Oswald de Andrade apregoa o uso de uma “língua literária não catequizada”, produzindo obras com originalidade estética. Ideologicamente, o escritor do Manifesto da Poesia Pau-Brasil se alinha, ainda, com Mário de Andrade, porém busca uma maior explicitação da aproximação de suas ideias com as de André Breton (e, portanto, de Marx e Freud). Muitos artistas aderem às novidades das principais vanguardas europeias e as reverberam. Pintores como Anita Malfatti, Lasar Segall, Di Cavalcanti e Tarsila do Amaral abordam temas genuinamente ligados à realidade brasileira e suas mudanças, mas em sintonia estética com as principais correntes modernistas.

2.1.3 A cultura urbana

A arte, com o advento das transformações sociais e a explosão demográfica das cidades, traz uma nova perspectiva para as manifestações culturais artísticas nos centros urbanos.

Após o processo de várias invenções ao longo do século XIX, o cinema nasce oficialmente como invenção dos irmãos Lumière, chamado de cinematógrafo, primeiro equipamento usado para filmar e projetar. O cinema, assim como as demais filiações artísticas, também apresenta períodos, fases, além de correntes estéticas.

Nos primórdios, temos o cinema mudo, com verdadeiras orquestras acompanhando o filme, no qual os diálogos redigidos eram intercalados com imagens. O mais renomado representante do cinema mudo foi Charles Chaplin. Isso durou cerca de 30 anos até que, a partir da década de 1920, aparecem os primeiros filmes que sincronizam imagem e som. A partir daí verificamos a expansão e a grande influência que passa a exercer na difusão cultural. Justamente por ter se transformado num fenômeno de massa, o cinema teve um impacto artístico sem precedentes, se comparado a outras manifestações artísticas. A partir desse momento, podemos falar em expressões como indústria cultural e o papel ideológico que ela passa a exercer.



Assimile

Ideologia

Esse termo possui diferentes significados. Para o senso comum, é tido como algo ideal, que contém um conjunto de ideias, pensamentos, doutrinas ou visões de mundo de um indivíduo ou de determinado grupo, orientado para suas ações sociais e políticas.

Diversos autores utilizam o termo sob uma concepção crítica, considerando que ideologia pode ser um instrumento de dominação que age por meio de convencimento, de persuasão, e não da força física, alienando a consciência humana. (Fonte: <<https://www.significados.com.br/ideologia/>>. Acesso em: 16 maio 2017).

Indústria cultural

É o termo usado para designar um modo de fazer cultura a partir da lógica da produção industrial. Significa que se passou a produzir arte com a finalidade do lucro. Para se obter lucro com o cinema, por exemplo, é preciso fazer um filme que agrade o maior número possível de pessoas. Dessa forma, criam-se alguns padrões, como o vilão e o mocinho, as histórias de amor, os finais felizes. No fundo, toda a produção artística fica padronizada, e não há espaço para o novo.

Camuflando as forças de classes, segundo Adorno e Horkheimer, a indústria cultural apresenta-se como único poder de dominação e difusão de uma cultura de subserviência. Ela se torna o guia que orienta os indivíduos em um mundo caótico e, por isso, desativa e

desarticula qualquer revolta contra seu sistema. Isso quer dizer que a pseudofelicidade ou satisfação promovida pela indústria cultural acaba por desmobilizar ou impedir qualquer mobilização crítica que, de alguma forma, fora o papel principal da arte (como no Renascimento, por exemplo). Ela transforma os indivíduos em seu objeto e não permite a formação de uma autonomia consciente. (Fonte: <<http://brasilescola.uol.com.br/cultura/industria-cultural.htm>>. Acesso em: 16 maio 2017).

No Brasil, o movimento do Cinema Novo também trouxe sua contribuição ao apresentar uma proposta estética em sintonia com o experimentalismo presente nas principais vanguardas cinematográficas dos anos 1950 e 1960 do século XX:

[...] uma série de jovens, vindo dos mais distintos lugares, com as mais distintas formações, propunha uma nova maneira de fazer cinema no Brasil. Não mais o cinema artificial e empolado dos estúdios como a Vera Cruz, mas um cinema que tomasse as ruas e fosse ao encontro da sociedade brasileira, incorporando novas formas de linguagem e renovando as questões estéticas e culturais do Brasil. Em 1960, depois das primeiras exposições dos curtas-metragens *Arraial do Cabo*, de Paulo Cezar Saraceni e Mário Carneiro, e *Aruanda*, de Linduarte Noronha e Rucker Vieira, o então jornalista Glauber Rocha escreveu para o Suplemento Literário do *Jornal do Brasil* saudando o nascimento de uma nova geração de cineastas. Nasce aí a idéia do cinema novo, que rápido incorpora jovens jornalistas e intelectuais com sensibilidades semelhantes. Grupos vão se formando, essencialmente na Bahia, num ambiente de efervescência cultural capitaneado por Guido Araújo e Walter da Silveira, e no Rio de Janeiro, através das sessões e dos ciclos organizados pela Cinemateca do MAM. [...] começam a trabalhar no sentido da inovação e do despojamento de linguagem, com ênfase na temática social. (CINEMA NOVO, [s.d.])

A obra *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, de Glauber Rocha, e *Vidas Secas*, de Nelson Pereira dos Santos, por exemplo, concorreram no prestigiado Festival de Cannes de 1964, o que deu projeção ao movimento do Cinema Novo pela grande acolhida da imprensa europeia; a imprensa brasileira da época considerou essa obra de

Glauber Rocha como o ápice do cinema brasileiro. Em 1967, o filme premiado em Cannes *Terra em Transe*, de Glauber Rocha, foi proibido pela ditadura civil-militar. Os filmes eram em preto e branco, porém somente no final da década de 1960 foram feitos dois filmes em cor.

O teatro, muito antes do cinema, representa uma manifestação artística que sintetiza as outras e se apoia nelas. Resulta da interação entre a literatura, a música, a coreografia, além da expressão corporal. Sua história remonta à tradição grega, e sua expressão cênica é formada por uma tríade básica: ator, texto e público, sem a qual o teatro não existiria. Os atuantes não são apenas os atores, podendo ser também os objetos (como no teatro de bonecos) ou outras formas ou funções atuantes (animais ou coisas).

No século XX, no Brasil, por exemplo, despontou um sólido teatro de variedades, uma mescla do teatro de variedade francês e das revistas portuguesas. As companhias estrangeiras vinham ao Brasil com suas encenações trágicas e suas óperas, bem ao gosto refinado da burguesia. O teatro ainda não havia recebido as influências dos movimentos modernos existentes na Europa desde fins do século anterior.

A “modernidade em si” aparece no teatro brasileiro a partir da obra de Oswald de Andrade, produzida na década de 1930, com destaque para *O Rei da Vela*, que só foi encenada na década de 1960 por José Celso Martinez Corrêa. É a partir da encenação de *Vestido de Noiva*, de Nelson Rodrigues, que nasce genuinamente o teatro moderno brasileiro, não somente do ponto de vista da dramaturgia, mas também da encenação. A partir da década de 1940, surgem os mais significativos grupos e companhias teatrais, como os Comediantes, o TBC, o Teatro Oficina, o Teatro de Arena, o Teatro dos Sete, a Companhia Celi-Autran-Carrero, entre outros.

Um recrudescimento do experimentalismo do teatro brasileiro ocorreu com o golpe militar em 1964, que passou a impor a censura prévia a autores e encenadores, levando o teatro a um retrocesso produtivo, mas não criativo. Com o fim do período ditatorial, o teatro brasileiro tentou recobrar seus rumos e estabelecer novas diretrizes. Surgiram grupos e movimentos de estímulo a uma nova dramaturgia.

Como vimos, o desenvolvimento das artes plásticas, do teatro, do cinema refletiu a dinâmica do todo social; a industrialização, o avanço tecnológico, o crescimento das cidades, o artificialismo, o individualismo crescente impactaram sobre as diferentes formas e manifestações artísticas. Assim, a arte representa a “leitura” da realidade, mediada pelo filtro do artista que, com sua sensibilidade, a cria. Sendo crítica, contemplativa, objetiva ou subjetiva, ela suscita sentimentos diversos a quem a observa; portanto, diante de uma obra de arte, entramos num movimento que chamamos de estranhamento – um movimento de entrega, de tentar mergulhar naquilo que estamos vendo ou ouvindo para tentar entender. Mas entender o quê? Entender o que o artista quis dizer com o que pintou, fotografou, construiu ou imprimiu? Não, o artista não “quis dizer”: ele simplesmente pintou, dançou ou esculpiu. São linguagens complementares, mas diferentes! A fala é uma coisa, o desenho é outra, a música é outra. Mas então há só um jeito de entender as peças de teatro, os filmes ou as gravuras? De jeito nenhum! Cada um de nós, diante de uma obra de arte, terá um entendimento pessoal, particular.

Mas afinal, o que nos faz entender aquilo que vemos, lemos ou ouvimos? O mecanismo é o seguinte: cada um de nós tem um acervo de imagens, de sons, de movimentos, de palavras, cores etc., guardados, de alguma forma, em nossa memória. A esse acervo também podemos chamar de repertório. Cada uma dessas imagens, sons ou movimentos está marcada com uma espécie de “sinal identificador”, para que, quando necessário ou desejado, possamos nos lembrar delas. São essas imagens, sons, palavras ou cores que nos fazem entender as novas imagens, sons, palavras ou cores que chegam até nós. No caso deste texto, por exemplo, o que faz com que você entenda o que está lendo é o fato de você conhecer palavras em português e, ao ler o texto, colocar as informações que o texto lhe transmite em contato com outras informações que já possuía antes e, assim, compreender ou não o que está escrito. Pois bem: como cada um de nós tem memórias de imagens, palavras, movimentos ou sons diferentes, cada um de nós entende de uma forma diferente os novos sons, imagens, palavras ou movimentos (MEC, 2006).

Essa concepção de arte, entendida como linguagem, e com sua definição tão complexa e dinâmica, pode ser expressa por meio de suas variadas vertentes. *Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998) definem artes visuais como expressão, comunicação e atribuição de:



[...] sentido às sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. (p. 85)

Assim, o cinema, a fotografia, a pintura, a colagem, o desenho, a escultura, a construção, todas essas expressões pertencem à faceta da arte conhecida como artes visuais.

Como vimos, é importante que todo ser humano possa ter contato direto com a arte, por isso, reforça-se seu caráter universal. O ser humano é um sujeito histórico, marcado socialmente por sua classe social, etnia, credo e gênero. Produzimos cultura na medida em que atribuímos significado ao nosso entorno e que, em processo de transformação da natureza, ela se expressa com autoria e significação.

Construindo nossos conhecimentos sobre o mundo, estamos abertos para nos relacionarmos com a arte. O que queremos dizer é que todos temos o direito e o dever de apreciar diferentes obras de arte.

No processo educativo, seja ele formal ou não formal, ouvir diferentes estilos musicais, observar quadros de diferentes pintores, ouvir e recitar poesias são práticas que ampliam nosso repertório, tornando-nos capazes de apreciar, além de cada vez mais críticos e entendedores melhores, não apenas das diferentes manifestações artísticas, mas do mundo que vivemos e nos cerca.

Sem medo de errar

Nesta seção, descrevemos o conceito de cultura e a importância da memória e da linguagem no processo de permanência e transmissão. Vimos ainda, que a cultura está atrelada aos símbolos e códigos dos grupos que os criaram. Isso gera um conjunto de manifestações culturais em que, no Brasil, dada sua extensão, há uma riqueza de manifestações regionais. A arte, em seus vários códigos, é uma dessas manifestações extremamente importantes no processo formativo do indivíduo, tornando-o mais sensível e crítico aos acontecimentos que o cercam.

Voltemos à música *Não vou sair do campo*, de Givan Santos. Ela, ao refletir a relação da produção artística com a realidade do autor, evidencia questões muito claras da educação não formal na sua trajetória educativa.

Esse é um dos muitos exemplos relacionados à importância cultural na formação da produção artística. Muitos dos artistas citados nesta seção desfrutaram de uma educação formal voltada especificamente para a arte, mas, inevitavelmente, suas expressões se materializaram no objeto artístico a partir dos códigos culturais oferecidos pelo grupo no qual foram inseridos. Assim, o artista popular, ao representar seu objeto artístico, seja pintura, poema, escultura ou música, traz embutido nele sua realidade social e cultural. Certamente, os interesses expostos na arte representada indicam as problemáticas vivenciadas cotidianamente. Isso acontece inicialmente pelo fato de, de um lado, existirem todos os códigos culturais da sociedade em que o indivíduo vive, e, de outro, de a própria arte em si fornecer elementos para que as pessoas se tornem mais sensíveis e críticas em relação ao mundo vivido.

Faça valer a pena

1. Avalie os itens a seguir, atribuindo V para verdadeiro e F para falso:
() Podemos dizer que o homem deixa suas “marcas” na Terra, usando a linguagem, relacionando-se com a natureza e transformando-a naquilo que faz sentido, ou seja, usa sua criatividade como mecanismo de diálogo com a coletividade por meio, por exemplo, das expressões artísticas.
() A linguagem, em si, medeia nossa relação com o mundo, ela é nosso

sistema simbólico que permite dar sentido e significado a tudo que temos ao nosso redor; dessa forma, produzimos cultura.

() A arte, em suas diferentes vertentes, seja a literatura, o cinema, o teatro, a dança etc., representa formas específicas de produção cultural, e, portanto, expressa diferentes significados e interpretações do mundo.

Assinale a alternativa que contém a sequência correta:

- a) F-F-F.
- b) F-F-V.
- c) F-V-V.
- d) V-F-V.
- e) V-V-V.

2. Lévi-Strauss (1976) propõe que a _____ surgiu no momento em que o homem convencionou a primeira regra, a primeira norma.

(Fonte: LÉVI-STRAUSS, C. **As estruturas elementares do parentesco**. Petrópolis/São Paulo: Vozes/Edusp, 1976.)

A lacuna pode ser corretamente preenchida com a palavra da alternativa:

- a) Educação.
- b) Arte.
- c) Cultura.
- d) Política.
- e) Sociedade.

3. Avalie os itens a seguir, atribuindo V para verdadeiro e F para falso:

() A arte, num sentido mais amplo, representa um movimento histórico, cultural e também social de grande importância para formação de todos os indivíduos.

() A ideologia pode ser entendida, no senso comum, como algo ideal, que contém um conjunto de ideias, pensamentos, doutrinas ou visões de mundo de um indivíduo ou de determinado grupo, orientado para suas ações sociais e políticas.

() Indústria cultural é o termo usado para designar o modo de fazer cultura a partir da lógica da produção industrial. Significa que se passou a produzir arte com a finalidade do lucro.

Enunciado: Assinale a alternativa que contém a sequência correta:

- a) V-V-V.
- b) V-V-F.
- c) V-F-F.
- d) F-F-F.
- e) F-F-V.

Seção 2.2

Educação e diferença: educar em espaços de vulnerabilidade social

Diálogo aberto

Você provavelmente já se deparou com uma criança ou um adolescente pedindo dinheiro ou dormindo na rua. Uma realidade infelizmente triste de nosso país, que nos obriga a entender e questionar o contexto socioeconômico no qual estamos inseridos. Exclusão, fruto das desigualdades persistentes na renda, na escolaridade, no trabalho. Se voltarmos à letra *Não vou sair do campo*, de Givan dos Santos, poderemos entender que trabalhar com educação nas ruas, assim como com pessoas em vulnerabilidade social, é um desafio de luta, tal como evidenciado na letra da música. Imagine você, um educador, sendo incumbido de trabalhar com crianças em situação de vulnerabilidade social e em situação de violência: como se portar diante desse desafio? Diante dessa realidade? Que outros problemas o educador social de rua pode enfrentar, além da dificuldade de regularidade do trabalho?

Para entendermos os processos de como esse tipo de educação é oferecido a esse público e os desafios a serem superados, além das formas importantes da educação em situação prisional, vamos estudar os conceitos estabelecidos para a presente seção.

Não pode faltar

2.2.1 O aprendizado por meio das diferenças: educar em situação de vulnerabilidade social

Para iniciarmos o tema, tomemos como pressuposto que vivemos num país historicamente marcado pela vulnerabilidade social. Embora tenhamos verificado um avanço em termos sociais, nas últimas décadas, os dados como o índice de Gini, o IDH, o nível médio de renda, a escolaridade, o desemprego, o trabalho informal e as disparidades intra e inter-regionais, mostram uma dura realidade, marcada por processos excludentes no âmbito social e, também, educativo. Podemos também afirmar que a maioria dos

educadores, ao longo de sua trajetória profissional, invariavelmente vai se deparar com ambientes educativos criados pela questão norteadora desta seção. A questão inicial que nos ajuda a entender a dinâmica desse texto consiste em minimamente elucidar o que viria a ser vulnerabilidade social, tendo em vista que esse conceito tem sido cada vez mais difundido no campo das políticas sociais (MONTEIRO, 2007).

A resposta não vem a ser um conceito pronto, ou acabado, mas nos remete a uma condição ou situação relacional. Assim, a compreensão de situação de risco foca o indivíduo, portanto, é revestida de caráter subjetivo, o que acaba por naturalizá-la ou legitimá-la.

Os principais trabalhos sobre o assunto se difundiram a partir dos anos 1990, após o esgotamento de estruturas analíticas baseadas na concepção de pobreza, traduzida apenas por indicadores essencialmente econômicos e monetários. A Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), órgão ligado à ONU, teve importante papel como difusor desse conceito, trabalhando a vulnerabilidade social a partir de múltiplos condicionantes, não sendo uma essência ou algo inerente a algumas pessoas e a alguns grupos, mas dizendo respeito a determinadas condições e circunstâncias de exposição aos riscos de diferentes naturezas, sejam eles econômicos, culturais ou sociais, que colocam diferentes desafios para seu enfrentamento.

As pessoas que são consideradas “vulneráveis sociais” são aquelas que estão perdendo a sua representatividade na sociedade e, geralmente, dependem de auxílios de terceiros para garantirem a sua sobrevivência.

Dessa forma, a relação entre educação e vulnerabilidade social pode ser entendida em sua iminente duplicidade. De um lado, a exclusão/deficiência educacional conduz às situações de vulnerabilidade e, de outro, ela é objeto de análise – caracterizadora do condicionante educativo da vulnerabilidade.



Grupos que não estão representados nas instituições de uma dada sociedade são considerados grupos sociais vulneráveis. Essas pessoas não possuem condições adequadas mínimas de sobrevivência, pois foram colocadas à margem da sociedade.

Nesse sentido, muitas questões podem ser levantadas. Quais seriam os impactos da vulnerabilidade social na trajetória escolar de um aluno? O processo educativo pode ser entendido como ferramenta de combate à desigualdade social? E mais especificamente dentro de ambientes educativos, nós reproduzimos essa desigualdade?

As questões ora levantadas não são de fácil resposta e, muitas vezes, extrapolam a competência da escola, dos responsáveis pelos educandos e também da gestão pública, principalmente quando analisamos o papel dessas instituições de forma isolada.

A complexidade dessas indagações tem origem na realidade com as quais lidamos, ou seja, nas trajetórias de crianças e adolescentes provenientes de famílias em situação de vulnerabilidade. Nesse sentido, não podemos ignorar que existe uma estreita relação entre desigualdades sociais e diferenças de acesso e sucesso no sistema escolar (BARBOSA, 2009). Alguns estudos recentes apontam que a variável renda é mais impactante no acesso e na permanência dos alunos na escola no Brasil que outras tantas variáveis. Para se ter ideia, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2008 indicam que os 25% mais ricos da população tinham o dobro de anos de escolaridade do grupo dos 25% mais pobres (AHLERT, 2010).

Um dos desafios é abordar a relação entre educação e pobreza a partir do acesso universal à educação, que faz valer o direito de aprender a todos, mas também pensar em estratégias específicas e particulares que se relacionem com o contexto social com o qual estamos lidando. Isso passa a ser um desafio para as escolas na medida em que todas essas questões interagem no ambiente escolar, colocando em questão metodologias de ensino e práticas uniformes de trabalho.

Quando adotamos a noção de que a vulnerabilidade social é uma situação condicionada por múltiplos fatores, colocamos no centro da discussão três elementos importantes. O primeiro é a intersetorialidade na gestão das políticas educacionais, o segundo é a relação entre a escola e a família (contexto social no qual a escola se encontra inserida) e o terceiro envolve o acompanhamento da frequência dos alunos em condição de vulnerabilidade (AHLERT, 2010).

A intersetorialidade remete à noção de não se trabalhar, do ponto de vista da gestão pública, a vulnerabilidade apenas por meio de sua dimensão econômica, mas incorporar elementos elucidativos de ordem cultural, social, familiar e individual. Assim, a intersetorialidade baseia-se no enfoque da preparação e execução de política pública (e educacional) de forma integral, buscando o enfrentamento e a superação da pobreza por meio da criação de redes entre diferentes setores e órgãos governamentais e não governamentais, tendo em vista os mais variados tipos de serviços prestados.

Nesse sentido, cabe aqui uma reflexão: a escola acaba sendo um ambiente ímpar, para onde muitas dessas vulnerabilidades convergem ou se tornam perceptíveis, o que é notado pelo comportamento ou fala do aluno. A escola passa, então, a ter a possibilidade de representar um local de acolhimento, de escuta ativa e de interação com os problemas vivenciados por eles. Esses elementos afloram no ambiente escolar, pois sua existência e possível equacionamento influenciam na permanência desses alunos, assim como interferem diretamente no aproveitamento ou aprendizado escolar deles (AHLERT, 2010).

Quando mencionamos que a escola, enquanto instituição, e seu corpo docente, por meio de ações individuais e coletivas, devem estar atentos a isso, também assumimos que passa a existir um sentimento de sobrecarga nesse espaço, ao ter que receber, lidar e buscar mediar todos os problemas que chegam.

Por isso, a intersetorialidade trabalha com a concepção de ações conjuntas. A constituição de redes articuladas vai ao encontro do propósito de promover um sentido mais abrangente e eficiente de proteção social (AHLERT, 2010).

2.2.2 O trabalho com crianças de rua

Um dos casos mais emblemáticos de vulnerabilidade social diz respeito às pessoas em situação de perene abandono. Nesse contexto se enquadra a maior parcela dos moradores de rua, que tem justamente nas crianças e nos jovens sua expressão mais sensível e delicada.

A Constituição Federal diz que 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. (BRASIL, 1988, art. 227)



Pesquise mais

Para se informar mais sobre essas questões, acesse o resumo da série Salto para o Futuro, da TV Escola, com o tema “Vulnerabilidade social e educação”.

Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/11200019-Vulnerabilidade.pdf>>.

Acesso em: 19 maio 2017.

Dados de 2012 da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, em pesquisa realizada em 75 cidades do país, constatou que cerca de 24 mil meninos e meninas viviam nas ruas. Os motivos são: discussão com pais e irmãos (32,3%); violência doméstica (30,6%), e uso de álcool e drogas (30,4%). Estima-se ainda que, nas principais regiões metropolitanas do país, 30% do contingente de moradores de rua seja de crianças e adolescentes. Esses números dão maior visibilidade e dramaticidade para um quadro que expõe a falta de políticas públicas consistentes para enfrentar a condição de exclusão social e o uso descontrolado de drogas por meninos e meninas, que fazem das ruas seu espaço de sobrevivência.

Na ausência das políticas públicas, esse cenário triste é enfrentado por ações isoladas. Em São Paulo, por exemplo, o Programa de Educação na Rua (PER), da Fundação Travessia, atua no centro histórico da cidade desde 1995 e busca a reintegração de crianças e adolescentes às famílias e comunidades de origem. No levantamento feito em 2010, constatava-se que o programa já havia contribuído para que mais de 500 deles deixassem as ruas (COSTA, 2009). Nesse caso, a ação educativa se dá por meio de atividades lúdico-pedagógicas realizadas a partir da realidade desses jovens. E mostra que, com medidas práticas dirigidas a esse público, é possível o enfrentamento dessa condição.

Mas como enfrentar essa situação, ou como atuar com essa população específica, reconhecidamente pouco assistida, exposta às inúmeras formas de violência, sofrendo de crônico processo de invisibilidade e abandono? Apesar de não existirem fórmulas prontas, o desenvolvimento de atividades educativas, quando bem planejadas e cientes da realidade conjuntural de determinado ambiente, passa a ter maior chance de êxito, sendo a porta de entrada e o caminho para resgate da cidadania. Para que isso ocorra, é necessário que o educador tenha noção dos elementos condicionantes dessa situação.

Nesse sentido, vale ressaltar que a formação do Estado brasileiro se deu dentro de um processo no qual se privilegiou, na maioria das vezes, a concentração de renda e poder nas mãos de uma pequena elite, levando a maior parte da população à marginalização política, social, cultural e econômica. Esse quadro coloca em evidência que as crianças e adolescentes que têm origem em famílias de baixa renda são aquelas mais afetadas pela miséria e privação, tornando-se mais vulneráveis à fragilização dos vínculos familiares e comunitários. Assim, a rua circunstancialmente se torna seu espaço de sobrevivência e moradia.

Viver nas ruas, mesmo que seja temporariamente, significa uma situação de risco e um processo de desfiliação (CASTEL, 1994). O ato de morar na rua é uma atitude extrema, e esse desprendimento (na maioria das vezes imposto) resulta em mais instabilidade e fragilidade nas relações afetivas básicas, exposição à violência de

todo tipo, evasão ou exclusão do sistema de educação formal. Essa espiral descendente impacta também a saúde e a dignidade.

O perfil de trabalho educativo nas ruas envolve uma grande responsabilidade pessoal e social. Um dos principais desafios consiste em ter a noção clara de que mudanças de conduta ou alterações de realidades sociais não se estabelecem como processos rápidos e simples. São propostas de educação não formal em que o objetivo central é a busca pela promoção de mudanças qualitativas no processo de construção da própria identidade – novos valores, atitudes, percepções, representações mentais e também formas de socialização que viabilizem transformações nas significações acerca da própria vida e do mundo que o cerca.

Um dos pontos mais delicados envolve o resgate de algum ente de referência da criança ou adolescente, ou seja, o trabalho não se resume ao indivíduo, mas envolve também o núcleo familiar e a comunidade com que se relaciona. Como mencionado anteriormente, o processo é longo, com inúmeros percalços, mas quando consideramos que o ato de educar é transformar, e que transformar também pode ser educar, a relevância do trabalho de educação na rua passa a ser vista como responsabilidade de todos nós (do poder público, dos educadores, da família e da comunidade).

É interessante notar que um dos principais propósitos das intervenções educativas que obtiveram maior êxito nesses espaços estava alicerçado sob a perspectiva da “ampliação de horizontes”, ou seja, em conduzir a criança ou o jovem a entender e, se possível, conhecer outras realidades, diferentes das vivenciadas por ele. Esse deslocamento propicia um olhar “de fora” sobre a própria condição, auxiliando na compreensão da situação vivenciada. Outro ponto diz respeito à confiança e ao envolvimento da equipe pedagógica, que passa a adquirir um forte papel de referência não apenas educativo, mas, sobretudo, emocional. Esse lastro emocional é essencial em ambientes onde há tanta falta de referências positivas.



Inspiração

Outro projeto atrelado à educação das crianças em situação de rua da Fundação Travessia, mantida por organizações da sociedade civil e empresas privadas, é o Protagonismo na Comunidade. “Valorizamos os recursos locais, os aspectos familiares e escolares e promovemos oficinas culturais como dança, maracatu e vídeo, duas vezes por semana, com duração de duas horas cada uma”, explica Clóvis Tadeu Dias, coordenador. “Muitos profissionais das escolas locais, inicialmente resistentes, agora são parceiros e nos ajudam a elaborar instrumentais para avaliação de impacto do projeto”, celebra Clóvis.

Diversas ações do Travessia têm inspiração no pioneirismo do Projeto Axé, de Salvador, que desenvolve trabalhos de reintegração há 18 anos com meninos em situação de rua no centro da capital baiana. Um dos principais eixos de atuação do Axé também é a Educação de Rua, cuja perspectiva metodológica inclui o acompanhamento intensivo das crianças e adolescentes pelos educadores, com alternativas pedagógicas para mantê-los afastados das drogas.

No ano passado [2008], o Axé atendeu com esse programa 1.644 jovens. E até abril deste ano [2009] foram mais 749. A família, assim como no Travessia, é parte fundamental do processo. “Criamos vínculos com esses jovens, desenvolvemos atividades de música, artes visuais, capoeira e dança, visitamos as famílias e buscamos reintegrá-los ao lar, à sociedade e à escola”, explica o coordenador, Helmut Schned.

Fundação Projeto Travessia: www.travessia.org.br

Projeto Axé: www.projetoaxe.org.br

(Fonte: <<http://www.redebrasilatual.com.br/revistas/36/o-poder-da-educacao-de-rua>>. Acesso em: 19 maio 2017.)

2.2.3 O trabalho com adolescentes e jovens infratores

Outro aspecto relevante envolvendo situações de vulnerabilidade envolve atividades educativas destinadas a jovens e adolescentes infratores. De antemão, podemos situar que, ao longo da história, os primeiros e principais institutos criados com o objetivo de abrigar e reeducar adolescentes tiveram como essência a repressão e a punição. Isso, sem dúvida, contribuiu para a manutenção de ambientes violentos, resultando em processos formativos em que

a referência básica desde a infância e a juventude contribuíram para a geração de adultos potencialmente criminosos.

A legislação que se atém à proteção de crianças e adolescentes no Brasil, além de insuficiente, não tem conseguido minimizar o abandono e evitar a criminalidade infantil, educar o jovem infrator, permitindo sua participação social. Um dos motivos disso é que, reconhecidamente, instrumentos de comando e controle, como o caso das legislações, portarias e estatutos, por si só não garantem, efetivamente, a proteção social. Entretanto, servem para criar parâmetros e auxiliar a estruturação de políticas públicas destinadas a essa população.

Nesse campo, é inegável o avanço em termos de segurança jurídica trazida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), que rompe com a noção da “situação irregular” existente nas legislações anteriores e adota a orientação de proteção integral, recomendada pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança das Nações Unidas, de 1989 (CELLA; CAMARGO, 2009).

Nas leis anteriores, dava-se a entender que o adolescente seria o único responsável por sua própria situação, competindo a ele a escolha pela transformação. O maior ganho nessa mudança envolve o reconhecimento de que as crianças e adolescentes são sujeitos portadores de direitos. Em relação às diferentes práticas educativas, vale também ressaltar a adoção de uma nova postura. O educador que antes era formado para atuar em casas de recolhimento, em que:

a disciplina, a coerção e o distanciamento social eram tidos como práticas para a educação e a reinserção do adolescente infrator, é agora convidado a entender o então chamado *menor delinquente como jovem em situação de vulnerabilidade e concebê-lo como pessoa em formação*. (CELLA; CAMARGO, 2009, p. 286, grifos das autoras)

”

Disso, resulta que também “o estabelecimento destinado à internação desses jovens deve ser entendido como um local de

aprendizado e de desenvolvimento pedagógico e não como um estabelecimento prisional” (CELLA; CAMARGO, 2009, p. 289).

O trabalho nas unidades envolve o desenvolvimento de valores a serem construídos muito mais pela prática social do que pela técnica legislativa. Essa prática se consubstancia no contato íntimo com a realidade que a sociedade prefere ignorar, assim os educadores, em seu contato diário com jovens infratores, são levados a refletir sobre a exclusão e sobre a possibilidade de integrarem essa parcela vulnerável da população. Além disso:



[...] o educador social é um profissional que, se despidendo do individualismo, do medo e das resistências, assume sua responsabilidade social e se entrega ao ato de ensinar, como uma missão, um sacerdócio. Em meio a um grupo de adolescentes infratores, com seus códigos, símbolos e crenças, é ele o estranho, o invasor, aquele que pretende alterar valores e concepções, aquele que desnuda a realidade que a maior parte da população prefere afastar. A história demonstra que a educação social sempre esteve ligada à questão da exclusão. Assim, o educador social deve estar consciente de que seu trabalho está em meio a essa oposição entre o sistema econômico gerador de vulnerabilidade social e a tentativa de ruptura desse ciclo. (CELLA; CAMARGO, 2009, p. 290)

Ignorar essas questões induz a uma postura despida de senso crítico. Ter de antemão a noção de que o modo de produção capitalista conduz ao trabalho fragmentado e estranho ao sujeito que o realiza permite o reconhecimento dos mecanismos geradores da exclusão. Esse reconhecimento permite compreender um constante reconhecimento da exclusão, que a cada dia vai tomando uma nova roupagem, já segue e reage aos governos da política econômica, da sociedade de consumo, do desemprego, entre tantos outros fatores.

Quando pensamos na população jovem infratora, tratamos principalmente de jovens de 12 a 18 anos que, em sua grande maioria, estão reclusos em instituições prisionais, como no caso da antiga Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor

(Febem), hoje Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação Casa), no estado de São Paulo. Essas instituições historicamente se pautaram por ações limitadas à alteração de normas, de espaços, sem grande respaldo ideológico e social que permitisse a inserção do caráter pedagógico a esses ambientes.

Por fim, entre a rigidez da legislação que cultua a repetição e a violência desmedida, há um espaço, uma brecha existente na relação educador-educando, em que o encantamento pela perspectiva de novos caminhos pode ajudar a superar a lógica da repetição. O estabelecimento desse código educador-educando pode ser marcado pela criatividade e pelo encantamento e, com base na experiência adquirida do contato com os adolescentes, encontrar formas para transformar a realidade de cada um (CELLA; CAMARGO, 2009).



Exemplificando

Fundação Casa

Mário Covas, então governador do estado de São Paulo, ao final da rebelião que destruiu o Complexo Imigrantes, tomou para si o desafio político de tornar a Febem um órgão público “eficiente e eficaz”. Para isso, determinou aos técnicos que fossem elaboradas as diretrizes adequadas para essa missão, surgindo, então, o documento intitulado *Diretrizes para uma política de atendimento socioeducativo a adolescentes infratores* e, a partir dele, foi implantado na fundação o Programa Novo Olhar, que descentralizou, interiorizou e regionalizou as ações da Fundação. Ele desativou os complexos de Imigrantes e Parelheiros, reorganizou o complexo do Brás e deu andamento à desativação dos complexos de Franco da Rocha e Tatuapé.

(Fonte: <<http://www.revistaforum.com.br/2012/06/27/de-febem-a-fundacao-casa/>>. Acesso em: 19 maio 2017.)

Sem medo de errar

Como você pode perceber, o trabalho com crianças de rua, em vulnerabilidade social ou em situação prisional, é uma tarefa que requer atenção e intersetorialidade na gestão das políticas educacionais, já que exige uma atenção nos casos em

que há a relação entre escola e a família, no contexto social da escola. E quando não há possibilidade de relação com a família ou mesmo com a escola, no caso das crianças de rua, há uma grande responsabilidade pessoal e social. Como vimos, os desafios consistem em ter a ideia de que mudança de conduta ou alterações de realidades sociais não se estabelecem como processos rápidos e simples, que se vinculam especialmente à educação não formal, em que o objetivo central é a busca da promoção de mudanças qualitativas no processo de construção da própria identidade, como: novos valores, atitudes, percepções, representações mentais e formas de socialização que viabilizem transformações nas significações acerca da própria vida e do mundo que cerca essas crianças.

Faça valer a pena

1. A partir da leitura das afirmações a seguir, atribua V para verdadeiro e F para falso:

() A relação entre educação e vulnerabilidade social pode ser entendida em sua iminente duplicidade. De um lado, a exclusão/deficiência educacional conduz a situações de vulnerabilidade e, de outro, ela é objeto de análise – caracterizadora do condicionante educativo da vulnerabilidade.

() Alguns estudos recentes apontam que a variável renda é mais impactante no acesso e na permanência dos alunos na escola no Brasil do que outras tantas variáveis sociais.

() Um dos desafios é abordar a relação entre educação e pobreza a partir do acesso universal à educação, que faz valer o direito de aprender a todos, mas também pensar em estratégias específicas e particulares que se relacionem com o contexto social com o qual estamos lidando.

A sequência correta está descrita na alternativa:

- a) V-V-V.
- b) V-V-F.
- c) V-F-F.
- d) F-F-F.
- e) F-F-V.

2. Um dos casos mais emblemáticos de _____ diz respeito às pessoas em situação de perene abandono, contexto em que se enquadra a maior parcela dos moradores de rua, que tem justamente nas crianças e nos jovens sua expressão mais sensível e delicada.

A lacuna deve ser preenchida com a palavra:

- a) Educação.
- b) Política.
- c) Sociedade.
- d) Economia.
- e) Vulnerabilidade social.

3. A partir da leitura das afirmações a seguir, atribua V para verdadeiro e F para falso:

() A formação do Estado brasileiro se deu dentro de um processo no qual se privilegiou, na maioria das vezes, a concentração de renda e o poder nas mãos de uma pequena elite, levando a maior parte da população à marginalização política, social, cultural e econômica.

() As crianças e adolescentes que têm origem em famílias de baixa renda são aquelas mais afetadas pela miséria e privação, tornando-se mais vulneráveis à fragilização dos vínculos familiares e comunitários. Assim, a rua circunstancialmente se torna seu espaço de sobrevivência e moradia.

() O ato de morar na rua é uma atitude extrema; esse desprendimento resulta em mais instabilidade e fragilidade nas relações afetivas básicas, exposição à violência de todo tipo, evasão ou exclusão do sistema de educação formal. Essa espiral descendente impacta também a saúde e a dignidade.

A sequência correta está na alternativa:

- a) V-V-V.
- b) V-V-F.
- c) V-F-F.
- d) F-F-F.
- e) F-F-V.

Seção 2.3

Da teoria à prática na educação: pedagogia social, educação popular e movimentos sociais

Diálogo aberto

Você se lembra da música *Não vou sair do campo*, de Givan Santos, apresentada no início desta unidade? Voltemos à problemática do poema musical. O autor, integrante do MST, retrata a problemática da relevância das escolas do campo direcionadas às populações tradicionais e quilombolas, como forma de preservação de aspectos culturais e ambientais de nossa própria sociedade como um todo. Essa importante expressão da música sobre a demanda por escolas com projetos adaptados às condições daqueles que estão no campo faz parte de um longo processo de lutas sociais. E os responsáveis por elas são os chamados movimentos sociais. Nas últimas décadas, eles tiveram um grande papel no avanço de direitos sociais para as minorias. Os projetos educacionais feitos pelos movimentos sociais abrangem cursos de graduação voltados e adaptados para a população do campo, livros didáticos, leis, decretos e normativas. Você, em algum momento, já pensou sobre esses movimentos sociais? Pois bem, imagine que, a partir de hoje, você se juntou com alguns integrantes de seu bairro, comunidade ou escola para reivindicar melhores condições para o local que frequentam. Que importância teria um grupo de pessoas nesse processo de reivindicação? Que papel os grupos coletivos e movimentos sociais podem ter em nossa sociedade? E na educação, podem mudar ou alterar algo?

Não pode faltar

2.3.1 Pedagogia social

Terminamos a seção anterior falando do trabalho com crianças de rua e jovens infratores. Certamente, você deve se lembrar do desafio que é para quem está cotidianamente envolvido com esse tipo de educação. Nesta seção, vamos aprofundar de maneira teórica as pedagogias que auxiliam nesses processos educativos, além de estudar a relevância delas para o processo formativo e de

luta dos movimentos sociais. Também estudaremos um autor que já citamos na primeira unidade e que é uma referência brasileira e mundial, considerado um dos grandes pensadores da educação popular: Paulo Freire.

Para início de conversa, precisamos entender o que é e quais são os objetivos centrais da pedagogia social. Se fizéssemos um histórico dessa teoria, teríamos que, no Brasil, “a prática se impôs à teoria” e, por esse motivo, professores ligados à educação formal chegaram a negar e resistir à pedagogia social. Machado (2009) destaca que a pedagogia social apenas recentemente encontrou respaldo teórico e político no seu processo de estruturação e organização efetiva. Vale dizer aqui que, na década de 1960, Paulo Freire iniciou um projeto amplamente conhecido de educação para jovens e adultos, o que se aproxima da pedagogia social, mas o reconhecimento desta nos campos institucionais é recente.



Assimile

Atenção!

Os termos pedagogia social e educação social não são sinônimos. **pedagogia social** é uma disciplina científica; uma teoria que irá fornecer as ferramentas para a educação social.

Educação social é a práxis embasada na pedagogia social.

Uma está intrinsecamente ligada à outra, mesmo que se diferenciem na produção discursiva – pedagogia social – para criar uma sustentação para a práxis – educação social.

Para alguns autores, essa diferenciação refere-se simplesmente a uma proposta de demarcar espaços profissionais e discursivos (teóricos) (PINEL, 2012).

Assim, podemos dizer que



[...] as discussões iniciais da Pedagogia Social no Brasil dirigiram as reflexões e análises para intervenções fora da escola em processos não formais. Estabeleceu-se inicialmente uma pedagogia da negação: o não escolar, o não formal. A própria relatividade histórica e política forçaram um repensar desses conceitos, isto porque o

não formal pode passar a ser formal dependendo do contexto, e, mais, pode ser formal em um país e não o ser em outro. A educação à distância e a educação de jovens e adultos em diferentes países são exemplos dessa relatividade histórica e política que perpassa as intervenções socioeducacionais da Pedagogia Social. (MACHADO, 2009, p. 11)

Mas, apesar dessas observações, poderíamos defini-la como um saber fazer, ou ainda, uma intervenção social e trabalho social realizados com a finalidade de aplicação de conteúdos e estratégias educativas que promovam, de certa forma, a melhora da qualidade de vida e o bem-estar dos envolvidos no processo.

Outra maneira ainda de conceituar a pedagogia social é aquela proposta por Caliman (2011), que a define como uma ciência prática socioeducativa não formal; em termos amplos, justifica e compreende a tarefa da socialização e, em particular, busca a prevenção e a recuperação dos aspectos de socialização do grupo e da satisfação das necessidades fundamentais dos indivíduos.

Em outras palavras, podemos dizer que a pedagogia social tem, como um de seus objetivos principais, a resolução de problemas carenciais de grupos marginalizados para ajudar a prevenir problemas da população em geral e garantir e ajudar nas reflexões sobre os direitos sociais para o desenvolvimento comunitário e os processos de socialização.

Machado (2009) completa essa concepção destacando a existência de dois objetos da pedagogia social, sendo o primeiro a socialização do sujeito, que ocorrerá em espaços não escolares, e o segundo o trabalho social com enfoque pedagógico, no qual há planejamento, execução e avaliação por uma equipe multidisciplinar, objetivando atender às necessidades sociais do ser humano.

Também Caliman (2011) destaca que a pedagogia social pode ser entendida em outros estudos como uma articulação e especialização do discurso pedagógico, como o de outras pedagogias como a comparada, a história da pedagogia, a pedagogia especial, entre outras.

Como vimos na seção anterior, no Brasil, emergiram práticas educacionais com crianças em vulnerabilidade social que estão na rua; por esse fato, organizações da sociedade atual acabam por demandar a presença e a ação do educador social, especialmente em Organizações da Sociedade Civil (OSCs), Organizações Não Governamentais (ONGs), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), fundações e institutos ou, ainda, outras entidades do terceiro setor (PINEL, 2012).

Assim, teríamos que o trabalho do educador social surge na sociedade industrializada, em que se desenvolvem situações de risco e “mal-estar” social nas formas de marginalização, pobreza, abandono, preconceitos e discriminação. E a pedagogia social, um instrumento teórico e científico, produz-se pela práxis educacional/pedagógica não formal. Como vimos, essa pedagogia propõe ser uma forma pedagógica e educacional de trabalho social de revitalização crítica, de tomada de consciência, especialmente no que se refere aos movimentos sociais, além de ganhar sentido, dependendo do contexto sócio-histórico e da realidade vivida, como o esforço de inserir o educando em movimentos políticos, ambientais ou culturais (PINEL, 2012; MACHADO, 2009).

No que se refere à prática do educador social, a pedagogia social produz conhecimentos que auxiliarão nas práticas que objetivam a promoção da cidadania, também por meio do curso de Pedagogia e dos sujeitos que forma inicialmente.

Vale dizer ainda que, atualmente, no que se refere a essa pedagogia e ao seu campo de atuação, as



[...] referências às bases teóricas da Pedagogia Social no país estão se construindo gradativamente [...] resultam da análise da própria prática que se consolida, da correlação com as bases da educação escolar em diferentes níveis, de aportes teóricos provenientes de diferentes áreas, especialmente da Pedagogia, da Sociologia, da Psicologia e da Assistência Social, de pesquisas relacionadas à expansão da área no Brasil. (MACHADO, 2009, p. 12)

Portanto, é um campo teórico em plena construção e com a sua práxis em constante ação.

Como vimos no início, Paulo Freire tem relação direta com a proposta da pedagogia social porque é considerado um dos ícones no Brasil da educação popular, e ambas se assemelham no que se refere a conceber o princípio fundador da educação como um direito universal e de respeito à diversidade.

A esse respeito, Gadotti (2012, p. 2) destaca:

[...] apesar desta afinidade ideológica, como são educações históricas, elas também podem ter conotações diferentes [...] e isso não se constituiu em deficiência, mas em riqueza [...] Um mosaico de experiências, teorias e práticas compõem esse campo [...] E não se trata de uma dessas educações tentar tutelar outra, pois não teria sentido, não só porque cada uma tem sua própria história, mas porque, partindo de uma visão emancipadora, cada uma, no seu campo próprio de atuação, de forma autônoma, contribui para com a mesma causa [...] Cada uma tem uma evolução particular, se transformando ao longo da história, assumindo novos campos de atuação.



Para compreender melhor as diferenças e aproximações teóricas dessas pedagogias e a importância de Paulo Freire, patrono da educação do Brasil e referência da proposta de educação popular, vamos estudá-las a partir de agora.

2.3.2 Educação popular

A educação popular surge em um contexto mundial de valorização da educação como um direito e como um bem necessário ao desenvolvimento dos países. Podemos conceber três sentidos mais comuns de educação popular:

- 1) Uma educação direcionada à alfabetização de jovens e adultos no espaço escolar.
- 2) Um caráter transformador que ocorre fora do espaço escolar.
- 3) Uma educação política da classe trabalhadora, com uma perspectiva emancipatória contra uma conformação do *status quo*. Aqui, tanto a escola como a sociedade representam espaços legítimos de educação popular.

Para Brandão (2002), essa educação ocorreu nos períodos de industrialização nos países da América Latina, com o intuito de alfabetização em massa. Nesse período, ocorre também a institucionalização da educação de adultos, por meio da relação entre diversos órgãos internacionais como a Unesco. A partir dessa articulação, cria-se o Fundo Nacional de Ensino Primário, com 25% dos recursos devendo ser aplicados no ensino supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos. Houve, ainda, o início de campanhas pela educação de adultos (MACIEL, 2001).

No Brasil, se buscássemos um histórico da educação popular, poderíamos retomar o período colonial. Brandão (1984) lembra que Fernando de Azevedo descreve o trabalho pedagógico dos primeiros missionários no Brasil e associa o ensino escolar que os jesuitas deram às crianças indígenas, mestiças e brancas, ao embrião de uma educação popular no país. Ponto importante a ser destacado, mas não é nosso objetivo aqui fazer um histórico da educação popular.

Assim, daremos destaque ao período de efervescência desse movimento, que data de meados dos anos de 1960. O crescimento da participação popular nessa década, na arena política e nas iniciativas de educação popular, concentrou uma quantidade enorme de pessoas de diferentes setores a favor de uma maior socialização política. Fenômeno motivado também pelas inúmeras movimentações mundiais e o surgimento de movimentos sociais importantes como o feminismo e o negro, que impactaram nas articulações sociais do Brasil, como veremos posteriormente.

Nesse contexto, os aparelhos privados de hegemonia como a Igreja Católica, o partido comunista, os movimentos sociais, a União Nacional dos Estudantes (UNE) foram importantes instrumentos de promoção da cultura e da educação popular (MACIEL, 2011).

Segundo Paiva (2003, p. 179)



a educação dos adultos convertia-se num requisito indispensável para uma melhor reorganização social com sentido democrático e num recurso social da maior importância, para desenvolver entre as populações marginalizadas o sentido de ajustamento social.

Nesse momento, aparece Paulo Freire, uma figura importantíssima no cenário nacional político e educacional, com sua proposta de uma pedagogia capaz de alfabetizar um grande número de pessoas em pouco tempo. O método de Paulo Freire surge devido a sua preocupação com o grande número de trabalhadores rurais analfabetos, especialmente na sua região.

Em 1962, na cidade de Angicos no sertão do Rio Grande do Norte, Freire coloca sua proposta em prática. Nessa primeira ação do educador, 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados. O projeto surtiu tanto efeito quanto à tomada de consciência social e política dos alunos, que os fazendeiros da região chamavam o processo educativo de “praga comunista”. Dois anos mais tarde, Freire foi acusado de agitador político pela Ditadura Civil-Militar e foi levado para a prisão; posteriormente, foi exilado no Chile. Estando lá, trabalhou na educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária durante cinco anos. No quadro *Reflita* há todos os dados biográficos desse autor.



Reflita

Conhecendo a vida de Paulo Freire

Paulo Freire (1921-1997) foi um educador brasileiro que criou um método inovador no ensino da alfabetização para adultos, trabalhando com palavras geradas a partir da realidade dos educandos. Seu método foi levado para diversos países.

Paulo Freire nasceu no Recife, Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921. Filho de Joaquim Temístocles Freire, capitão da Polícia Militar e de Edeltrudes Neves Freire. Morou na cidade do Recife até 1932. Mudou-se para Jaboatão, cidade vizinha, onde permaneceu durante nove anos. Iniciou o curso ginásial no Colégio 14 de Julho, no centro do Recife. Sem condições de continuar pagando a escola, sua mãe pediu ajuda ao diretor de Colégio Oswaldo Cruz, que lhe concedeu matrícula gratuita e o transformou em auxiliar de disciplina e, em seguida, em professor de língua portuguesa.

Em 1943, ingressou na Faculdade de Direito do Recife. Depois de formado continuou como professor de português no Colégio Oswaldo Cruz e de Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Pernambuco. Em 1947, foi nomeado diretor do setor de

Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria. Em 1955, junto com outros educadores fundou, no Recife, o Instituto Capibaribe, uma escola inovadora que atraiu muitos intelectuais da época e que continua em atividade até hoje.

Preocupado com o grande número de adultos analfabetos na área rural dos estados nordestinos, que formavam um grande número de excluídos, Paulo Freire desenvolveu um método de alfabetização baseado no vocabulário do cotidiano e da realidade dos alunos.

A iniciativa do educador foi aplicada pela primeira vez em 1962, na cidade de Angico, no sertão do Rio Grande do Norte.

Em 1969, Paulo Freire lecionou na Universidade de Harvard. Durante 10 anos, foi consultor especial do Departamento de Educação do Conselho Municipal das Igrejas, em Genebra, na Suíça. Viajou por vários países do Terceiro Mundo dando consultoria educacional. Em 1980, com a anistia, retornou ao Brasil, estabelecendo-se em São Paulo. Foi professor da UNICAMP e da PUC. Foi Secretário de Educação da Prefeitura de São Paulo na gestão de Luiza Erundina.

Por seu trabalho na área educacional, Paulo Freire foi reconhecido mundialmente. Recebeu o título de Doutor Honoris Causa de diversas universidades, entre elas, Harvard, Cambridge e Oxford.

Publicou diversos livros, entre eles Educação como Prática da Liberdade (1967), Pedagogia do Oprimido (1968), Cartas à Guiné-Bissau (1975), Pedagogia da Esperança (1992), À Sombra desta Mangueira (1995) e Pedagogia da Autonomia (1997).

Paulo Freire faleceu em São Paulo, no dia 2 de maio de 1997.

(Fonte: adaptado de: <https://www.ebiografia.com/paulo_freire/>. Acesso em: 19 maio 2017).

No que se refere à metodologia de Paulo Freire, é importante dizer que o grande diferencial de seu trabalho está no fato de ter desenvolvido uma pedagogia voltada às realidades e problemáticas das camadas sociais, tornando o indivíduo não apenas um leitor de livros, mas um leitor do mundo, capaz de se autorreconhecer e reconhecer os problemas sociais. É importante destacar que seu método de alfabetização é resultado de anos de trabalho e reflexões na educação de adultos em regiões pobres, urbanas e rurais do Nordeste.

O método de alfabetização consiste na estimulação do educando a articular sílabas, formando palavras extraídas essencialmente de sua realidade, do seu cotidiano e das suas vivências. Processo que destoa das normas metodológicas e linguísticas da educação tradicional justamente porque propõe aos homens e mulheres em processo de alfabetização se apropriarem da escrita e da palavra para se politizarem, tendo uma visão de totalidade da linguagem e do mundo (FREIRE, 1981; PROJETO MEMÓRIA, 2017).

A partir da escolha do que Freire chama de palavra/tema gerador, obtida da realidade dos alunos, a alfabetização/educação dos adultos ocorre por meio dos círculos de cultura. A palavra ou temas geradores são entendidos como elementos essenciais na aquisição da palavra escrita e da compreensão do mundo, já que a própria escolha promove discussão e troca de experiências de vida, proporcionando, por sua vez, a tomada de consciência dos alunos como sujeitos sociais e políticos.

Assim, para alfabetizar na proposta de Paulo Freire, as palavras são discutidas e colocadas no contexto social do indivíduo; no caso, um trabalhador rural vai aprender palavras que estejam no seu cotidiano, como terra, plantio, colheita, enxada. Além das palavras terem sentido para o indivíduo, elas são discutidas com a finalidade de levá-lo a pensar nas questões sociais relacionadas ao seu trabalho. Dessa forma, uma palavra geradora levava à construção de novas palavras e à ampliação do vocabulário.

Nesse sentido, a educação popular, inspirada grandemente em Paulo Freire, interessa-se pela compreensão de como as pessoas se organizam para produzir e viver as experiências criadoras de conhecimentos, desenvolvendo táticas de ensino que estimulam a participação e a promoção da cidadania, compreendida em suas dimensões crítica e ativa (SANTOS, 2014).



Exemplificando

Para melhor compreensão do método de Paulo Freire, abaixo estão descritas, de maneira detalhada, as suas etapas de alfabetização:

- 1) Etapa de investigação: aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, palavras e temas centrais de sua biografia.

2) Etapa de tematização: aqui, eles codificam e decodificam esses temas, buscando o seu significado social, tomando, assim, consciência do mundo vivido.

3) Etapa de problematização: aluno e professor buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica do mundo, partindo para a transformação do contexto vivido.

Em seu livro *Educação como Prática da Liberdade*, Freire (2000) propõe a execução prática do método em cinco fases, a saber:

1ª fase: Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará. Essa fase se constitui num importante momento de pesquisa e conhecimento do grupo, aproximando educador e educando numa relação mais informal e, portanto, mais carregada de sentimentos e emoções. É igualmente importante a anotação das palavras da linguagem dos componentes do grupo, dos seus falares típicos.

2ª fase: Escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado. Essa escolha deverá ser feita sob os critérios: a) da sua riqueza fonética; b) das dificuldades fonéticas, numa sequência gradativa das menores para as maiores dificuldades; c) do teor pragmático da palavra, ou seja, na pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política etc.

3ª fase: Criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar. São situações desafiadoras, codificadas e carregadas dos elementos que serão decodificados pelo grupo com a mediação do educador. São situações locais que, discutidas, abrem perspectivas para a análise de problemas locais, regionais e nacionais.

4ª fase: Elaboração de fichas-roteiro que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho. São fichas que deverão servir como subsídios, mas sem uma prescrição rígida a seguir.

5ª fase: Elaboração de fichas para a decomposição das famílias fonéticas correspondentes aos vocábulos geradores. Esse material poderá ser confeccionado na forma de slides, strípp-filmes (fotograma) ou cartazes.

(Fonte: <http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/pensamento/01_pensamento_o%20metodo_paulo_freire.html>. Acesso: 19 maio 2017).

Como você percebeu, a educação popular nasce no sentido de educar e emancipar as classes mais oprimidas e alijadas da sociedade, dando a elas capacidade crítica e de transformação social. Não é à toa que ela se alia aos movimentos sociais, já que tem como princípio a participação popular e a solidariedade para o desenvolvimento de um projeto político de sociedade mais humano e justo.

Assim, destacamos que, na educação popular, como dimensão pedagógica do próprio movimento popular, o processo de produção do saber é pedagogicamente mais importante do que o seu produto (BRANDÃO, 1995).

A vinculação da educação popular e movimentos sociais, desde sempre, foi evidenciada pelo próprio Freire ao falar sobre a marcha em direção a Brasília do MST à sua esposa, Ana Maria: “é isso minha gente, gente do povo, gente do povo, gente brasileira. Esse Brasil é de todos e de todas nós. [...] esse país não pode continuar sendo de poucos [...] Lutemos pela democratização desse país. Marchem, gente de nosso país [...]” (FREIRE, 2000, p. 63). Naquele momento, Freire evidenciava e reconhecia os movimentos sociais como força por excelência capaz de mudar as situações de injustiça firmadas na história, a partir de interesses que passaram a ser naturalizados (STRECK, 2009). A fala não seria mais atual para nossa sociedade.

A preocupação e o interesse pelos excluídos o vincularam aos movimentos sociais e levaram-no a escrever a *Pedagogia do Oprimido*, essencialmente, uma pedagogia daquele outro que se encontra à margem. Certamente, sua vinculação aos movimentos sociais o fazia crer nas capacidades deles para as mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais, ponto que estudaremos agora:



Refleta

Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido

Escrito durante o exílio, quando morava no Chile, em 1968, o livro *Pedagogia do Oprimido* é considerado a obra mais completa e importante de Paulo Freire. Traduzida em mais

de 20 idiomas, tornou-se referência para o entendimento da prática de uma pedagogia libertadora e progressista. Nela, estão os temas que sustentam a concepção freireana de educação: conscientização, revolução, diálogo, cooperação, entre outras.

Moacir Gadotti, no livro *Convite à Leitura de Paulo Freire*, afirma que, na *Pedagogia do Oprimido*, a ótica de classe do autor



aparece mais nitidamente: a pedagogia burguesa do colonizador seria a pedagogia bancária. A consciência do oprimido encontra-se imersa no mundo preparado pelo opressor; daí existir uma dualidade que envolve a consciência do oprimido: de um lado, essa aderência ao opressor, essa hospedagem da consciência do dominador (seus valores, sua ideologia, seus interesses, e o medo de ser livre) e, de outro, o desejo e a necessidade de libertar-se. Trava-se, assim, no oprimido, uma luta interna que precisa deixar de ser individual para se transformar em luta coletiva.

(Fonte: <http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/pensamento/02_pensamento_pedagogia_do_oprimido.html>. Acesso em: 19 maio 2017).

2.3.3 Os movimentos sociais e a educação

Falar de movimentos sociais requer compreender que a gestação deles se dá pela defesa dos direitos humanos. E isso ocorre exatamente pelo fato de que as instituições supostamente destinadas a cuidar da integridade do cidadão não cumprem sua função (STRECK, 2009).

Vale salientar que todo e qualquer avanço em políticas sociais/públicas, em instituições dentro do Estado-nação, relaciona-se à articulação dos e entre os movimentos sociais. A partir de suas forças, os movimentos agrupam sujeitos “outros” que materializam uma perspectiva gestada no interior e ideário de cada movimento, que, por seu caráter de luta (dominantes x dominados), rompe os corporativismos, particularismos, interesses imediatos para se materializar em um projeto comum. Esse reconhecimento e aproximação de caracteres comuns, que, no caso, é a situação dos oprimidos, dos aliados, dos explorados e excluídos, permite

aproximar movimentos que se associam não apenas por questões culturais ou étnicas, mas por questões políticas e econômicas que permitem possibilidades de lutas conjuntas nas brechas do sistema político-econômico dominante, para tomada de consciência e ações contra-hegemônicas dentro da sociedade

Isso pode ser explicado por conta da trajetória comum de luta desses movimentos ligados ao passado colonial, imperialista, dominador, machista ou explorador que promoveu, a partir dessas situações, a tomada de consciência e, portanto, a recusa do estabelecido. Esse processo levou e leva constantemente a amplitude de reivindicações traduzidas na luta de movimentos sociais/culturais contra-hegemônicos.

A herança cultural deixada pela exploração euro-americana ao longo de séculos nos condicionou a reagir ou a depreciar o comportamento daqueles que se encontravam fora dos padrões aceitos pela maior parte do grupo (LARAIA, 2009). E esses padrões sempre foram impostos pela hegemonia dos países setentrionais (do hemisfério norte). Todos os comportamentos diagnosticados como distintos seriam considerados como desviantes, promovendo racismo, preconceito, isolamento.

A trajetória dos movimentos étnico-raciais não foge do histórico dos movimentos sexuais e de gênero. Por conta da posição social de dominados, excluídos e explorados, há uma solidariedade mútua entre eles. Ao falar dos movimentos étnicos-raciais, com destaque ao Movimento Negro Unificado (MNU) e a União das Nações Indígenas (UNI), é necessário lembrar que a resistência em relação à diferença étnica tem sido uma marca, mas é efetivamente na busca por políticas públicas voltadas à garantia dos princípios da reparação, do reconhecimento e da valorização que esses movimentos têm se tornado importantíssimos.

Outro movimento importante que também se vincula à luta por melhorias sociais e educacionais é o MST, que surge da luta pela garantia do acesso à terra e seu cultivo, o que também vale para o acesso à educação de qualidade e adaptada às necessidades dos homens do campo.

No que se refere propriamente à educação, o MST, inspirado na *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, consolida seu projeto Educação do Campo. E por ter esse viés de gestação nos movimentos sociais e camponeses, tem um caráter múltiplo de pensar um projeto educacional não apenas na dimensão pedagógico-educativa, mas também social, de luta e de uma nova estrutura de sociedade.

Nesse sentido, há de se reconhecer que a tensão se dá, fundamentalmente, entre opressores e oprimidos, ricos e pobres, “exclusores” e oprimidos, e os movimentos que lutam por equidade, respeito e democracia devem ser entendidos, sem sombra de dúvidas, como fundamentais para as mudanças estruturais de nossa sociedade.

Ao considerarmos a importância dos movimentos sociais para o avanço das políticas nacionais, destacamos que, especialmente do ponto de vista da educação relativa aos grupos mais alijados e oprimidos, os avanços foram significativos, no sentido da demarcação de espaços, além de proporcionar a garantia de um projeto multicultural de educação em nível nacional.

No que se refere aos avanços e conquistas no campo e à garantia do direito à educação rural, podemos destacar que a inserção do tema na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras e o aprofundamento da articulação entre diferentes movimentos sociais e instituições, a partir da criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), foram pontos de partida importantes para conquistas atuais (CALDART, 2009). No que tange à legislação, o movimento de educação do campo conseguiu acumular instrumentos legais importantes para efetivação de um projeto nacional que respeite as especificidades dos sujeitos do campo.

Assim, podemos elaborar um quadro com os avanços importantes nos debates das questões educacionais ligadas às lutas dos movimentos sociais.

Quadro 2.1 | Conquistas dos movimentos sociais na educação

Avanços/conquistas	Qualificação	Desdobramentos
Lei nº 10.639/03.	Ensino da história e cultura afro-brasileira, que modifica a Lei nº 9.394/96 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira.	A obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira permitiu o surgimento de inúmeros novos projetos de valorização e conhecimento dos grupos aliados pela questão étnica e levou à aprovação da lei nº 11.645/08. Levou também ao calendário escolar a possibilidade de adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nessa lei.
Parecer nº 1/2006, que reconhece os dias letivos da alternância, também homologado pela CEB.	Permitiu o reconhecimento dos cursos com base na alternância para a certificação de seus alunos.	Foi possível o desenvolvimento de inúmeros cursos também ligados à graduação e à pós-graduação para alunos do campo.
Lei nº 11.645/08	Altera a lei nº 10.639/03, que altera a LDB, e estabelece a obrigatoriedade do estudo das histórias e culturas africanas, afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio públicos e privados em todo o país.	Permitiu a inclusão no ensino público e particular de temas anteriormente submetidos ao saber dominante e que passam a ser vistos sob a óptica dos grupos indígenas, africanistas e afro-brasileiros e o desenvolvimento de inúmeros projetos ligados a essas temáticas em todo o Brasil.
Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº 1/2002.	Institui Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo.	Permitiu o desenvolvimento efetivo do projeto de educação do campo como política nacional.

Resolução CNE/CEB nº 2/2008.	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo.	• Os professores com formação em Curso Normal Superior e em Pedagogia, dada sua formação, devem atuar de forma multidisciplinar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o que não atinge o 3º ano do 2º ciclo. Os licenciados em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Educação Musical, Língua Estrangeira e Educação Física, por força da forma inter-relacionada com que esses conteúdos se apresentam, podem atuar em quaisquer ciclos de aprendizagem do ensino fundamental, com o cuidado de desenvolvê-los de forma não fragmentada e integrados à forma multidisciplinar, no caso dos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto não houver uma radical mudança na forma específica e disciplinar da maior parte dos cursos de licenciatura, e tendo em vista a impossibilidade do docente atuar "no ensino da sua especialidade", posto que inexistente na atuação multidisciplinar, os docentes oriundos das licenciaturas específicas devem atuar nos campos específicos curriculares, dessa forma organizados nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio.
Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (especialmente o artigo 14).	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, e 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências.	O artigo 14 propõe que, do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% seja destinado à aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas. Permite a reafirmação, inclusive, do projeto educacional brasileiro, da importância do rural e desde as populações para a segurança alimentar nacional.

Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.	Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Destaque-se, também, o reconhecimento das especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas do modo de produzir a vida no campo.	O decreto foi importante pelo fato de as políticas de Estado superarem os limites existentes em sua execução, já que muitas propostas educacionais eram realizadas a partir de programas de governo; com as mudanças de orientação política não haveria garantia de permanência e continuidade de certos avanços realizados em governos anteriores.
Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), de março de 2012.	Apoiar técnica e financeiramente os Estados, Distrito Federal e municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e à qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino.	• Expansão da oferta de cursos voltados ao desenvolvimento do campo na Rede Federal e Redes Estaduais de Formadores. • Expansão de cursos de qualificação profissional específicos para o campo, por meio do e-Tec. • Bolsa-formação Pronatec para estudantes e trabalhadores rurais. • Educação de Jovens e Adultos na proposta pedagógica do Programa Saberes da Terra (EJA Saberes da Terra).
Lei nº 12.695/2012.	Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, altera a lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do Fundeb as instituições comunitárias que atuam na educação do campo.	Inclusão das Escolas dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS) no Fundeb, a partir de convênios com as redes públicas de ensino, amparadas nessa lei.
Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013.	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) e define suas diretrizes gerais.	O Pronacampo se institucionaliza como programa nacional permitindo o avanço que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

PNLD Campo 2013: estudantes do ensino fundamental I de escolas públicas de área rural, seriadas e multisseriadas, receberão livros didáticos específicos.	Livros didáticos específicos para os anos iniciais do ensino fundamental.	Permitiu a produção de livros destinados especificamente à educação do campo.
Edital PNLD Campo 2016.	Livros didáticos específicos para os anos iniciais do ensino fundamental.	Garantia e permanência de livros para o projeto da educação do campo.

Fonte: elaborado pela autora.

Essas conquistas, demandadas especialmente pelos movimentos sociais, abrangem obrigatoriedade da inclusão de questões étnico-culturais como do ensino das histórias e culturas dos africanos, afrodescendentes e indígenas nas escolas públicas e privadas brasileiras.

A incorporação da pauta dos movimentos sociais do campo e seus compromissos com a diversidade eclodiram de uma história de luta conflituosa e da “resistência organizada pelas ‘minorias’ em sua busca incessante pela transformação da sociedade” (SILVÉRIO, 1999, p. 45).

Nesse campo de luta e resistência, há que se pontuar que, mesmo os momentos estratégicos de acomodação, apesar de servirem para reavaliar o processo de condução das demandas e processos de luta, resultam na diminuição da pressão por espaços dentro do Estado-nação. É nesse sentido que o movimento é constante, porque a situação desses grupos desapropriados, camponeses, alijados, excluídos, explorados permanece num campo em que o conflito se dá constantemente entre dominantes e dominados. Os conflitos de classe não acontecem apenas no campo econômico, mas também cultural e social (GOMES, 2017).



Exemplificando

Quer saber mais sobre Paulo Freire ou sobre as ações de seu instituto? Quer ter acesso a materiais e a projetos desenvolvidos? Visite o conteúdo disponível em: <<http://www.paulofreire.org/>>. Acesso em: 19 maio 2017.

Sem medo de errar

Discutimos, entre outras questões, nesta seção, a importância dos movimentos sociais para as mudanças efetivas na sociedade. Também falamos que a luta de alguns movimentos com relação à educação das minorias resultou em avanço na legislação, no entanto, ainda está longe de ser ideal. Ao falar de movimentos sociais, estamos tratando de um tema que merece e deve ser entendido com muito carinho, já que acreditamos que, por meio dessas movimentações sociais, como anteriormente falado, as pessoas podem tomar consciência de sua situação e exigir mudanças em termos de cidadania. Além disso, não podemos nos esquecer que os movimentos sociais no Brasil sofrem pressões de todos os lados: do Estado, das elites econômicas e políticas, da grande mídia; o que significa uma reprodução de discursos que criminaliza essa luta em relação à manutenção e conquista de direitos. Pois bem, imagine você como integrante do movimento de seu bairro, comunidade ou escola, que se juntou para reivindicar melhores condições para o local que frequentam. Podemos dizer que a grande importância do grupo de pessoas nesse processo é a construção coletiva das reivindicações. E, nesse processo, a formação coletiva foi um fator determinante, já que, para conseguir essas melhorias, o grupo teve de marcar reuniões com o prefeito, articular pessoas para ajudarem nas mudanças necessárias, um trabalho que, sem dúvida, não seria individual!

Esse fato nos ajuda a compreender a complexidade existente na formação e estruturação das concepções dos movimentos sociais e que, com certeza, a luta coletiva surte mais efeito do que a realizada individualmente.

Faça valer a pena

1. Poderíamos definir a _____ como um saber-fazer, ou ainda uma intervenção social com trabalho social realizada com a finalidade de aplicação de conteúdos e estratégias educativas que promovam, de certa forma, a melhora da qualidade de vida e o bem-estar dos envolvidos no processo.

O termo que melhor se encaixa no trecho é:

a) Educação hospitalar.

- b) Educação especial.
- c) Pedagogia social.
- d) Pedagogia da libertação.
- e) Pedagogia do oprimido.

2. Avalie os itens a seguir, atribuindo V para verdadeiro e F para falso:

() Os termos pedagogia social e educação social não são sinônimos. Pedagogia social é uma disciplina científica, uma teoria que vai fornecer as ferramentas para a educação social.

() Educação social pode ser considerada uma práxis. A pedagogia social está intrinsecamente ligada a ela, mesmo que se diferenciem na produção discursiva.

() Pedagogia social é a tentativa de sustentação teórica de uma práxis, a educação social.

Assinale a alternativa que contém a sequência correta:

- a) V-V-V.
- b) V-V-F.
- c) V-F-F.
- d) F-F-F.
- e) F-V-V.

3. No que se refere à metodologia de _____, é importante dizer que o grande diferencial de seu trabalho está no fato de ter desenvolvido uma pedagogia voltada às realidades e problemáticas das camadas sociais, tornando o indivíduo não apenas um leitor de livros, mas um leitor do mundo capaz de se reconhecer e reconhecer os problemas sociais. É importante destacar que o método de alfabetização desse educador é resultado de anos de trabalho e reflexões na educação de adultos em regiões pobres urbanas e rurais do Nordeste.

Assinale a alternativa que preenche a lacuna corretamente com o nome do destacado educador:

- a) Émile Durkheim.
- b) Michel Foucault.
- c) Pierre Bourdieu.
- d) Carlos Rodrigues Brandão.
- e) Paulo Freire.

Referências

ENSINO, Guia de Educação. **50 Museus virtuais para você visitar**. 2017. Disponível em: <<https://canaldoensino.com.br/blog/50-museus-virtuais-para-voce-visitar>>. Acesso em: 16 maio 2017.

AHLERT, M. Vulnerabilidade social e educação. In: **Salto para o Futuro**. ano 20, boletim 19. 2010. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/11200019-Vulnerabilidade.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2017.

BARBOSA, M. L. O. **Desigualdade e Desempenho**: Uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos, 318.)

_____. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Vozes, 2002.

_____. **Em campo aberto**: escrito sobre a cultura e a educação popular. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **O que é Educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Primeiros Vãos, v. 22).

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Livro de estudo**: módulo 4. LOPES, K. R.; MENDES, R. P.; FARIA, V. L. B. de. (Orgs.). Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. 1998.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <<http://9cndca.sdh.gov.br/legislacao/Lei8069.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2017

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 13 out. 2016.

_____. **A escola do campo em Movimento**. In: CALDART, R. S. Por uma educação do Campo. v. 1, 2000.

_____. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. Trab. educ. saúde [online]. 2009.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: contribuições para a evolução de um conceito. In: SILVA, R. et al. (Org.). **Pedagogia social**: contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social. São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

CANCLINI, Nestor G. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CASTEL, Robert. Da indigência à exclusão, a desfiliação: precariedade do trabalho e vulnerabilidade relacional. In: LANCETTI, Antonio (Org.). **Saudelocura 4**: grupos e coletivos. São Paulo: HUCITEC, 1994.

CELLA, S. M.; CAMARGO, D. M. P. Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei: feições da exclusão/inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 281-299, jan./abr. 2009.

CINEMA novo. **Tempo Glauber**, [s.d]. Disponível em: <<http://www.tempoglauber.com.br/cinemanovo.html>>. Acesso em: 16 maio 2017.

COSTA, Isilda Magalhães. O poder da educação de rua. **Revista do Brasil**, n. 36, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/revistas/36/o-poder-daeducacao-de-rua>>. Acesso em 26: jul. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Educação e mudança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.

_____. **Educação como prática de liberdade**: a sociedade brasileira em transição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Associação Brasileira de Educadores Sociais, 2012. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>>. Acesso: 13 maio 2017.

GOHN, M. da G. **Movimentos sociais e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GOMES, Thauana Paiva de Souza. **De saberes não-oficiais a lugares da patrimonialidade imaterial**: um estudo da transmissão de conhecimentos tradicionais em assentamento rural. (Dissertação Mestrado) - PGEE da UNESP- Fclar, 2011.

GOMES, T. P. S. **Educação e Cultura**. Ribeirão Preto: Uniseb interativo, 2014.

GOMES, T. P. S. O multiculturalismo, movimentos sociais e educação do campo. In: VII Jornada de Estudos em Assentamentos Rurais, 2015, Campinas. **Anais...** VII Jornada de Estudos em Assentamentos Rurais, 2015.

GOURHAN, A. L. **O gesto e a palavra**: 2- memória e ritmos. Lisboa: Edições 70, 1965.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 23. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LÉVI-STRAUSS, C. **As estruturas elementares do parentesco**. São Paulo: Vozes/Edusp, 1976.

MACHADO, E. M. **Contexto sócio-educacional no Estado do Paraná (Brasil)**: formação pedagógica e análise do trabalho do pedagogo na área social. 1998. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 1998.

_____. A Pedagogia social: reflexões e diálogos necessários. In: SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C. de; MOURA, R. A. (Org.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, Fapesp, Unesco, 2009.

_____. Pedagogia social no Brasil: políticas, teorias e práticas em construção. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009.

_____. **Formação e trabalho de profissionais da educação**. Curitiba: UTP, 2008. Relatório de Pesquisa.

MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011.

MONTEIRO, S. R. da R. **Possibilidades e limites no enfrentamento da vulnerabilidade social juvenil**: a experiência do Programa Agente Jovem em Porto Alegre. Porto Alegre: PUCRS, 2007.

NÉSPOLI, José Henrique Singolano. Paulo Freire and Popular Education in contemporary Brazil: MOVA-SP Program (1989-1992). **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 31-40, jan./jun. 2013.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2003.

PINEL, Hiran et al. Pedagogia social: definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes & epistemologias. **Conhec. Dest.**, Serra/ES, v. 1, n. 2, jul./dez. 2012.

PROJETO MEMÓRIA. Disponível em: <http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/peças_culturais/index.jsp>. Acesso em: 15 maio 2017.

SANTOS, K. et al. Teoria de Paulo Freire como Fundamento da Pedagogia Social. **Interfaces Científicas** – Educação, Aracaju, v. 3, n. 1, p. 33-44, out. 2014.

STRECK, Danilo R. Uma pedagogia do movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire. R. **Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 165-177, jan./abr. 2009.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O multiculturalismo e o reconhecimento: mito e metáfora. **REVISTA USP**, São Paulo, n.42, p. 44-55, junho/agosto 1999.

WHITE, Leslie. The Symbol: the origin and basis of humans behavior. In: Morbel, Lennings; Smith (Orgs.). *Readings of Antropology*. Nova York: McGraw-Hill Book Co. (Ed. bras.).
CARDOSO, F. H.; Ianni, O. **Homem e sociedade**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 5. ed., 1970.

Da cidade educadora às novas tecnologias (TICs): novas formas de educação?

Convite ao estudo

Vimos, até este momento um conjunto de conceitos básicos referentes à educação formal e não formal, discutimos a importância do entendimento da cultura política para a discussão desses tipos educacionais. Também estudamos autores importantes como Pierre Bourdieu, Michel Foucault e Paulo Freire, além de temas importantes como a questão da educação social, em situação de violência e associada aos movimentos sociais. A partir de agora vamos nos debruçar sobre o processo de aprendizagem e as redes sociais. Na primeira seção, destacaremos os tipos de redes sociais, as redes sociais mais utilizadas por crianças, adolescentes e jovens e finalizaremos esse primeiro conjunto de conceitos com a discussão dos benefícios e prejuízos do uso das redes sociais para o processo de aprendizagem dos alunos.

Na segunda seção, vamos nos debruçar especificamente sobre as novas TICs, ou seja, novas Tecnologias de informação e comunicação ligadas à educação, trabalhando detalhadamente como essas TICs estão presentes na sociedade atual e como elas impactam os acontecimentos atuais.

Por último, na terceira seção, vamos adentrar em princípios, diretrizes e concepções da "Cidade Educadora", ou seja, como a cidade tem educado para a cidadania e qual deve ser o papel de uma cidade que educa.

Para iniciar, convido você a se debruçar sobre o texto a seguir, que compõe nosso contexto de aprendizagem.

TIC na educação do Brasil

Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) exercem um papel cada vez mais importante na forma de nos comunicarmos, aprendermos e vivermos.

O desafio é equipar essas tecnologias efetivamente de forma a atender aos interesses dos aprendizes e da grande comunidade de ensino e aprendizagem.

A UNESCO acredita que as TIC podem contribuir com o acesso universal da educação, a equidade na educação, a qualidade de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento profissional de professores, bem como melhorar a gestão, a governança e a administração educacional ao fornecer a mistura certa e organizada de políticas, tecnologias e capacidades.

A UNESCO aborda as TIC para a educação de forma abrangente, por meio de uma plataforma intersetorial própria, focada no trabalho conjunto dos setores de Comunicação e informação, Educação, e Ciências, onde as questões sobre acesso, inclusão, equidade e qualidade na educação são tratadas. [...]

O uso de TIC na educação do Brasil

O Brasil precisa melhorar a competência dos professores em utilizar as tecnologias de comunicação e informação na educação. A forma como o sistema educacional incorpora as TIC afeta diretamente a diminuição da exclusão digital existente no país.

Vários pontos devem ser levados em conta quando se procura responder a questões como: Como as TIC podem ser utilizadas para acelerar o desenvolvimento em direção à meta de "educação para todos e ao longo da vida"? Como elas podem propiciar melhor equilíbrio entre ampla cobertura e excelência na educação? Como elas podem contribuir para reconciliar universalidade e especificidade local do conhecimento? Como pode a educação preparar

os indivíduos e a sociedade de forma a que eles dominem as tecnologias que permeiam crescentemente todos os setores da vida e possam tirar proveito delas?

- Primeiro, as TICs são apenas uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer a aprendizagem.

- Segundo, as TIC, como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir aos fins educacionais.

- Terceiro, várias questões éticas e legais, como as vinculadas à propriedade do conhecimento, ao crescente tratamento da educação como uma mercadoria, à globalização da educação face à diversidade cultural, interferem no amplo uso das TIC na educação.

Na busca de soluções a essas questões, a UNESCO coopera com o governo brasileiro na promoção de ações de disseminação de TIC nas escolas com o objetivo de melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, entendendo que o letramento digital é uma decorrência natural da utilização frequente dessas tecnologias. O Ministério da Educação tem a meta de universalizar os laboratórios de informática em todas as escolas públicas até 2010, incluindo as rurais. A UNESCO também coopera com o Programa TV Escola, para explorar a convergência das mídias digitais na ampliação da interatividade dos conteúdos televisivos utilizados no ensino presencial e a distância.

A UNESCO no Brasil conta com a permanente parceria das Cátedras UNESCO em Educação a Distância em várias universidades brasileiras, que utilizam as TIC para promover a democratização do acesso ao conhecimento no país.

(Fonte: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowledge/ict-in-education/>>. Acesso em: 16 jun. 2017.)

Seção 3.1

Processo de aprendizagem e rede sociais

Diálogo aberto

Certamente, em algum momento de sua vida durante seu ensino, você teve vontade de propor, em uma de suas aulas, algo mais inovador ao professor, especialmente ligado às redes sociais, seja uma reportagem, um filme, uma propaganda veiculada por esses meios de comunicação. Algo bastante interessante, já que cada vez mais se torna quase uma “ligação automática” as pessoas entrarem em contato por meios comunicacionais como Facebook, WhatsApp, entre outros. No entanto, pense que você é um trabalhador sem acesso à internet, a aparelhos de celulares ou a computadores. Será que essa relação é tão automática assim? Será que essa primeira aparência de acesso às redes sociais e às tecnologias que as envolvem de fato estão disponíveis a todos? No caso do texto apresentado, da UNESCO, o Brasil precisa melhorar a competência dos professores no uso das TICs. Quais benefícios e prejuízos para o processo de aprendizagem essas tecnologias podem oferecer tanto para o aluno quanto para o professor?

Não pode faltar

3.1.1 Os tipos de redes sociais

Nesta seção, trabalharemos o papel das novas tecnologias de informação e comunicação. Quando utilizamos a expressão TICs, estamos associando um conjunto de meios técnicos usados para tratar a informação e auxiliar na comunicação, o que inclui computadores, redes, smartphones, bem como todo software necessário. Corresponde a todas as tecnologias que interferem e medeiam os processos informacionais e comunicativos, também pode ser descrita como um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si que proporcionam, por meio de aparatos tecnológicos, a comunicação, a pesquisa científica, o ensino e a aprendizagem, entre outros.

Embora de imediato nos venham à mente tecnologias mais recentes, as TICs significaram, num passado não muito remoto, o rádio, a televisão, o telefone; assim, quando pensamos em tecnologias da informação e comunicação não podemos desconsiderar o aspecto temporal e como ela evoluiu e se modificou de acordo com os incessantes avanços tecnológicos. Essas tecnologias estão inscritas historicamente, e dado o impacto recente promovido pela internet e pela microeletrônica, muitos estudiosos atribuem à contemporaneidade expressões como “sociedade do conhecimento”, ou então “sociedade da informação”.

Esses termos passaram a ser usados largamente por sociólogos, historiadores, economistas e educadores para explicar impactos, possibilidades e desafios oriundos das intensas mudanças relacionadas à comunicação e difusão de informação que ocorreram no mundo nos últimos 30 anos.

Mas voltemos um pouco no tempo e, com essa digressão histórica, poderemos entender de forma mais ampla alguns aspectos conceituais relacionados às teorias comunicativas, bem como dimensionar como o avanço das tecnologias aliadas à comunicação forjou novas situações e novas formas de interação, modificando como nos relacionamos e também a forma como educamos e somos educados.

Imagine uma pessoa que, na década de 1980, acompanhava o programa Telecurso 2º Grau para aprender as disciplinas do, ensino médio ou mesmo a versão Telecurso profissionalizante. Esse indivíduo tinha, na televisão, uma tecnologia educativa, e, ao assistir e ouvir as explicações, assimilava parte do conteúdo curricular do ensino médio. Muitos usaram essas aulas para se preparar para um exame de supletivo ou mesmo para estudar e revisar o conteúdo do ensino médio para o vestibular. Agora imagine um aluno matriculado em um curso de educação à distância (EAD) moderno, que tem, à sua disposição, videoaulas alocadas em plataformas digitais, podendo assisti-las a qualquer hora e nos momentos mais apropriados; que possui canais de chat e de mensagens para tirar dúvidas, em que o conteúdo é disposto em sites com uma orientação pedagógica predefinida

(etapas), com a possibilidade de consultar inúmeras publicações e informações disponíveis na internet.

Esse simples exercício de abstração nos possibilita inúmeras reflexões a respeito do papel das TICs no mundo educacional. E assim poderíamos estender outros exemplos para o universo do trabalho, das relações pessoais etc. Esse recurso de comparar o passado e o presente, seja imaginando para os mais jovens, seja lembrando para aqueles que acompanharam muitas dessas mudanças recentes, auxilia-nos a compreender muito do mundo contemporâneo.

As invenções tecnológicas modificam a forma de se atuar no meio, alteram comportamentos e linguagens, redefinem as formas de pensar, agir e transformar o mundo. A evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época, entretanto, como expôs Marshall McLuhan originalmente em 1964, os meios de comunicação são extensões do homem (MCLUHAN, 1974).

Diferentes períodos da história da humanidade são historicamente reconhecidos pelo avanço tecnológico correspondente (KENSKI, 2007, p. 21). Dessa forma, nota-se que, a cada época, o homem cria novas técnicas e tecnologias, que acompanham sua evolução, sendo um processo tão antigo quanto a sua própria espécie. E é por meio da inteligência humana que se torna possível dar origem às mais diferentes e avançadas tecnologias.

Nesse sentido, é importante também situarmos o processo comunicativo, a fim de compreender, ante a tecnologia, a forma como ele se realiza. O homem é um ser social e, para tanto, necessita se comunicar. A comunicação é a forma materializada de trocas com o outro, seja de informação ou de conhecimento, alargando o contexto em que o indivíduo está inserido. O importante filósofo e sociólogo francês Pierre Lévy diz que é também a partir da linguagem que o homem se distingue do restante da natureza e “dispõe desse extraordinário instrumento de memória e de propagação das representações” (1993, p. 70). Portanto, é por meio da comunicação, conforme mencionado pelo autor em questão, que dispomos de nossa primeira tecnologia, sendo que o uso dessa comunicação define a cultura de um povo.

A comunicação, por sua vez, apresenta diferentes linguagens – entre verbal e escrita. A linguagem verbal necessita que a palavra seja escrita ou falada, ao passo que a não verbal conta com nosso tom de voz, postura e expressões. Já o processo comunicativo pode ser descrito pelos elementos que o constituem, como emissor, receptor, código (maneira pela qual a mensagem se organiza), canal de comunicação, mensagem e referente (ou contexto).

Nesse sentido, a comunicação humana passa por uma intensa modificação, possibilitando maior difusão, com o advento, em meados do século XII, do uso do papel como meio predominante de registro, e, posteriormente, no século XV com a invenção da prensa e os tipos móveis reutilizáveis (letras gravadas em madeira ou metal). Esses artefatos tecnológicos possibilitaram maior ressonância no âmbito da capacidade intelectual humana, dando origem à comunicação de massa, possibilitando produzir múltiplas cópias de manuscritos e textos (THOMPSON, 1998).

Já a noção de sociedade de massa surge na metade do século XIX, após a Revolução Industrial, quando as pessoas passaram gradativamente a se concentrar no espaço urbano. Isso leva a uma profunda mudança de hábitos, e essa nova conjuntura cultural alimenta a criação de jornais impressos e, posteriormente, as revistas, o rádio, a televisão e a internet. A comunicação de massa pode ser entendida como a comunicação para muitos, com limitado retorno do receptor. Ela é produto da indústria cultural, realizada em série para atingir um grande número de indivíduos de determinada sociedade.

Nesse sentido, Thompson (1998) distingue três formas de interação: a face a face, que seria a forma tradicional de interação dos indivíduos; a mediada, ou seja, as pessoas conseguem se comunicar por um meio de comunicação, como o telefone ou o computador; e a interação quase mediada, isto é, os indivíduos apenas recebem as informações dos meios massivos – como livros, televisão e rádio – não tendo como interagir.

De acordo com o autor, a relação entre o espaço e o tempo também sofre mudanças devido à possibilidade de distanciamento.

Isso significa que a informação não é mais limitada ao espaço como antigamente, pois quaisquer eventos ou notícias podem ser gravados e exibidos para quem está longe do lugar onde os fatos aconteceram.

Nessa direção, com os avanços da tecnologia e com a popularização dos computadores, a partir da década de 1970, foi possível ao processo comunicativo um grande salto em sua abrangência. O surgimento da internet a partir dos anos 1990 veio corroborar com isso. Embora o desenvolvimento inicial da internet tenha ocorrido no final dos anos 1960, nos EUA (Arpanet), somente com o uso de modems em computadores pessoais (nos anos 1970) foi possível a transferência direta de arquivos entre computadores sem passar por um sistema principal. Em 1991, um salto tecnológico possibilitou a criação de uma teia mundial de comunicação, a World Wide Web, amplamente conhecida como WWW, que organiza as informações por sítios e não por localização, oferecendo aos seus usuários um sistema fácil de pesquisa e informações.

Por meio dessas novas tecnologias, tornaram-se viáveis o armazenamento, a organização e a distribuição da informação digital. Essa informação apresenta aspectos ligados à oralidade e escrita, utilizando como base os hipertextos, documentos relacionados e interligados que trazem informação sobre determinado assunto. É uma matriz de textos potenciais, sendo que alguns deles vão se realizar sob o mesmo efeito de interação com um usuário (LÉVY, 1996). O hipertexto, quando articulado a imagens, sons, vídeos, é caracterizado como uma hipermissão, que, por sua vez, possibilita um ganho em termos de acesso e de manipulação da informação.

Outro aspecto já mencionado envolve a diferença entre informação e conhecimento e, conseqüentemente, os diferentes significados de “sociedade da informação” e “sociedade do conhecimento”.

O pesquisador e professor da USP Valdemar Setzer, em sua obra *Meios eletrônicos: uma visão alternativa* (2001), conceitua informação como uma abstração informal, que não pode ser formalizada por meio de uma teoria lógica ou matemática, que

está na mente de alguém, representando algo significativo para essa pessoa. Já o conhecimento seria uma abstração interior, pessoal, de algo que foi experimentado, vivenciado. Sendo assim, o conhecimento não pode ser descrito; o que se descreve é a informação.

Dessa forma, o acesso às informações ou aos dados isolados é insuficiente, sendo necessário situá-los em seu contexto para que adquiram sentido. Justamente por isso, Manuel Castells (1999) menciona que vivemos na sociedade da informação, a sociedade em rede, compartilhando a ideia de que estaríamos diante de um momento paradigmático da sociedade contemporânea. Em um estágio de desenvolvimento social caracterizado pela capacidade de seus membros (cidadãos, empresas, poder público) de obter e compartilhar qualquer informação, instantaneamente, de qualquer lugar.

A sociedade da informação designa uma forma nova de organização da economia e da sociedade. Esse processo, apesar de ampliar as possibilidades, não garante a democratização do acesso à informação, muito menos é garantia de um pretenso salto para a chamada “sociedade do conhecimento”. No mundo globalizado, marcado pela revolução informacional, as assimetrias e disparidades sociais e regionais não são equacionadas. Há novas formas de desigualdades (como, por exemplo, a exclusão digital), mas o fato reiterado pelo que é o impacto dessas novas tecnologias associadas à difusão da informação modificou por completo os aspectos produtivos, o universo do trabalho (flexibilidade), as formas de gestão (pública e privada) e a vida social como um todo (e consequentemente aspectos relacionados à cultura).

Outro aspecto relevante diz respeito ao uso da internet e das redes sociais como elemento difusor de informações de teor e formação política como nos casos recentes da Primavera Árabe, dos movimentos antiglobalização, do Movimento Passe Livre, entre outros. Nesse sentido, como tendência histórica, as funções e os processos dominantes na era da informação estão cada vez mais organizados em torno de redes. As redes constituem a nova morfologia social de nossa sociedade, e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados

dos processos produtivos, da experiência, da estrutura social, do poder e da cultura. Tudo isso porque elas são estruturas abertas capazes de se expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetos de desempenho).

3.1.2 As redes sociais mais utilizadas pelas crianças, adolescentes e jovens

As redes sociais são compostas por pessoas, empresas e organizações em geral conectadas por um ou vários tipos de relações que compartilham valores e objetivos comuns. As redes são, em sua essência, estruturas abertas, ou seja, possibilitam, a priori, relacionamentos horizontais e não hierárquicos entre os participantes. Isso nos remete à noção de que as redes representam uma “quase não estrutura” no sentido de que parte de sua força está na habilidade de se fazer e desfazer rapidamente (DUARTE; FREI, 2008, p. 156).

Existem diferentes tipos de redes, entre os quais podemos citar: (1) redes comunitárias – estabelecidas em bairros ou cidades, em geral tendo a finalidade de reunir os interesses comuns dos habitantes, melhorar a situação do local ou prover outros benefícios; (2) as redes profissionais – prática conhecida como network, como o LinkedIn, que procura fortalecer a rede de contatos de um indivíduo, visando a futuros ganhos pessoais ou profissionais; e as (3) redes sociais on-line, como Facebook, WhatsApp, VK, Google+, MySpace, Twitter, Badoo – que representam um serviço on-line, plataforma ou site que foca construir e refletir as relações sociais entre pessoas, como compartilhar interesses e/ou atividades, bater papo, jogar com os amigos, entre outras funções.

As redes sociais on-line podem operar em diferentes níveis das relações sociais, por exemplo, redes de relacionamentos (Facebook, Twitter, Instagram, Google+, MySpace, Badoo), redes profissionais (LinkedIn), redes comunitárias (redes sociais em bairros ou cidades), redes políticas, entre outras, e permitem analisar a forma como as organizações desenvolvem a sua atividade, como os indivíduos alcançam os seus objetivos ou medem o capital social – o valor que os indivíduos obtêm da rede social.



Rede social

Redes sociais são caracterizadas essencialmente por serem compostas por pessoas, empresas e organizações em geral, conectadas por um ou vários tipos de relações que compartilham valores e objetivos comuns.

Principais redes sociais virtuais

Facebook

O Facebook é uma rede social criada em 2004. Inicialmente era destinada apenas a estudantes de Harvard, porém logo foi se expandindo até atingir, em 2016, a marca de um 1,8 bilhão de usuários ativos no mundo. Atualmente, o Facebook é a rede social mais popular e atinge diferentes faixas etárias em diversas partes do mundo. Cada usuário possui um perfil no qual disponibiliza dados pessoais, compartilha fotos, links, comentários e vídeos com os seus amigos que fazem parte da sua rede. Os amigos podem realizar comentários no material postado, assim como publicar algo no perfil de amigos. Os usuários costumam adicionar seus amigos e também conhecer pessoas novas que pertençam ou não a sua rede de relacionamentos. Possui vários aplicativos (ex: jogos) que tornam o uso dessa rede ainda mais diversificado. Entre os principais fatores que estimulam o intenso uso da rede estão: o número de curtidas recebidos, os comentários positivos, o bom desempenho nos jogos da rede social, os compartilhamentos de posts feitos, entre muitos outros.

Twitter

O Twitter foi criado em 2006 e é um fenômeno crescente, com mais de 315 milhões de participantes, dentre eles muitos adolescentes. É uma espécie de mini blog que permite aos usuários postarem textos, links de imagens, vídeos e outros de até 140 caracteres que serão vistos por todos os seus “seguidores”. Devido aos seus aplicativos e funções, permite que se acompanhe em tempo quase real os principais eventos do mundo e também o que o seu artista favorito comeu no café da manhã. Os jovens utilizam muito essa rede para expressar suas opiniões especialmente pelo fato do mundo adulto ainda não a ter invadido, como já invadiu outras redes sociais.

WhatsApp

Aplicativo para smartphones com o qual é possível enviar mensagens,

vídeos, fotos e áudio de maneira gratuita, com mais de 1,2 bilhões de usuários. A possibilidade de formar grupos de conversas tem deixado muitos adolescentes e adultos conectados constantemente. A principal fonte de prazer dessa rede, especialmente para os adolescentes, está no estabelecimento de diversos chats simultâneos.

Tumblr

Tumblr foi fundado em 2007 e é uma plataforma que permite aos usuários publicar, “favoritar” e “reblogar” textos, imagens e vídeos. Está em uma categoria intermediária entre os blogs tradicionais e o Twitter. Permite aos usuários “seguir” outros e ver o que eles postam em seu mural, além de possibilitar a troca de mensagens privadas. Uma das suas principais vantagens é a facilidade e praticidade do seu uso. É recomendado para maiores de 13 anos.

Instagram

O Instagram é um aplicativo que permite ao usuário postar vídeos, tirar fotos e usar filtros para produzir os mais diversos efeitos nas mesmas. Essas fotos poderão ser postadas em diversas redes sociais, como Twitter, Facebook, inclusive no próprio Instagram. Os usuários trocam opiniões sobre as fotos e as reúnem através de áreas comuns. A fonte de prazer principal dessa rede está muito associada ao número de curtidas ganhos, bem como à possibilidade da pessoa se enxergar mais bonita, já que o filtro facilita isso.

Tinder

Tinder é uma rede social para smartphones e tablets que através do GPS localiza pessoas próximas geograficamente com foco em relacionamentos. A pessoa vê fotos de outros usuários e vai clicando naquelas que despertem interesse. A partir disso, abre-se um chat com outra pessoa que também curtiu a sua foto, possibilitando o início da conversa. O Tinder quebra a primeira barreira de uma possível rejeição do início de um relacionamento, pois o chat somente se abre quando há um “match” entre as “curtidas” das fotos dos dois usuários.

Snapchat

O foco desta rede social é o envio de imagens e vídeos para os amigos que permanecem disponíveis para visualização por período entre 1 e 10 segundos. É também possível escrever textos em cima da imagem

escolhida. Pela curta duração da imagem nesta rede, os adolescentes tendem a enviar fotos mais “engraçadas”. O perigo está no “print-screen” feito da imagem e no envio para quem não deveria ter acesso à foto.

Pinterest

Pinterest é uma rede social de compartilhamento de imagens semelhante a um quadro de inspirações. O Pinterest possibilita carregar, guardar, classificar e gerenciar imagens, conhecidas como “pins”, colocando-as em coleções chamadas de “pinboards”. Os pins são classificados em categorias, como natureza, lojas, moda, eletrônicos, entre outros. Os usuários também podem compartilhar os conteúdos que mais gostam, para que possam ser mostrados na sua página pessoal. Ao selecionar a opção “Pin It” o usuário demonstra que aquele conteúdo lhe agrada (semelhante ao botão “curtir” do Facebook). Para que os usuários possam interagir de uma forma mais ampla com outras comunidades, o site possui uma interface com Twitter e Facebook. É mais comum entre adultos jovens (entre 25 até 34 anos) e utilizado um pouco mais por mulheres (58% versus 42%). É recomendado para maiores de 13 anos.

Formspring

É uma rede social que se baseia em perguntas e respostas. O usuário pode fazer perguntas para outros usuários revelando ou não sua identidade. O usuário questionado pode optar por responder ou não. Foi lançado em 2009 e permite conexões com outras redes como o Facebook, Twitter e Tumblr. Algumas empresas e governos utilizam esta rede para receber retorno do público. Existem algumas críticas ao Formspring, especialmente porque seria uma porta de entrada ao cyberbullying devido à possibilidade de anonimato das perguntas. É recomendado para maiores de 13 anos.

Ask

O Ask é uma rede social de perguntas e respostas onde o usuário pode realizá-las revelando sua identidade real, ou através do anonimato. Tal rede pode ser fonte de cyberbullying, já que tanto as perguntas quanto comentários sobre determinada pessoa podem ser feitos sem que o usuário revele sua identidade.

Foursquare

Trata-se de uma rede social baseada em localização fornecida pelo GPS dos aparelhos de celular. A pessoa que tenha um celular com o aplicativo

do Foursquare instalado poderá fazer “check-ins” em lojas, restaurantes, cinemas e qualquer outro local cadastrado, a fim de ir ganhando pontos por conhecer lugares novos, sair com amigos, voltar a locais conhecidos e assim pode se tornar “prefeito” de um determinado local (se fizer check-ins bastante frequentes nesse local). Inicialmente seu objetivo era de atrair o público para os estabelecimentos e fazer com que pessoas se encontrem, mas também funciona como um jogo da vida real com os usuários fazendo as ações na vida real (sair várias vezes ou em lugares diferentes) a fim de ganhar pontos e, por fim, adquirir um distintivo (badges). Geralmente mais utilizado por adolescentes e adultos e não possui restrição etária.

Google+

É a rede social do Google. Surgiu para agregar alguns serviços que já eram oferecidos pelo Google previamente, como o Google Buzz e o Picasa Web. Todos que têm emails do Gmail podem ter o Google+ e adicionar seus contatos a círculos de amigos, sugerir conteúdo no Sparks, fazer vídeo-conferências no HangOuts e realizar chat em grupo no Huddles. É a aposta do Google para suplantando o Facebook na competição pelo domínio das redes sociais. A restrição de idade é de 18 anos, assim como para fazer emails do Gmail. Pode-se “seguir” pessoas, marcas e outras fontes de interesse que estejam no Google+, postar fotos, fazer comentários e marcar como +1 (em vez do “curtir” do Facebook) ou compartilhar as informações dos murais dos contatos.

YouTube

O YouTube, que pertence ao Google, é o site mais popular de compartilhamento de vídeos na web com mais de 1 bilhão de usuários. Permite que o usuário carregue o vídeo que desejar e oferece recursos para que os vídeos sejam publicados em blogs e outros sites. Vídeos com todo tipo de conteúdo podem ser hospedados no YouTube, sendo que aqueles que forem classificados pelos espectadores como “restritos” serão avaliados pela equipe do site. Qualquer pessoa online pode visualizar a maior parte do conteúdo do YouTube.

(Fonte: <http://dependenciadetecnologia.org/a-familia-e-a-tecnologia/conhecendo-melhor-os-jogos-e-as-redes-sociais/redes-sociais-mais-populares/>. Acesso em: 13 jun. 2017.)

As redes sociais têm adquirido importância crescente na sociedade moderna. São caracterizadas, primariamente, pela autogeração de seu desenho, pela sua horizontalidade e sua descentralização.

Um ponto em comum entre os diversos tipos de rede social é o compartilhamento de informações, conhecimentos, interesses e esforços em busca de objetivos comuns. A intensificação da formação das redes sociais, nesse sentido, reflete um processo de fortalecimento da sociedade civil em um contexto de maior participação democrática e mobilização social.



Exemplificando

Observe os dados do Gráfico 3.1, verificando a quantidade de tempo gasta nas redes sociais pelo brasileiro.

Gráfico 3.1 | O acesso a redes sociais no Brasil

O Brasil é líder global em relação ao tempo gasto em cada visita à Redes Sociais



Fonte: <<https://goo.gl/9SChx8>>. Acesso em: 1º jul. 2017.

3.1.3 Os benefícios e prejuízos para o processo de aprendizagem dos alunos

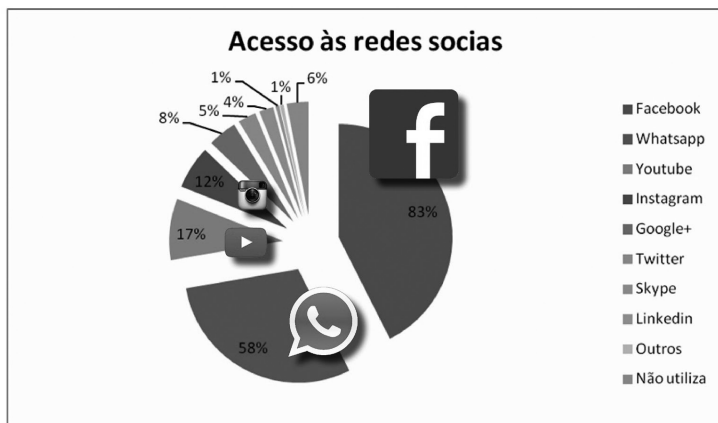
O uso das redes sociais por crianças, adolescentes e jovens tem sido alvo de estudos de diversas áreas do conhecimento, entre elas a psicologia, a sociologia, a antropologia e também a educação. As preocupações abrangem questões amplas sobre como o desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança e do adolescente pode ser afetado pelos dispositivos tecnológicos; pesquisas relacionadas à sociabilidade, e as novas formas de aprendizagem mediadas pelas TICs.

É comum encontrarmos artigos com opiniões temerosas a respeito do acesso e uso, por partes de jovens, da internet, de computadores, tablets e smartphones. Podemos dizer que essa preocupação não é nova, o mesmo ocorreu um dia em relação à televisão (jovens dos anos 1970 e 1980) e ao computador (anos 1990), obviamente, por se tratar de uma forma de comunicação quase imediata envolvendo interatividade. Por exemplo, os televisores eram bastante restritos se comparados à internet e aos novos dispositivos móveis, para os quais não existem barreiras claras entre emissores e receptores da informação e por apresentarem um universo de possibilidades de acesso quase ilimitado (ciberespaço).



Refleta

Gráfico 3.2 | O acesso a redes sociais no Brasil



Fonte: Pesquisa Brasileira de Mídia, 2015 (PBM)

Fonte: <<https://goo.gl/gnHYeg>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

Cerca de 78% das pessoas que acessam a internet no Brasil estão acessando alguma rede social, segundo a Pesquisa Brasileira de Mídia (PBM). O Facebook lidera a lista, conforme apresentado no Gráfico 3.2.

Entretanto, vale ressaltar o bom e velho ditado popular de que tudo em excesso pode prejudicar. Claro que não é desejável que crianças e jovens fiquem tempo demais em redes sociais ou navegando “à deriva” na internet, visto que isso compromete o tempo que poderia ser destinado a outras rotinas e afazeres, como as práticas esportivas, a ambientação e vivência em espaços

tradicionais de sociabilidade (clubes, escolas, igrejas, por exemplo), e também o estudo baseado em fontes convencionais (consulta a livros, bibliotecas etc.). Mas é inegável que o que nos assusta, enquanto adultos, é que muitos de nós não dispusemos desses aparatos tecnológicos em nossa infância ou adolescência. Sendo assim, não temos repertório ou experiência vivida para que tenhamos a real noção das consequências dessas novidades e seu impacto no processo de desenvolvimento psíquico e emocional dos jovens.

Alguns estudos nos auxiliam a encontrar parâmetros (incluindo limites) saudáveis no uso das TICs em benefício do aprendizado e do amadurecimento. Lembremos que a tentação ansiosa de hipercontrole definitivamente não vai ajudar nem aos pais nem aos jovens a abordar e compreender as formas das novas sociabilidades que se desenvolvem on-line.

Em 2008, a Fundação MacArthur entregou os resultados de um estudo qualitativo sobre o uso de novas mídias pelos jovens. Esse projeto de pesquisa sobre a juventude digital reuniu, em três anos, mais de 28 pesquisadores interessados sobre as práticas de mais de 800 jovens. Segundo as conclusões do estudo *Vivendo e aprendendo com as novas mídias*, o tempo que os adolescentes e adultos jovens passam on-line trocando mensagens instantâneas não é uma perda de tempo, mas permite que eles cresçam, amadureçam. Segundo a socióloga Mizuko Ito, (2011), que coordenou o estudo, os jovens aprendem a conviver com outras pessoas, gerenciar sua identidade pública, criar páginas web. Existiria, na visão da autora, uma superestimação dos perigos da internet, alegando que, na maioria das vezes, os jovens socializam com seus amigos ou com outros jovens que conheceram na escola, no esporte.

Ainda nesse estudo, foi proposta uma tipologia com base nos perfis dos usuários jovens, assim, o que distinguiria as práticas midiáticas desse público repousa na diferença entre o que foi chamado de práticas conduzidas pela amizade e práticas organizadas em torno de interesses.

A participação centrada na amizade é o que predomina para a maioria dos jovens quando estão on-line: passar tempo com

amigos, se divertir, paquerar e se comparar por meio de sites sociais como MySpace ou Facebook. A participação baseada em interesses refere-se às práticas mais tecnófilas ou mais criativas, em que os jovens se conectam on-line com outras pessoas em torno de interesses e paixões compartilhadas, como os jogos ou a produção criativa (COMO OS JOVENS..., [s.d.]). Além dessas participações baseadas na amizade ou centrada em interesses, identificam-se outros tipos de participação e de aprendizagem, como:

- Hanging out (passar um bom tempo juntos), usando ferramentas como mensagens instantâneas, o Facebook ou o MySpace para encontrar e conversar com amigos;
- Messing out (surfar) buscar informações, mexer com meios experimentais ou navegar ao acaso;
- Geeking out (nerdice), ou mergulhar profundamente em uma área de interesse ou de conhecimento especializado. (COMO OS JOVENS..., [s.d.]).

A diversidade das práticas reflete as diferentes motivações, níveis de compromisso de intensidade no uso dessas novas mídias. Os jovens usam mensagens instantâneas e celulares para se coordenarem com seus amigos, bem como desenvolvem as capacidades técnicas avançadas de baixar filmes ou, ainda, achar tutoriais para aprender a hackear o seu computador.

O estudo insiste no fato de que os jovens usam a internet para se socializarem, reforçando conexões preexistentes, usando a tecnologia como meio de mediação. A mobilidade dos jovens é severamente restrita, e as tecnologias são um meio para eles saírem do âmbito da escola. Os sites de redes sociais tornaram-se os meios para ampliar seu espaço (COMO OS JOVENS..., [s.d.]).

Por outro lado, pesquisas recentes envolvendo o tempo utilizado pelos jovens nas redes on-line expõem os riscos do uso sem controle das novas TICs. Em 2015, uma pesquisa encomendada pela rede de televisão CNN com norte-americanos, divulgada pelo jornal Folha de S.Paulo em 16 de outubro do mesmo ano, anunciava que adolescentes de 13 anos acessavam a internet até 100 vezes ao dia. Dividindo esse número pelas 15 horas que

uma pessoa passa acordada (contando nove horas de sono), isso equivaleria a cerca de um acesso a cada dez minutos. Essa frequência exagerada ocorre, sobretudo, em finais de semana, sendo destacado o tédio como motivo desencadeador (em 80% dos casos) desse vício em redes sociais.

Outra pesquisa realizada no Brasil em 2014 com mais de 2.100 jovens, desenvolvida pela TIC Kids Online Brasil, revelou que 80% dos jovens usuários de internet entre 9 e 17 anos possuíam perfis em redes sociais, e que, desse percentual, 40% adicionam pessoas que nunca conheceram, e o mesmo percentual mentia sobre a idade informada.

Outro fator de risco à exposição excessiva e compulsiva às novas TICs envolve os casos extremos de isolamento, conhecidos como eremitas urbanos. Os eremitas urbanos foram identificados pela primeira vez no Japão na década de 1990. Acreditou-se, em princípio, que era um fenômeno local. Mas os isolados se multiplicaram pelo mundo: Coreia do Sul, China, Austrália, Bangladesh, Irã, Omã, toda a Europa, Argentina e Brasil. No Japão, por exemplo, isso virou um problema social; segundo relatório de 2016 do Ministério de Saúde de lá, são mais de 541 mil jovens de classe média e alta com formação educacional vivendo em autodetenção. Eles têm entre 15 e 39 anos de idade (BERTOLOTO, 2017).

No Brasil, existe o núcleo de dependência de internet presente no Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas de São Paulo, que já atendeu a mais de 200 casos de dependência tecnológica desde 2011.

A tecnologia é só um escape, uma realidade paralela onde essas pessoas se sentem aceitas, respeitadas e valorizadas. Ambientes familiares que misturam pais ausentes, atarefados e permissivos podem também incentivar o acesso a essas redes. Além disso, distúrbios psicológicos, como fobia social, depressão e ansiedade, podem servir de gatilho para o acesso excessivo desses ambientes virtuais (BERTOLOTO, 2017).

Relatos, pesquisas e estudos como os descritos servem para que possamos observar os diversos prismas de um fenômeno

irreversível: a relação positiva e negativa que podemos ter diante das novas TICs. Vivemos em um mundo permanentemente “conectado”, no qual as relações de trabalho, o lazer, os estudos e até mesmo o exercício da cidadania sofreram significativas alterações com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação.



Pesquise mais

Pesquisa TIC Kids

CAPELAS, Bruno. Cresce número de crianças e adolescentes nas redes sociais no País. Estadão, 6 ago. 2014. Disponível em: <<http://link.estadao.com.br/noticias/geral,cresce-numero-de-criancas-e-adolescentes-nas-redes-sociais-no-pais,10000030773>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

Pesquisa sobre acesso à internet nos EUA (13 anos)

ENTEDIADOS, adolescentes usam redes sociais até a cada dez minutos. Folha de S.Paulo, 7 out. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/tec/2015/10/1691243-entediadas-criancas-de-13-anos-usam-redes-sociais-ate-a-cada-dez-minutos.shtml>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

Pesquisa sobre jovens e redes sociais no Brasil (2014)

79% DAS CRIANÇAS e adolescentes brasileiros que usam Internet possuem perfil nas redes sociais. Ctic.br, 6 ago. 2014. Disponível em: <<http://cetic.br/noticia/79-das-criancas-e-adolescentes-brasileiros-que-usam-internet-possuem-perfil-nas-redes-sociais/>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

Sem medo de errar

Voltemos à discussão do texto apresentado no contexto de aprendizagem referente às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Como vimos, elas exercem um papel cada vez mais importante na forma de nos comunicarmos, aprendermos e vivermos, tornando-se algo quase inerente às relações sociais. No entanto, o acesso é algo que não pode ser considerado homogêneo, devido às questões ligadas ao processo de aquisição dos meios/equipamentos requeridos para acessar essas redes. Entre outras questões importantes, encontramos o uso das TICs no processo de ensino-aprendizagem, no qual está o desafio de

equipar essas tecnologias de maneira a atender aos interesses dos aprendizes e da grande comunidade de ensino.

Como destacado anteriormente, a UNESCO acredita que as TICs podem contribuir para o acesso universal da educação, a equidade na educação, a qualidade de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento profissional de professores, entre outras questões. Mas, para que isso ocorra, igualmente será necessário que ocorra a equiparação do acesso a essas tecnologias, de modo que todo trabalhador, inclusive de baixíssima renda, possa ter acesso ao equipamento e à rede ao mesmo tempo. E ainda, no caso da educação brasileira, o acesso não se restringirá apenas à capacitação dos professores, mas também haverá uma rede interligada e eficiente de computadores que os alunos possam efetivamente ter acesso. A partir desse ponto, poderão ser propostas novas atividades, inclusive vinculando a avaliação dos benefícios e malefícios desse conjunto de tecnologias.

Faça valer a pena

1. Avalie as afirmativas a seguir, atribuindo V para verdadeiro ou F para falso:

() O hipertexto, quando articulado com imagens, sons, vídeos, é caracterizado como uma hipermídia, que, por sua vez, possibilita um ganho em termos de acesso e de manipulação da informação.

() O acesso às informações ou aos dados isolados é insuficiente, sendo necessário situar as informações em seu contexto para que adquiram sentido.

() A sociedade da informação designa uma forma nova de organização da economia e da sociedade.

() No mundo globalizado, marcado pela revolução informacional, as assimetrias e disparidades sociais e regionais não são equacionadas.

Escolha a sequência correta para as afirmativas:

a) V-V-V-V.

b) V-V-V-F.

c) V-V-F-F.

d) V-F-F-F.

e) F-F-F-F.

2. Leia o texto a seguir:

As _____ são compostas por pessoas, empresas e organizações em geral conectadas por um ou vários tipos de relações que compartilham valores e objetivos comuns. São, em sua essência, estruturas abertas, ou seja, possibilitam, a priori, relacionamentos horizontais e não hierárquicos entre os participantes. Isso nos remete à noção de que as redes representam uma “quase não estrutura” no sentido de que parte de sua força está na habilidade de se fazer e desfazer rapidamente (DUARTE; FREI, 2008, p. 156). Complete a lacuna com o conceito correto:

- a) Novas sociedades.
- b) Informações.
- c) Leituras.
- d) Transformações.
- e) Redes sociais.

3. Avalie as afirmativas a seguir, atribuindo V para verdadeiro ou F para falso:

() As redes sociais on-line podem operar em diferentes níveis, como redes de relacionamentos (Facebook, Twitter, Instagram, Google+, MySpace, Badoo), redes profissionais (LinkedIn), redes comunitárias (redes sociais em bairros ou cidades), redes políticas, entre outras, e permitem analisar a forma como as organizações desenvolvem a sua atividade, como os indivíduos alcançam os seus objetivos ou medem o capital social – o valor que os indivíduos obtêm da rede social.

() As redes sociais têm adquirido importância crescente na sociedade moderna. São caracterizadas, primariamente, pela autogeração de seu desenho, pela sua horizontalidade e sua descentralização.

() A intensificação da formação das redes sociais reflete um processo de fortalecimento da sociedade civil, em um contexto de maior participação democrática e mobilização social.

Escolha a sequência correta para as afirmativas:

- a) F-F-F.
- b) F-F-V.
- c) F-V-F.
- d) F-V-V.
- e) V-V-V.

Seção 3.2

Novas TICs e educação

Diálogo aberto

Na seção anterior, discutimos os tipos de redes sociais, vimos as mais utilizadas por crianças, adolescentes e jovens e finalizamos os primeiros conceitos desta unidade com a discussão dos benefícios e prejuízos do uso das redes sociais para o processo de aprendizagem dos alunos.

Neste momento, vamos dar continuidade ao tema das Tecnologias de informação e comunicação, aprofundando-nos nas principais formas de TICs existentes, compreender os principais usos e discutir e problematizar se há benefícios ou prejuízos para o processo de ensino e aprendizagem na utilização dessas tecnologias.

Para iniciar nosso trabalho, voltemos ao texto proposto na seção anterior sobre a posição da UNESCO sobre as TICs. Lembre-se de que o texto enfatizava a importância de equipar com essas tecnologias os ambientes de aprendizagem a fim de atender aos interesses dos educandos e da grande comunidade de ensino. Além disso, destaca outros desafios, como o de capacitar para o uso e o de garantir o acesso de todos os professores a essas TICs.

Esse texto é importante, pois você, estudante de graduação, com certeza, incentivado a usar constantemente tais tecnologias no seu dia a dia, deve refletir sobre o uso delas em sala de aula. E isso leva imediatamente a uma outra reflexão, que é, justamente, a respeito de acesso aos serviços que envolvem essas tecnologias. Será que, no Brasil, todos têm acesso adequado a esses meios? Esses serviços são acessíveis a toda a população? E para você, o acesso lhe parece igualitário no seu dia a dia como estudante?

Para aprofundarmos essas questões e conduzi-lo a uma resposta sobre tais temas, iniciaremos nossa trajetória por esses estudos.

3.2.1 As TICs na sociedade atual

Na seção anterior, discutimos, de maneira geral, o importante papel das redes sociais e os usos pelos adultos, jovens e crianças dessas ferramentas de comunicação como forma de socialização.

Neste momento, você, aluno, é convidado a voltar um pouco na história e se aprofundar na relação do surgimento das novas TICs para o entendimento de um contexto maior da sociedade, que extrapola apenas o uso de redes sociais como elementos de comunicação ou socialização.

Nesta seção, pretende-se compreender como as novas tecnologias de informação revolucionaram a história, no sentido de promover mudanças sociais, econômicas e culturais. Para isso, compreenderemos como elas revolucionaram as relações dentro dos grupos humanos.

Se parássemos para analisar as relações humanas no contexto atual, certamente não poderíamos deixar de fora a presença da tecnologia como mediação das relações sociais. Como vimos, as redes sociais são um elemento significativo no processo de integração, comunicação e socialização entre as pessoas e, portanto, temos de ter cautela ao analisá-las.

Mas como chegamos a essa prática de uso das tecnologias de comunicação para interação? O que está por trás delas? Ou quais relações há entre elas e as mudanças estruturais da sociedade? Para responder a essas perguntas, precisamos partir do entendimento do atual momento em que vivemos, no modo de produção capitalista, conhecido como capitalismo financeiro, ou, em termos mais didáticos, globalização ou segunda globalização, como afirma Milton Santos (2003), o que veremos a seguir.

Não é o objetivo discutir historicamente o capitalismo, mas apenas situá-lo enquanto um processo histórico de mudanças significativas no que se refere às novas tecnologias de comunicação.

No entanto, vale salientar que, ao longo da história, desde o surgimento do modo de produção capitalista, consideramos três etapas para esse sistema: capitalismo comercial, capitalismo industrial e, por último, capitalismo financeiro.



Assimile

Etapas do capitalismo

Capitalismo comercial:

Surge no século XV, marcado pela colonização do novo mundo, principalmente pela expansão ultramarina (continente asiático, africano e americano), pelas políticas de acumulação primitiva de capital e o surgimento das primeiras potências europeias: Portugal e Espanha.

Capitalismo industrial:

Inicia-se no século XVIII e vai até o século XIX, é caracterizado pela ocorrência da Primeira Revolução Industrial na Inglaterra, tem uso do carvão mineral como fonte de energia para a indústria e máquina a vapor como invenção tecnológica da época. Surgem outras potências, como França, Alemanha, Estados Unidos e Japão. Outra marca importante desse momento são: o imperialismo europeu, a partilha colonial, o liberalismo.

Capitalismo financeiro:

Etapa que se desenrola no século XX, é caracterizada pela ocorrência da Terceira Revolução Industrial ou Revolução Tecnológica, é um reflexo da Segunda Revolução Industrial (século XIX) e das descobertas decorrentes, no início do século XX, do petróleo como fonte de energia e a invenção do motor a combustão; e, por consequência, a evolução da indústria automobilística e dos transportes, formando uma economia monopolizada pelas indústrias e finanças, levando à expansão e ao surgimento das grandes corporações e empresas transnacionais. Após a Segunda Guerra Mundial, houve grandes mudanças na economia internacional, uma vez que o desenvolvimento tecnológico vai além das transformações industriais. Essa fase apresenta processos tecnológicos decorrentes de uma integração física entre ciência e produção. Com os avanços da robótica, da engenharia genética, os processos produtivos passam a depender menos da mão de obra humana e cada vez mais de alta tecnologia, além de novas configurações, como a reordenação

espacial da economia (a economia global) e da indústria, a reorganização da divisão internacional do trabalho e a acelerada evolução de inovações tecnológicas, em especial: telecomunicação, transporte, informática e biotecnologia.

É justamente nessa terceira etapa do capitalismo que se situa o que chamamos largamente de globalização, impulsionada pela Revolução Tecnológica e que inaugura a Era da Informação. Antes de adentrarmos especificamente nesse caminho, cabe uma observação. Muitos autores trabalham com a concepção de que ocorreram duas globalizações: a primeira iniciada nas Grandes Navegações do século XV, e a outra, no momento da etapa atual do capitalismo, quando se atinge o estágio do capitalismo financeiro. Para se aprofundar sobre essa concepção, leia o box *Reflita*:



Reflita

Milton Santos é considerado um dos grandes pensadores brasileiros, graduado em Geografia e Direito e doutor em Geografia, destacou-se por trabalhos em diversas áreas da geografia e, em especial, sobre a globalização.

Em um de seus grandes estudos, *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*, apresenta um estudo aprofundado sobre a temática. O livro foi base para a criação do documentário de Silvio Tendler *encontro com Milton Santos – ou o mundo global visto do lado de cá*, no qual se discute a estruturação da globalização como sistema de contradições.

O documentário tem como objetivo ilustrar a tese central de Milton Santos, de que as novas tecnologias de comunicação podem alterar os rumos das relações entre as nações. É um documentário incrivelmente explicativo sobre as questões atuais.

Veja o documentário em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NrtmljaZUp0>> (acesso em: 19 jul. 2017).

3.2.2 Globalização, tecnologias e educação

Mas, afinal, o que vem a ser essa globalização e qual relação com o uso das novas tecnologias?

Você já parou para pensar que estamos cercados por meios de comunicação? Inúmeros veículos midiáticos e informacionais nos rodeiam, influenciando-nos em nosso processo de socialização. Isso ocorre porque vivenciamos uma sociedade da informação intermediada pela tecnologia, criando o que chamamos de sociabilidade tecnológica. Esta, por sua vez, é resultado de um intenso processo de transformação tecnológica, pautado claramente por interesses mercantis resultantes da consolidação do capitalismo, o que cria a chamada sociedade da informação, que é um conceito sociológico e político para designar como nossa sociedade se estabelece atualmente em relação aos suportes midiáticos que permitiram a expansão da informação a uma distância e a uma velocidade nunca antes imaginada (GOMES, 2014).

Esse momento assinalado, então, pelo grande uso das TICs é característico do processo de globalização. Esta, por sua vez, é caracterizada pelo surgimento de uma “aldeia global”, que, como vimos, sugere a formação de uma comunidade mundial interligada às práticas e possibilidades de comunicação principiadas pelos avanços tecnológicos (MCLUHAN, 1974).

Em um pequeno período de tempo, as regiões, nações, províncias e, especialmente, as culturas passam a ser cruzadas e articuladas pelos sistemas de informação e comunicação. Segundo Ianni (1997, p. 51)

a globalização pode assim ser definida como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorridos a muitas milhas de distância e vice-versa.

”

De maneira geral e sintética, poderíamos pontuar algumas características centrais da globalização:

1. Mudança na estrutura do tempo e espaço.
2. Telecomunicações: desenvolvimento de técnicas de produção em realidades virtuais.
3. Homogeneização das culturas, hábitos.

4. Produtividade, lucratividade e consumismo.

5. Inglês como língua universal.

Essas características são partes estruturantes do processo de formação das linguagens que compõem essa sociedade tecnológica. A modernização do mundo implica a difusão e sedimentação dos padrões e valores socioculturais predominantes. E, no meio desse processo, surge a ideia de que o capitalismo é um processo civilizatório inexorável e, por consequência, passa a se desenvolver em escala generalizada, difundindo valores, padrões e instituições.

Como vimos, uma das mais significativas características da globalização é a forma como o tempo e o espaço passam a ser compreendidos nessa nova realidade. Ou seja, o espaço torna-se uma aldeia, no sentido de que as distâncias passam a ser relativas, dada a evolução tecnológica dos meios de comunicação e transporte que possibilitaram uma maior rapidez no deslocamento das pessoas. Assim, também o tempo se tornou relativo, já que a comunicação e a velocidade para entrarmos em contato com o outro ou ter acesso a uma informação estão praticamente em tempo real. Um exemplo dessa lógica pode ser verificado na midiatisação das guerras no Oriente Médio ou Ásia Menor, já que assistimos, em tempo real, os bombardeios ocorridos como se fossem cenas de filmes nos telejornais.

Zygmunt Bauman, em seu livro *Globalização: as consequências humanas* (1999), discute a mutabilidade do tempo-espaço em dois sentidos, o primeiro é como a mudança das categorias espaço-tempo influenciaram na organização social, e segundo, como a estrutura tempo-espaço é vista nas diferentes classes sociais. O autor destaca que, ao entender a expressão “tempo-espaço”, é possível compreender a multifacetada mudança em curso dos parâmetros da condição humana.

Assim, Bauman, ao examinar as causas e consequências sociais dessa compreensão, mostra como os processos globalizadores não têm uma unidade, além disso, identifica que os usos do tempo e do espaço são acentuadamente diferenciados e diferenciadores, no sentido de que estão constantemente se recriando (GOMES, 2011).

Ao analisar esses dois sentidos do espaço-tempo, Bauman propõe que o sujeito é obrigado a acompanhar as mudanças

muitas vezes sem ter estrutura para isso. Um exemplo salientado por ele são as empresas mundiais que se aproveitam dos benefícios de determinado local, como mão de obra barata, isenção fiscal e matéria-prima. Quando não há mais interesse da empresa na localidade, há simplesmente um deslocamento para outra área. Os trabalhadores, por sua vez, não podendo deslocar-se com tal facilidade, justamente por terem raízes naquele lugar, como família, tornam-se desempregados locais.

Essa nova concepção de tempo-espaço gera empresários ausentes de responsabilidades com as localidades onde as empresas são instaladas, que são os grupos socialmente favorecidos que conquistaram alguns privilégios, como a liberdade de movimentos no espaço e também a ausência de responsabilidades por seus atos (GOMES, 2011).



Exemplificando

Você já ouviu falar em check-in eletrônico de passagens aéreas?

As empresas aéreas, utilizando-se das novas tecnologias de comunicação, já há algum tempo desenvolveram a prática do check-in eletrônico. Qualquer pessoa que vai viajar usando um computador ou telefone móvel com acesso à internet pode, segundo as empresas, ganhar tempo e comodidade para não enfrentar em filas no momento da entrega da documentação para embarque.

Você já pensou o que de fato ocorre nesse processo? Há por parte das empresas uma propaganda de que esse tipo de prática diminui as filas e resolve o problema de quem vai embarcar. Isso de fato pode ocorrer, mas nem sempre efetivamente, já que, ao despachar a bagagem, você deverá fazer todo o processo convencional. Além disso, os horários de permanência antecipada nos aeroportos continuam imutáveis para quem vai embarcar. Mas qual é a vantagem mesmo? Rapidez e comodidade... mas para quem? Aí está a grande característica dessa sociedade tecnológica, por trás de supostos benefícios para as pessoas, há sempre muitas vantagens para as grandes corporações. O check-in eletrônico é uma forma mais que eficiente de diminuição de gastos com funcionários, pois além de não ter que contratar mais pessoas para o cargo, são isentados de gastos com equipamentos ou terminais eletrônicos para o procedimento do check-in, economizando e gerando mais lucros para as empresas aéreas.

Os efeitos desses privilégios resultam no deslocamento dos centros de decisões para uma dimensão sem restrições territoriais e de localidades. E, como salientamos anteriormente, os trabalhadores recrutados na população disponível não são móveis como as empresas, bem como os fornecedores se favorecem dos custos locais e desaparecem com a movimentação das empresas. Nesse sentido, Bauman lembra: “Alguns podem mover-se para fora da localidade – qualquer localidade – quando quiserem. Outros observam, impotentes, a única localidade em que habitam movendo sob seus pés” (1999, p. 25).

Para o autor, essa nova concepção de espaço e tempo, que impacta na geografia, gera novas configurações do processo de exclusão social, já que há uma ruptura entre a população geral e as elites globais. A população, por sua vez, fica cada vez mais localizada e “imexível” (GOMES, 2011).

Outro pensador importante para a compreensão desse processo é Stuart Hall. No livro *Identidades culturais na pós-modernidade* (1997), o autor apresenta a globalização enquanto um complexo de forças de mudança capazes de deslocar as identidades culturais nacionais, gerando três consequências:

1. Desintegração das estruturas antes consideradas fortes (*Estado, Família, Igreja* etc.), elas são fragmentadas e, por consequência, as identidades que antes se estruturavam nessas instituições se desintegram.

2. O reforço das identidades nacionais frente à globalização, às pressões da homogeneização dos hábitos e costumes impostos pelo processo de globalização têm promovido, em todo mundo, resistências e a busca por identidades nacionais.

3. Mutação das identidades, ou melhor, o surgimento de novas identidades híbridas: os sujeitos deixam de ter uma identidade única e passam a ter várias identidades.

Para Hall (1997), as coordenadas básicas de todos os sistemas de representação são o tempo-espaço e estas, por sua vez, foram deslocadas na globalização. Essas mudanças apontam algo importantíssimo para a compreensão do impacto sobre as

identidades. Ou seja, essa mudança do tempo e espaço provoca a desfragmentação ou descentralização do sujeito moderno e do entendimento de identidade única. Centrada na relação direta com o Estado (identidade nacional) ou igreja (como as identidades religiosas), por exemplo, agora essas instituições já não têm o mesmo efeito, tendo em vista que, na globalização, as pessoas passaram a ter múltiplas identidades por se identificarem com vários fenômenos e não necessariamente a instituições. Esse fato conduz o sujeito moderno a constantes deslocamentos. Teríamos, assim, um constante processo de fragmentação e recomposição de novas identidades.

No que se refere à globalização como fenômeno de contradições, Bauman (1999) lembra que esse fenômeno divide e une ao mesmo tempo – “divide enquanto une” – e as causas dessa divisão são idênticas, em todo o globo, às que promovem a uniformidade. Se, por um lado, a globalização procura gerar um processo de homogeneização padronizando elementos produtivos e culturais, por outro, emerge um universo de diferenciações, tensões e conflitos sociais. Exemplos claros são os inúmeros fenômenos de nacionalismos e terrorismos que aparecem em combate à homogeneização cultural provocada pela globalização.

Eis o contexto em que as pessoas, as ideias e os produtos passam a se inscrever em uma dinâmica caracterizada pela desterritorialização. Ao mesmo tempo em que ocorre a modernização do mundo, intensificação e generalização do pensamento pragmático e tecnocrático, simultaneamente ocorre em esferas locais o resgate, a luta e identificações com o que é tradicional, originário e específico das regiões (GOMES, 2011).

3.2.3 Educação e as TICs na era global

Essas contradições, mudanças, homogeneizações afetam diretamente as formas de comunicação e ensino em todas as sociedades. Por exemplo, o inglês, ao se mundializar nos séculos XIX e XX como idioma do imperialismo britânico, com o fim das duas guerras mundiais, torna-se idioma oficial do imperialismo norte-americano e, na sociedade atual, passa a ser praticamente a segunda língua de todos os estudantes (GOMES, 2014).

Esse é um impacto significativo na construção da socialização das novas gerações, já que nesta sociedade de informação, o signo, por excelência, é a comunicação, a proliferação e a generalização dos meios impressos eletrônicos de comunicação, articulados em teias multimídia e alcançando todo o mundo (IANNI, 1997).

Os meios de comunicação de massa, graças à tecnologia, rompem ou ultrapassam fronteiras culturais, idiomas, religiões, regimes políticos, diversidades e desigualdades socioculturais. Assim, temos acesso a uma realidade midiática, ancorada por suportes virtuais.

Dessa forma, tal como as relações generalizantes estabelecidas na sociedade da informação, a educação, de maneira ampla, passa a circundar-se pela distribuição e movimentação das mensagens produzidas pelas novas tecnologias de informação. E o excesso de informação difundida pelos meios de comunicação passa a apresentar um conflito entre informação e conhecimento, uma vez que acesso a informação nem sempre significará o acesso ao conhecimento na forma sistematizada.

A grande questão é que nem sempre a informação vinculada nesses meios é verdadeira ou em profundidade, levando à reflexão. Já que tudo é instantâneo e efêmero, o que é importante hoje torna-se ultrapassado amanhã.

As informações, os entretenimentos e as ideias são produzidos, comercializados e consumidos como mercadorias. Trata-se da produção de imagens do mundo enquanto um caleidoscópio, da dissolução de fronteiras, do aumento do consumo e dos mercados. É o redimensionamento de tempos e espaços (IANNI, 1997).



Pesquise mais

Para saber mais sobre a sociedade globalizada e as tecnologias, leia o livro *Teorias da globalização*, de Octavio Ianni, um renomado pensador sobre essas questões.

IANNI, Octávio. **Teorias da globalização**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Disponível em: <http://noosfero.ucs.br/articles/0010/5206/IANNI_Octavio_-_Teorias_da_Globalizac_o.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

Assim, passamos a viver em uma sociedade do hipertexto, na qual, a todo o momento, surge uma infinidade de narrativas desconexas intercedidas por estruturas midiáticas eficientes – rádio, televisão aberta, televisão a cabo, internet, jornal online, jornal impresso, revistas, outdoors, busdoors, celulares – porque pertencem às práticas mais cotidianas de comunicação e produzem uma nova relação dos sujeitos com o mundo.

Os educandos e educadores, nesse processo, encontram-se em um mundo, como vimos, de novos recursos, ou seja, um novo mundo, no qual há um embaralhamento de tempos, em que se vive o passado, o presente e o futuro como se fosse um só tempo, o tempo do aqui e agora, o tempo eterno, cujo passado se dilui no presente, sem futuro (SANTOS, 2003).

É a sensação do chamado “presente eterno” dado pelo processo constante de novas informações que sempre exigem o imediato e o novo. Tudo é efêmero, o jornal do meio-dia já não traz a novidade, pois antes o fato já foi veiculado na internet e nos celulares móveis. O novo torna-se obsoleto em questão de horas ou minutos.

Realidade que só existe sob o suporte do desenvolvimento tecnológico. Substituímos o tempo linear, sequencial, tempo em linha reta infinita, o tempo dos grandes fatos marcados e marcantes pelo tempo instantâneo, fragmentado, modular.

Educar, nesse processo, requer também auxiliar os educandos quanto à construção do conhecimento. O acesso à informação pode não gerar conhecimento pelo fato de não gerar reflexão ou mesmo acesso aos meios adequados para que a notícia se transforme em conhecimento. Assim, o papel do professor também passa a ser de mediador no processo de escolha, pesquisa e aprofundamento das informações disponíveis aos alunos, fazendo com que os espaços educacionais sejam espaços de transformação e interpretação das informações instantâneas em possibilidades de aprendizagem.

Outra questão pertinente a ser lembrada em relação à educação, à sociedade de informação e às novas tecnologias de comunicação e informação é justamente que o próprio acesso a

esse meio não deixa de ser excludente, já que só se inserem nesse locus do tempo aquelas pessoas que têm acesso às tecnologias em tempo real. Isso passa, sem dúvida, necessariamente por uma questão de acesso ao capital, em outras palavras, acessar em tempo real é uma prática para quem dispõe de recursos para acessar a diversidade de suportes midiáticos.



Pesquise mais

Quer saber mais sobre as TICs na educação?

Acesse o site do MEC e leia todas as informações disponibilizadas nos documentos oficiais do ensino nacional.

MINISTÉRIO da Educação. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33994>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

A educação, que, por sua vez, tradicionalmente atua com a linguagem escrita, sem sombra de dúvidas enfrenta a contradição de uma sociedade impregnada por novas linguagens, especialmente por aquelas ligadas à linguagem da internet.

Além disso, a tradicional educação brasileira passa a ser inserida na lógica do uso intensivo da internet, como é o caso, por exemplo, da educação à distância, que tem a internet como ferramenta indispensável. Nela, os livros e materiais encontram-se, em sua grande maioria, digitalizados para acesso dos alunos.

Assim, os sistemas educacionais passam a usar a comunicação audiovisual, informática e internet não apenas como ferramentas pedagógicas eficazes, mas para fornecer cursos completos para estudantes 100% on-line ou para estudantes de cursos presenciais com algumas disciplinas on-line, como forma de diminuição de custos para as empresas educacionais. Dessa maneira, há coexistência entre métodos tradicionais e novos recursos advindos dos avanços tecnológicos, que ora entram em contradição, ora em confluência.

No campo das discussões educacionais, encontramos, dentro da sociedade da informação, grupos que defendem a informatização da educação e sustentam que a função da escola será, cada vez mais, a de ensinar a pensar criticamente, com o

auxílio dos novos recursos tecnológicos. Mas, de outro lado, há discussões mais ponderadas com relação ao uso em larga escala das novas tecnologias, salientando o peso e importante papel das relações humanas, que, sem dúvida, são insubstituíveis!

Sem medo de errar

Depois de nos localizarmos enquanto sujeitos de um sistema globalizado e sabermos seus efeitos sobre o processo de socialização e aprendizagem, com certeza você, aluno, deve refletir sobre o uso das tecnologias em sala de aula. Como vimos, as tecnologias estão automaticamente ligadas a aparelhos tecnológicos e a meios que nos conectam em rede, como internet de banda larga. Fazer parte desse “grupo de acesso” exige comprar aparelhos e meios de acesso, o que ainda, em nossa sociedade, não é algo praticado por todos, apesar dos inúmeros projetos de acesso gratuito à internet. A educação também passa por esses questionamentos. Pensar em uso de tecnologias de informação e comunicação, por exemplo, na educação pública, exige um processo de discussão de acesso a esses meios, que, bem sabemos, não é massivo. As TICs, como vimos, são um processo inevitável e sem volta, pelo menos, na atualidade, mas refletir sobre seus usos e acesso é algo necessário e primordial neste momento!

Faça valer a pena

1. Leia o texto abaixo, depois faça o que se pede:

O _____ se desenrola no século XX, caracterizado pela ocorrência da Terceira Revolução Industrial ou Revolução Tecnológica, é um reflexo da Segunda Revolução Industrial (século XIX) e das descobertas decorrentes, no início do século XX, do petróleo como fonte de energia e a invenção do motor à combustão e, por consequência, a evolução da indústria automobilística e dos transportes, formando uma economia monopolizada pelas indústrias e finanças, levando à expansão e ao surgimento das grandes corporações e empresas transnacionais. Após a Segunda Grande Guerra, houve grandes mudanças na economia internacional, uma vez que o desenvolvimento tecnológico vai além das transformações industriais.

O texto acima corresponde a uma etapa específica de um modo produção, que está descrito no item:

- a) Capitalismo comercial.
- b) Capitalismo industrial.
- c) Capitalismo financeiro.
- d) Capitalismo social.
- e) Capitalismo democrático.

2. Leia as afirmativas abaixo:

I- A globalização é resultado de um intenso processo de transformação tecnológica, pautado, claramente, por interesses mercantis resultantes da consolidação do capitalismo.

II- Na, globalização, há o surgimento de uma “aldeia global”, que, como vimos, sugere a formação de uma comunidade mundial interligada às práticas e possibilidades de comunicação.

III- A modernização do mundo implica a difusão e sedimentação dos padrões e valores socioculturais predominantes. E, no meio desse processo, surge a ideia de que o capitalismo é um processo civilizatório inexorável. Considerando V como verdadeiro e F como falso, escolha a alternativa que apresente a sequência correta das afirmativas destacadas anteriormente:

- a) V-V-V.
- b) V-V-F.
- c) V-F-F.
- d) F-F-F.
- e) F-F-V.

3. Uma das mais significativas características desse fenômeno é a forma como o tempo e espaço passam a ser modificados por essa nova realidade. Ou seja, o espaço torna-se uma aldeia no sentido de que as distâncias se tornam relativas, dada a evolução tecnológica dos meios de comunicação e transporte, que possibilitaram uma maior rapidez no deslocamento das pessoas

O texto refere-se especificamente a um conceito, que está descrito no item:

- a) Sociedade da educação moderna.
- b) Socialismo real.
- c) Capitalismo industrial.
- d) Capitalismo democrático.
- e) Globalização.

Seção 3.3

Princípios e concepções da Cidade Educadora

Diálogo aberto

Temos nos dedicado, nesta unidade, a discutir a relação dos princípios tecnológicos como mediadores de novas formas de socialização e educação. Discutimos os tipos de redes sociais, as redes sociais mais utilizadas por crianças, adolescentes e jovens e os benefícios e prejuízos do uso delas para o processo de aprendizagem dos alunos. Posteriormente, abordamos a temática das novas TICs, aprofundamo-nos nas principais formas de TICs e o contexto histórico de seu surgimento, bem como as mudanças estruturais na sociedade provocadas por elas.

Agora, posto que já se conhece todo esse aspecto histórico e prático dos usos das tecnologias em nossa sociedade, em especial na educação, passaremos a discutir como as cidades envoltas de novos papéis, especialmente no que se refere à inserção das TICs nos meios sociais, podem ou têm se tornado um agente importante na educação e no processo de formação para a cidadania.

Para tanto, voltemos ao texto da situação-problema desta unidade, sobre a posição da UNESCO sobre as TICs. Não se esqueça de que o foco principal daquele texto era enfatizar a importância de equipar os ambientes com tecnologias de aprendizagem de forma a atender aos interesses dos educandos e da grande comunidade de ensino. As cidades hoje passam a desenvolver, entre tantos papéis, uma função em meio ao caos: a de formar para a cidadania. Como pensar, especialmente você, aluno, que é parte desses centros urbanos, ou ao menos frequentador esporadicamente deles, as possibilidades de torná-los cada vez mais educadores para a cidadania? Você já imaginou que os inúmeros espaços públicos (ou até privados) têm o papel de educar os indivíduos? Pense, por exemplo, nos espaços de sociabilidade dos centros urbanos, o respeito à acessibilidade ou mesmo o cuidado com a infraestrutura pública, isso é um processo de aprendizagem que a cidade comporta e impõe aos indivíduos.

Você, como cidadão, conseguiria pensar os espaços públicos de maneira a contribuir para a formação das pessoas para a cidadania?

Não pode faltar

3.3.1 Cidade educadora: concepções, princípios e diretrizes

Se tomarmos como referência os espaços das cidades, das habitações, dos conglomerados, das construções e dos espaços de socialização, poderíamos dizer que, no último século, as grandes metrópoles se tornaram um local de distanciamento dos sujeitos, pautadas pela velocidade do tempo e pela mudança no espaço. As vias de tráfego de carros, de ônibus e de pessoas passam a conviver com as vias de comunicação, por onde transitam as informações.

A socialização, agora pautada pelas TICs, transforma os espaços da cidade, de certa maneira, modificando a percepção do espaço como lugar (SANTOS, 2003). Assim, convive-se com o espaço tanto da cidade quanto o virtual – um espaço de socialização construído pelas tecnologias informacionais.

Isso ocorre porque, atualmente, a sociabilidade, a partir das TICs, redimensiona os lugares antes estabelecidos fisicamente, como a praça e a rua, para os espaços virtuais das redes sociais.



Assimile

Os conceitos não são sinônimos e, especialmente para a geografia e as ciências humanas, podem concorrer, inclusive, em sentido. Vejamos a diferença:

Lugar:

Buscando uma renovação conceitual, teórica e metodológica, a corrente humanista fundamenta-se nas filosofias do significado, principalmente, na fenomenologia e no existencialismo. Prioriza a microescala, propondo uma análise do lugar como mundo das experiências intersubjetivas dos indivíduos. Desse modo, a categoria ascende à condição de peça-chave da geografia, fundamental para entender os sentimentos espaciais a partir da experiência cotidiana, do simbolismo e do apego pelo lugar (RODRIGUES, 2015, p. 5.038).

Espaço:

O espaço é um híbrido, formado pela dinâmica relação entre os elementos do meio físico (naturais) e aqueles construídos pelo homem (antropizados). Essa definição segue o conceito de Santos (2002, p. 29), no qual "como ponto de partida, propomos que o espaço seja definido como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações". Dessa forma, o espaço é repleto de elementos (objetos) de natureza física e sociocultural, isto é, humana (FARIA, 2017, p. 141).

As cidades globais tornam-se, assim, cidades "desconectadas" de sua localidade, como destacado na seção passada, fato derivado do processo de globalização e de toda relação que o capital financeiro estabelece com a sociedade, por meio das inúmeras formas de produção desconectadas com os países e com as pessoas. Em outras palavras: "processo informacional que se dá a reboque dos conglomerados empresariais dando ênfase à tecnointeração, que se caracteriza por ser uma espécie de prótese tecnológica e mercadológica da realidade sensível" (SODRÉ, 2002, p. 32)

Além disso, a socialização se modifica, o corpo, por sua vez, recebe as consequências dessa transformação. Esse corpo, antes ativo, agora torna-se engrenagem diante da tecnologia.

Portanto, acompanhamos uma nova categoria de sujeitos conhecida, segundo Virilio (1993), como sedentarismo nômade, em que há uma substituição do espaço público pelo privado – domiciliar –, a partir de uma aproximação através dos meios tecnológicos virtuais e um distanciamento do espaço físico das cidades, o que

[...] corresponderia a uma espécie de espaço do não-movimento, no qual os deslocamentos se dão a partir do toque dos dedos no teclado do computador. Portanto, os veículos móveis e audiovisuais transformaram radicalmente as nossas relações com o espaço que estaria se transformando em função da aparição de novos meios de transporte e da comunicação e informação. (CIMINO, 2008, p. 7)



Nesse cenário, as relações sociais seguem modificadas pela tecnologia e pela informação. Emerge uma sociabilidade, incongruente, por carregar, ao mesmo tempo, o real e o virtual, o global e o individual, colocando em choque os mundos da cultura real e da virtual.

Diante dessa situação de distanciamento e estranhamento com espaços físicos urbanos, como pensar uma cidade que educa?

Gadotti, em *A questão da educação formal/não-formal* (2012), ilumina-nos propondo que é possível uma cidade educar, se considerada educativa quando, “além de suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviços – ela exerça uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania” (GADOTTI, 2012, p. 2).

Mas, antes de nos centrarmos na perspectiva efetiva da possibilidade de uma cidade ser educadora, vamos entender primeiramente esse conceito.

O conceito de Cidade Educadora é originário da defesa do movimento das Cidades Educadoras, iniciado nos anos 1990 em Barcelona, no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras. Pode ser entendido como:



[...] aquela [cidade] que, para além de suas funções tradicionais, reconhece, promove e exerce um papel educador na vida dos sujeitos, assumindo como desafio permanente a formação integral de seus habitantes. Na Cidade Educadora, as diferentes políticas, espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, capazes de apoiar o desenvolvimento de todo potencial humano. (CIDADES EDUCADORAS, [s.d.], [s.p.])

Naquele congresso, momento no qual o conceito foi estabelecido, um grupo de cidades firma um conjunto de princípios centrado no desenvolvimento dos seus habitantes que orientaria a administração pública. Esses princípios idealizados são escritos na Carta das Cidades Educadoras e efetivamente aprovados em 1994, no III Congresso Internacional, em Bolonha.

Esse histórico é importante, pois nos ajuda a compreender o movimento de articulação para a promoção das cidades educadoras e a entender que as premissas traduzem o compromisso dos envolvidos com a edificação de cidades mais justas, inclusivas e mais participativas. Salientando um destaque especial para a criação de instrumentos que permitam às crianças e aos adolescentes vivenciarem efetivamente sua cidadania. Dessa forma, a Cidade Educadora deve, principalmente, ocupar-se das crianças e jovens, mas promover também a vontade definida de congregar pessoas de todas as faixas etárias, numa concepção ao longo da vida.



Reflita

Você já pensou na importância da ocupação dos espaços públicos por agentes sociais para fomentar a mudanças deles? Pois bem, Tim Gill, um dos maiores especialistas do Reino Unido sobre infância, defende que aproximar as crianças da natureza traz benefícios para o desenvolvimento infantil e para manutenção do meio ambiente. Para esse pensador, o que faz a criança ter uma boa infância é justamente o conhecimento gradual do mundo além de sua casa e escola, caso contrário, ela não crescerá de forma saudável e não conseguirá a confiança adequada para trilhar seu caminho. Gill propõe desejarmos que as crianças se sintam parte de uma comunidade pertencente à cidade, possuidoras de direito à cidade, à responsabilidade e às conexões com outras pessoas; ou mesmo que se sintam cidadãs engajadas. Devemos garantir a oportunidade para elas sentirem essas conexões.

Assim, ao fazerem parte dos espaços públicos, elas os transformam, já que, ao frequentarem, chamam a atenção dos agentes públicos e privados para transformação desses espaços.

Para saber mais sobre esse autor e seus pensamentos, leia a reportagem disponível em: <<http://cidadeseducadoras.org.br/reportagens/tim-gill-criancas-no-espaco-publico-sao-grandes-ativadores-de-comunidades/>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

A carta das Cidades Educadoras, ainda hoje, é o referencial mais significativo da chamada Associação Internacional de Cidades Educadoras, a qual agrupa mais de 482 cidades em 36 países do mundo.

Segundo Gadotti (2012), para uma cidade ser considerada educadora, ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos os agentes sociais, dos mais velhos aos mais novos, buscando um novo direito, que é o próprio direito à cidade educadora. Ainda de acordo com ele:



[...] o direito à cidade é essencialmente um direito à informalidade, direito à educação não-formal[...] na cidade que educa todos os seus habitantes usufruem das mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e de entretenimento que ela oferece. (GADOTTI, 2012, p. 2)

Nessa perspectiva, ainda, as cidades educadoras, por atentarem à integração de crianças e jovens aos diversos espaços públicos, devem oferecer aos pais desses novos agentes sociais a formação que ajude seus filhos a crescerem e aproveitarem a cidade a partir de uma alma de respeito recíproco.

Por outro lado, a cidade educadora também deve permitir que todos os habitantes possam participar da criação de um planejamento educativo e cultural, de maneira a dispor de instrumentos capazes de garantir qualidade de vida para os moradores desses centros.

No Brasil, existem inúmeras cidades que se propõem serem educadoras; precisamente, são 16 municípios que integram a chamada Rede Brasileira de Cidades Educadoras. Destacam-se as cidades de São Paulo, Santo André, Horizonte, Mauá, Embu, Belo Horizonte, Sorocaba e São Carlos.

3.3.2 A cidade educando para a cidadania

Você, aluno, pode estar, neste momento, pensando que o conceito de uma cidade educadora pode parecer bastante distante da realidade e que, por isso, sua efetivação pode não ser possível, mas vejamos na prática onde ocorre.

Para Gadotti (2012, p. 3):

[...] podemos falar em cidade que educa quando ela busca instaurar, com todas as suas energias, a cidadania plena, ativa, quando ela estabelece canais permanentes de participação, incentiva a organização das comunidades para que elas tomem em suas mãos, de forma organizada, o controle social da cidade.



Assim, as Cidades Educadoras são tomadas pela obrigação de seguirem o desenvolvimento econômico pautado pela justiça social e pelo desenvolvimento sustentável. Orientados pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), os municípios educadores adquirem a empreitada de reduzir a pobreza, assegurar os direitos fundamentais de seus habitantes e preservar o meio ambiente.

Para efetivar esse processo, chamam para si a obrigação de articular diferentes setores do governo e da sociedade para um pacto pelo desenvolvimento humano e social.

Para compreender essa concepção, podemos apontar alguns exemplos, como o surgimento de diferentes movimentos sociais de ocupação que vão ressignificando o espaço público nos principais centros urbanos do país e do mundo. Em todos os espaços – num primeiro momento invisíveis, pois podem ser considerados grupos de organização não formais – emergem multidões que se organizam de forma colaborativa, a partir das novas tecnologias, requalificando os espaços urbanos como ruas, avenidas, viadutos, parques, praças, exigindo o espaço, agora lugar da cidade, como um direito inalienável.

Nesse sentido, um determinado território composto por diversos atores sociais apresenta diferentes vozes, o que, por sua vez, exige a capacidade para criar diferentes mecanismos e estratégias para contemplá-las. Conforme explicita Paulo Freire (1993), muito da tarefa educativa implica na nossa posição política e, obviamente, na maneira como exercemos o poder na cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política a serviço de quem a faz.

Daí a necessidade de cidades acessíveis, na contramão de projetos de exclusão e segmentação dos espaços urbanos tão recorrentes hoje em dia. Os espaços públicos acessíveis e que

valorizem a qualidade de vida e o bem-estar constituem o cerne da cidade educadora, essa dimensão perpassa todo o planejamento urbano.

De acordo com o programa Cidades Educadoras, promovido pela Associação Cidade Escola Aprendiz, algumas são as premissas fundamentais que orientam ações estratégicas dessas cidades. Essas estratégias estão elencadas no quadro a seguir.

Quadro 3.1 | Princípios da Cidade Educadora

Premissas fundamentais	Objetivos
1. Participação e controle social	Adoção de políticas públicas que busquem o fortalecimento e avanço da democracia por meio do aprofundamento das formas de participação social. Isso requer que as políticas públicas contemplem, em todas as suas etapas, a elaboração, a implementação, a avaliação e a participação da sociedade civil. Algumas experiências ilustrativas desse propósito servem de exemplo, por envolverem justamente a participação cidadã, ainda na primeira infância, como o caso do Conselho Mirim de Santo André (SP), ou o Conselho de Crianças na cidade de Rosário (Argentina). Ambos foram pensados com referência à Cidade das Crianças, proposta pelo pedagogo italiano Francesco Tonucci, em que se prioriza o senso de coletividade, solidariedade e respeito à diversidade.
2. Escolas que se reconhecem como agentes de transformação do território	A escola assume papel central, em que o território (ao qual está inserida) é visto como um amplo campo de pesquisa e de lugar de estudo. Ela é aberta à comunidade, servindo de base para questionamentos e demandas locais em sintonia com o propósito transformador. Esse lócus privilegiado da escola confere-lhe a posição de centro dinâmico local, partindo ou mantendo-se aberta ao contato com outras instituições com o propósito de avançar e garantir o desenvolvimento integral de crianças e jovens. Isso, além de potencializar suas ações, permite otimizar espaços, recursos e agentes em prol do aprendizado. Vale, entretanto, a ressalva que o processo educativo é visto de forma permanente, ou seja, não somente nos espaços escolares formais. Portanto, na Cidade Educadora, aprende-se na e com a cidade, assim a cidade é o espaço nos quais a aprendizagem ocorre, sem esquecer da cidade como intervenção, passível de transformação, de ação política.

3. Intersetorialidade	Esse princípio pressupõe a descentralização, somada a uma articulação mais eficiente entre diferentes agentes e entidades propiciando que os serviços e a própria gestão estejam mais próximos de quem se destina. Com isso, obtém-se um ganho em relação à capacidade de monitoramento constante, readequação de propósitos e de controle social. A perspectiva de trabalho em rede também colabora para uma gestão mais eficiente dos recursos humanos e financeiros; nesse sentido, o planejamento, os gastos orçamentários, as normatizações técnicas e os instrumentos de avaliação e monitoramento devem emergir de tal propósito. Esse, sem dúvida, é um dos maiores desafios das experiências de cidades educadoras, ou seja, caminhar para uma mudança qualitativa na gestão, à revelia da tradicional concentração de políticas e propostas nas Secretarias Municipais de Educação, que reitera a lógica setorial fragmentada da gestão pública.
-----------------------	--

Fonte: Adaptado de <<http://cidadeseeducadoras.org.br/conceito/>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

Um desses exemplos pode ser visto na ampla mobilização dos movimentos sociais após a Constituição de 1988. Na época, a assistência social foi levada à condição de política pública oficial do Estado, estando, a partir daquele momento, regulamentada pela Lei Orgânica – LOAS (1993); e já anos antes havia sido instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/1990 (CIDADES EDUCADORAS, [s.d.]).



Assimile

Intersetorialidade:

Princípio ou paradigma norteador, é uma lógica de gestão que transcende um único setor da política social e estratégia política de articulação entre setores sociais diversos e especializados.

Como consequência, ao longo dos anos de 1990, os municípios reuniram esforços para que pudessem contemplar o ECA. Esses esforços inovaram ao integrar todas as instâncias de articulação do poder público e a sociedade civil, por meio de uma gestão intersetorial, visando à efetivação do estatuto, um exemplo básico

de como um município se integra às premissas de uma cidade educadora. Pode-se dizer que, como resposta a uma exigência legal/institucional, novos rearranjos de gestão emergiram, contribuindo para efetivação da intersectorialidade.

3.3.3 Qual deve ser o papel de uma cidade que educa?

De acordo com Moacir Gadotti (2012, p. 3), podemos falar em cidade que educa quando ela busca



instaurar, com todas as suas energias, a cidadania plena, ativa, quando ela estabelece canais permanentes de participação, incentiva a organização das comunidades para que elas tomem em suas mãos, de forma organizada, o controle social da cidade.

Nesse sentido, alguns exemplos da busca pela intersectorialidade, como destacado anteriormente, e pelo desenvolvimento do conceito de Escola Cidadã ilustram experiências concretas, que nos auxiliam e servem de parâmetro para a busca de um desenvolvimento educativo integral.



Assimile

Escola Cidadã:

Parece que foi Paulo Freire quem melhor definiu uma educação para e pela cidadania quando, no Instituto Paulo Freire, em São Paulo, em uma entrevista à TV Educativa em 1997, falou de sua concepção da Escola Cidadã: "A Escola Cidadã", dizia ele, "é aquela que se assume como um centro de direitos e deveres. É uma escola coerente com a liberdade. É uma escola de comunidade, de companheirismo, que vive a experiência tensa da democracia". (GADOTTI, 2016).

Com relação ao conceito da Escola Cidadã definido a partir das premissas do Instituto Paulo Freire, Gadotti (2012) salienta que, ao caminharmos para a concepção de comunidade educadora, a escola reinsere-se e integra-se a um espaço cultural novo da cidade, considerando suas ruas e praças, suas árvores, seus pássaros, seus cinemas, suas bibliotecas, seus bens e serviços, seus bares e restaurantes, seus teatros e igrejas, suas empresas e lojas, enfim, toda a vida que pulsa na cidade. Nesse caminho, a escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade e ganhar, com isso, nova vida, superando a

tradicional dicotomia entre a educação formal e a educação não formal. “A escola transforma-se num novo território de construção da cidadania” (GADOTTI, 2012, p. 3).



Exemplificando

Para conhecer uma cidade educadora, leia a reportagem a seguir:

MEKARI, Danilo. Plano de Educação de Maranguape orienta a criação de uma Cidade Educadora. **Portal Aprendiz**, 12 ago. 2015. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/08/12/plano-de-educacao-de-maranguape-orienta-a-criacao-de-uma-cidade-educadora/>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

Nessa perspectiva, é importante exemplificar o processo de constituição dessas propostas, conforme descrito pela Organização Brasileira das Cidades Educadoras, que destacam duas experiências bem-sucedidas e que, desde 2006, caminham em direção à constituição de territórios educativos.

A primeira foi realizada em Belo Horizonte, com o programa Escola Integrada, que envolveu a articulação de novos personagens no processo educativo, ultrapassando a sala de aula, fazendo com que os saberes e conhecimentos inscritos no cotidiano das famílias e da comunidade fossem valorizados.

A segunda experiência desenvolveu-se no município de Nova Iguaçu, com a criação do programa Bairro-Escola Nova Iguaçu. Nesse programa, todo o espaço do bairro passou a servir aos propósitos educativos. Com a mudança na estrutura curricular, também houve uma mudança significativa no papel desempenhado pelo educador; e a tempo, novas demandas surgiram, como a necessidade de um trabalho intersetorial entre as diferentes secretarias (CIDADES EDUCADORAS, [s.d.]).

Também merece destaque o Programa Mais Educação, de 2007, que apostou na educação integral em mais de 60 mil escolas públicas, com a ampliação da aprendizagem, colocando o território como elemento-chave numa proposta de educação adequada à realidade das crianças e jovens, tendo a integração com a comunidade e a família como ponto de partida.



Pesquise mais

Quer saber o que é o Programa Mais Educação?

Então acesse o link: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao?id=16689>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

O conceito da Cidade Educadora envolve a valorização da diversidade cultural, em que se considera não apenas o espaço urbano, mas também o espaço rural, de forma integrada. Valoriza-se a pluralidade cultural dos territórios, em que se abre caminho para as diferentes manifestações de identidades, expressões e saberes comunitários, ou, como afirma Gadotti (2012, p. 3), “o cidadão da cidade educadora presta atenção ao diferente e também ao ‘deficiente’ e a toda diversidade existente como princípio da ordem e do equilíbrio”.

O acesso de todos os cidadãos aos bens culturais passa a ser também um elemento essencial. Esses bens culturais podem ser entendidos como aqueles circunscritos a espaços como museus, centros culturais, que sejam as narrativas estéticas protagonizadas por diferentes grupos sociais.



Pesquise mais

Quer ter acesso a materiais de aprofundamento sobre o tema abordado nesta seção?

Acesse o link e aproveite!

MATERIAIS. **Cidades Educadoras**, [s.d.]. Disponível em: <<http://cidadeseducadoras.org.br/materiais/>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

Enfim, nas cidades educadoras, mais do que uma proposta de reocupação dos espaços sociais da cidade, percebe-se um processo de constituição efetiva de saberes oficiais e não oficiais capazes de tornarem seus moradores mais conscientes, críticos e cidadãos, sendo eles mesmos os agentes dessa mudança.

Sem medo de errar

Como vimos nesta seção, a cidade, a partir da revolução das novas tecnologias de comunicação e informação, transformou-se em um espaço em que a convivência virtual e física permite afirmar que as pessoas não têm a mesma relação de afetividade com os espaços de sociabilidade como a praça e a rua. Nesse sentido, apresentamos, nas páginas anteriores, uma nova perspectiva de se pensar as cidades para que elas passem a desenvolver, entre tantos papéis, a função de formar para a cidadania. Como vimos, o primeiro passo para isso é que a sociedade se mobilize e se articule com agentes públicos para que os espaços passem a ter significado e sentido para a população, transformando o espaço vazio e sem sentido em espaço educativo e de cultura, de formação coletiva, respeitando a acessibilidade e o cuidado com a infraestrutura pública.

Faça valer a pena

1. A partir das afirmativas abaixo, considere V para verdadeiro ou F para falso:

I- As cidades globais tornam-se, assim, cidades “desconectadas” de sua localidade, fato derivado do processo de globalização e de toda relação que o capital financeiro estabelece com a sociedade, por meio das inúmeras formas de produção desconectadas com os países e com as pessoas.

II- Nas cidades globalizadas, a socialização se modifica, o corpo por sua vez, recebe as consequências desta transformação. O corpo, antes ativo, agora torna-se engrenagem diante da tecnologia.

III- Portanto, acompanhamos uma nova categoria de sujeitos conhecida como sedentarismo nômade, em que há uma substituição do espaço público pelo privado–domiciliar, há uma aproximação nos meios tecnológicos virtuais e um distanciamento no espaço físico das cidades. Isso corresponderia a uma espécie de espaço do não movimento, no qual os deslocamentos se dão a partir do toque dos dedos no teclado do computador.

Avalie as respostas e considere a que melhor se adequa a avaliação do conteúdo acima exposto:

- a) V-V-V.
- b) V-V-F.
- c) V-F-F.
- d) F-F-F.
- e) F-F-V.

2. Leia o texto abaixo:

Para Santos (2002, 322): “O _____ é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade”.

O texto acima apresenta a conceituação de uma concepção expressa no item:

- a) Espaço.
- b) Globalização.
- c) Novas tecnologias de informação e comunicação.
- d) Capitalismo financeiro.
- e) Lugar.

3. Leia o texto abaixo:

“O_____ é um híbrido, formado pela dinâmica relação entre os elementos do meio físico (naturais) e aqueles construídos pelo homem (antropizados)” (FARIA, 2017, p. 141).

O texto acima apresenta a conceituação de uma concepção expressa no item:

- a) Espaço.
- b) Lugar.
- c) Capitalismo.
- d) Globo terrestre.
- e) Meio informacional.

Referências

79% DAS CRIANÇAS e adolescentes brasileiros que usam Internet possuem perfil nas redes sociais. **Ctic.br**, 6 ago. 2014. Disponível em: <<http://ctic.br/noticia/79-das-criancas-e-adolescentes-brasileiros-que-usam-internet-possuem-perfil-nas-redes-sociais/>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização, as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BERTOLOTO, Rodrigo. Ermitões Urbanos. **TAB**, 2017. Disponível em: <<https://tab.uol.com.br/ermitoes/>>. Acesso em: 16 de jun. 2017.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAPELAS, Bruno. Cresce número de crianças e adolescentes nas redes sociais no País. **Link Estadão**, 6 ago. 2014. Disponível em: <<http://link.estadao.com.br/noticias/geral,cresce-numero-de-criancas-e-adolescentes-nas-redes-sociais-no-pais,10000030773>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

CIDADES Educadoras. [s.d.]. Disponível em: <<http://cidadeseducadoras.org.br/>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

CIMINO, Laura Fernanda. Os Novos Regimes de visibilidade na Sociedade da Informação: alguns apontamentos sobre a mediação na modelização de um novo ethos social. In: Encontro da União Latina de Economia Política da Informação, da Comunicação e da Cultura – ULEPICC, 2., 2008. **Anais eletrônicos...** Bauru: Unesp, 2008.

COMO OS JOVENS vivem e aprendem com as novas mídias? **Laboratório de Etnografia e Estudos em Comunicação, Cultura e Cognição**, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.propi.uff.br/leeccc/como-os-jovens-vivem-e-aprendem-com-novas-midias>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

DUARTE, Fábio; FREI, Klaus. Redes Urbanas. In: DUARTE, Fábio; QUANDT, Carlos; SOUZA, Queila. **O tempo das redes**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

ENTEDIADOS, adolescentes usam redes sociais até a cada dez minutos. **Folha de S. Paulo**, 7 out. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/tec/2015/10/1691243-entediadas-criancas-de-13-anos-usam-redes-sociais-ate-a-cada-dez-minutos.shtml>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

FARIA, Daniela Resende de. **Metodologia do ensino da geografia**. Londrina: Ed. e Distribuidora Educacional S.A., 2017.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não formal. **Évora**, ano 1, n. 7, 2012.

_____. Por uma Escola Cidadã. **Instituto Paulo Freire**, 8 jun. 2016. Disponível em: <<https://www.paulofreire.org/noticias/464-por-uma-escola-cidad%C3%A3>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1994.

GOMES, Thauana P. S. Educação e Cultura. **Uniseb Interativo**, Ribeirão Preto, 2014.

GOMES, Thauana P. S. **De saberes não-oficiais a lugares da patrimonialidade imaterial: um estudo da transmissão de conhecimentos tradicionais em assentamento rural**. Dissertação. Mestrado da PGEE da UNESP- Fclar, 2011.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

IANNI, Octávio. **Teorias da globalização**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

ITO, Mizuko. Como os jovens vivem e aprendem com as novas mídias? (Entrevista Le Monde - Trad. Ana Elisa Prates). **LEEECC/UFF**, Rio de Janeiro, 21 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.propi.uff.br/leeecc/como-os-jovens-vivem-e-aprendem-com-novas-m%C3%ADdias>>. Acesso em: 18 out. 2017.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**. Campinas: Papirus, 2007.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual**. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1993.

MATERIAIS. **Cidades Educadoras**, [s.d.]. Disponível em: <<http://cidadeseducadoras.org.br/materiais/>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação**: como extensões do homem. Editora Cultrix, 1974.

MEKARI, Danilo. Plano de Educação de Maranguape orienta a criação de uma Cidade Educadora. **Portal Aprendiz**, 12 ago. 2015. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/08/12/plano-de-educacao-de-maranguape-orienta-a-criacao-de-uma-cidade-educadora/>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

MEKARI, Danilo; NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. Tim Gill: Crianças no espaço público são grandes ativadoras de comunidades. **Cidades Educadoras**, 12 dez. 2016. Disponível em: <<http://cidadeseducadoras.org.br/reportagens/tim-gill-criancas-no-espaco-publico-sao-grandes-ativadores-de-comunidades/>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

MILTON SANTOS, Por uma outra globalização. Direção: Sílvio Tendler, Produção: RIOFILME; CALIBAN. Rio de Janeiro: RIOFILME, 2006. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NrtmljaZUp0>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

MINISTÉRIO da Educação. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33994>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

RODRIGUES, Kelly. O conceito de lugar: a aproximação da geografia com o indivíduo. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPEGE, 11., 2015. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.enanpege.ggf.br/2015/anais/arquivos/17/473.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço e tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2002.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2003.

SETZER, Valdemar W. **Meios eletrônicos**: uma visão alternativa. São Paulo: Escrituras, 2001.

SODRÉ, M. **Antropológica do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. 2. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

VIRILIO, P. **A inércia polar**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

Educação para além dos muros da escola: possibilidades de integração entre educação formal e não formal

Convite ao estudo

Prezado aluno, chegamos à última unidade do livro didático da disciplina Educação Formal e Não Formal!

Na Seção 4.1, vamos debater problemas que envolvem a integração da educação não formal à educação escolar a partir de consistente fundamentação teórica e propostas inovadoras de currículo. Tais problemas revelam que o processo educativo sempre está contextualizado historicamente, e sua organização reflete questões éticas, políticas e socioculturais de seu tempo.

Na Seção 4.2, ressaltamos a importância de se pensar o processo educativo para além dos muros da escola. A ação de educar não pode estar estritamente atrelada à transmissão de conteúdos escolares. Nesse contexto, educar se torna uma ação política, que tem por finalidade conscientizar os educandos acerca da realidade que os rodeia, sendo capazes de nela intervir e a transformar. Esse processo implica reconhecer que os educadores têm sua parcela de responsabilidade na formação integral (ou global) do ser humano.

Na Seção 4.3, vamos conhecer quem são os profissionais que atuam na educação não formal. A partir do perfil deles e da análise sobre os projetos educativos nos quais esses atores estão envolvidos, é possível identificar os princípios que norteiam as posturas e as ações dos educadores que

atuam na educação não formal. Para finalizar, tocaremos no problema da valorização desses profissionais e na relevância de suas ações pedagógicas.

Antes de aprofundarmos essas questões, apresentamos a seguir o nosso contexto de aprendizagem, correspondente às três seções da Unidade 4:

O filme *Preciosa: uma história de esperança*, de 2009, do diretor Lee Daniels, tem como contexto o bairro do Harlem, Nova York, e conta a história de Claireece Preciosa Jones, uma estudante de 16 anos, negra, pobre, obesa e mãe solteira. O ambiente hostil onde a garota nasce e cresce revela que o ser humano pode estar submetido a várias adversidades e múltiplas formas de violência fora e dentro do ambiente escolar. Preciosa vive sem amigos, quase sempre sem esperança, sendo seu único alento a sua imaginação. Na resenha escrita por Bagnato e Barbosa (2012) para o Laboratório de Análise e Prevenção da Violência (Laprev), vinculado ao Departamento de Psicologia da UFSCar, temos mais informações:



Além das agressões sofridas em casa, Preciosa foi vítima de bullying pelos colegas da escola, fazendo com que a mesma não se relacionasse com os pares e ficasse sentada em silêncio na última carteira da sala de aula durante todo o período letivo, não saindo nem mesmo para utilizar o banheiro, de tal modo que ela chegou aos 14 anos de idade sem compreender o que os professores lhe diziam, sendo abandonada no fundo da sala de aula pelos professores e colegas. Ao engravidar pela segunda vez, Preciosa foi expulsa da escola regular e convidada a frequentar uma escola alternativa, onde ela conhece a professora Rain que lhe oferece uma educação mais inclusiva e um relacionamento mais próximo e respeitoso, que, juntamente com as amizades estabelecidas, vão auxiliar Preciosa dar um rumo novo a sua vida. (BAGNATO; BARBOSA; 2012)

Para saber mais sobre essa personagem que poderia estar presente em qualquer ambiente educativo, assista ao filme!

A partir de uma reflexão sobre o tema da diversidade sociocultural, o filme indicado pode nos fazer repensar sobre a nossa **práxis** em sala de aula, quando estamos diante de situações de reprodução de violência, crenças, estereótipos, preconceitos e representações negativas sobre alguns grupos sociais que são alvos históricos de um contínuo processo de marginalização e exclusão. As situações-problemas da Unidade 4 do livro didático Educação Formal e Não Formal trazem para o foco de sua aprendizagem a questão: como ensinar a aprender respeitando a diversidade sociocultural?

Vamos dar continuidade aos nossos estudos!

Seção 4.1

Educação não formal na escola: currículo e dimensões sociais, culturais e políticas

Diálogo aberto

Muitas vezes as histórias de ficção ou os romances apresentados em filmes nos fazem refletir sobre o dia a dia que vivemos. No caso do filme *Preciosa: uma história de esperança*, a situação de vida da personagem principal é colocada de maneira bastante interessante, trazendo uma reflexão sobre a alteridade, ou seja, sobre a formação do “eu” e do “outro”. E para você, graduando, quais seriam suas posturas, enquanto professor no sistema escolar brasileiro, frente às diversidades étnico-culturais de tod@s (de todas e todos) que estão presentes nas nossas escolas? Como você enfrentaria situações de sexismo, racismo, intolerância, homofobia, violências em suas múltiplas facetas, entre outras situações de exclusão e marginalização? O que você faria caso tivesse uma Preciosa em sua sala de aula? Reflita e projete quais seriam as suas atividades pedagógicas para os estudos da diversidade e o respeito à alteridade.

Para refletir sobre essas questões e, em especial, sobre suas futuras atividades pedagógicas, o estudo dos seguintes conteúdos da Seção 4.1 é fundamental: a educação formal e não formal, a formação e seleção do currículo e o tema da diversidade sociocultural.

Não pode faltar

4.1.1 A integração da educação formal e não formal na escola

Ao longo do livro didático *Educação formal e não formal*, discutimos sobre os princípios que norteiam a educação formal (entenda-a como a educação escolar) e os aspectos da vida social que dão impulso ao que podemos descrever como a educação não formal, aquela que surge do próprio cotidiano do agir das

pessoas, fora do ambiente escolar, na vida em sociedade, em espaços aparentemente alheios ao ambiente escolar.



Refleta

Você, um futuro professor, depois de tudo que já estudou e aprendeu com este livro, considera que é possível integrar a educação formal e a não formal dentro da instituição escolar?

Ao longo dos seus estudos, você deve ter percebido que o processo educacional está presente em diferentes espaços, ambientes ou instituições, tanto públicos, quanto privados, e que se desenvolve por meio de diversas formas, sendo diferentes das práticas, das estratégias e das ferramentas pedagógicas usuais para o processo de ensino-aprendizagem na escola.

A obra *O que é educação*, de Carlos R. Brandão (2001), inicia afirmando que existem “educações”. O autor pretende, com essa afirmação, problematizar a ideia de que não há apenas uma educação (ou seja, a escolar), mas sim educações. Para isso, Brandão traz para suas reflexões uma carta bastante divulgada pelo ilustre norte-americano Benjamin Franklin.

A carta foi escrita por índios norte-americanos, após um tratado de paz estabelecido por Virginia e Maryland, dois estados dos Estados Unidos (EUA), com os Índios das Seis Nações que povoavam o mesmo território. A carta era uma resposta a um convite que celebrava o tratado e pedia que os indígenas enviassem alguns de seus jovens às escolas dos homens brancos. Os chefes indígenas, no entanto, responderam ao convite agradecendo e recusando-o. O argumento principal dos indígenas era o de que muitos dos seus bravos guerreiros haviam sido formados nas escolas do “Norte” e que aprendiam a ciência do homem branco. Porém, quando voltavam para suas terras de origem, eles acabavam indo mal em tudo: nas corridas, no manejo com a floresta; na caça, na construção de cabanas, além de falar mal a língua materna. “Eles eram, portanto, inúteis” (BRANDÃO, 2001, p. 9), afirma a carta no trecho selecionado pelo autor.

Brandão (2001, p. 9) sintetiza a relevância dessa passagem expressa na carta no trecho a seguir:

De tudo o que se discute hoje sobre a educação, algumas das questões entre as mais importantes estão escritas nesta carta de índios. Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.

Daí o autor depreender que os próprios índios sabiam, desde então, que a educação do colonizador, na realidade, não servia para a educação do colonizado. Isso é de fundamental importância para o debate atual sobre a educação, porque ela é um meio pelo qual a humanidade lança mão para criar tipos de homens, seja ele um indígena ou um burocrata (BRANDÃO, 2001, p. 11).

Aberto esse debate, é preciso que você saiba que a educação formal acaba servindo para fins que nem sempre são definidos pelo educador. Nesse sentido, o autor conclui:

[...] pensando às vezes que age por si próprio, livre e em nome de todos, o educador imagina que serve ao saber e a quem ensina mas, na verdade, ele pode estar servindo a quem o constituiu professor, a fim de usá-lo, e ao seu trabalho, para os usos escusos que ocultam também a educação – nas suas agências, suas práticas e nas ideias que ela professa – interesses políticos impostos sobre ela e, através de seu exercício, à sociedade que habita. E esta é sua fraqueza [...]. (BRANDÃO, 2001, p. 11-12)

A discussão entre currículo e ideologia será debatida de forma mais aprofundada no próximo subtítulo desta seção. Para não perder o fio da meada sobre o debate até aqui colocado, é importante ressaltar que, para Brandão, a educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais (pois, por meio dela eles poderiam reverter situações de opressão ou mesmo estabelecer a opressão) e sempre se espera que ela transforme os sujeitos e mundos em algo que se quer melhor (a depender da perspectiva do grupo dominante). Porém, na prática, Brandão (2001) afirma que a mesma educação que ensina pode também deseducar, tal como parece ter sido o caso dos indígenas que se formavam na

escola e na ciência do homem branco norte-americano.

Teríamos mesmo que estabelecer uma integração entre educação formal e não formal na escola? Seria esse o caminho para algo que se quer de melhor em referência à educação? Talvez não seja o caso de integrar, entendido aqui como se as duas educações fundissem em uma só. O melhor caminho é que uma educação complete a outra. Para isso, cabe então fazer algumas considerações.

O que está por trás de toda a discussão até aqui proposta é que no currículo da educação formal haveria indícios de que seus conteúdos e suas práticas diversas manteriam a hegemonia das ideias de certos grupos socioculturais. Um olhar crítico sobre o tema é capaz de desvelar que essas reproduções social e cultural das ideias dominantes implicam pensar em situações de luta ou relações de poder entre as diferentes subculturas que compõem as sociedades nacionais (SACRISTÁN, 2000). Essas lutas demonstrariam que os grupos sociais disputam espaços, mesmo que indiretamente, inclusive no currículo escolar. Portanto, o currículo é ele próprio uma construção cultural com a finalidade de modelar ou organizar uma série de práticas educativas.



Pesquise mais

Para compreender o conceito de subcultura, leia o artigo da antropóloga brasileira Ruth Cardoso:

CARDOSO, R. C. L. Sub-cultura: uma terminologia adequada? **Cadernos de Pesquisa**, n. 14, p. 3-5, set. 1975. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1824/1797>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

Em outra obra, intitulada *Casa de escola: cultura camponesa e educação rural*, Carlos R. Brandão (1984) nos demonstra outras educações, mesmo tendo como foco de análise a vida em comunidades rurais. Para o autor, uma manifestação do catolicismo popular conhecida por Folia de Reis é um bom exemplo de como a cultura camponesa estabelece um processo

de ensino-aprendizagem. Para Brandão apud Vitorino (2014, p. 106), nesse contexto do processo cultural:

[...] a Folia é muito mais que trocas de bens, gestos e atos. [...] Os pequenos gestos de comer, e depois cantar agradecendo, são regras do rito. Temos aí uma complexa análise de que essas solenidades de gestos são poderosas para ensinar as regras do ritual da Festa de Reis, comum no sudeste brasileiro.

Mas será mesmo que o que se aprende na vida cotidiana das comunidades não se pode utilizar no processo de ensino-aprendizagem escolar?

Na pesquisa desenvolvida por Vitorino (2014), há dados sobre uma professora da rede pública municipal de uma cidade do interior paulista, graduada em Pedagogia e Ciências Biológicas, que propôs uma atividade pedagógica intitulada “Plantas que curam”. Para o pesquisador, essa atividade é exemplo de que a escola pode ir conhecer ou aprender e ensinar com a comunidade:

Foram realizadas com esta professora duas entrevistas (a primeira no dia 3 de maio de 2012 e a segunda em 7 de maio de 2012). Fica claro que a atividade trouxe para o cotidiano escolar a cultura popular através de seus saberes sobre as ervas medicinais, ou seja, trouxe para a sala de aula os saberes que as famílias dos estudantes possuíam sobre determinadas plantas encontradas na região. (VITORINO, 2014, p. 186)

Esse é apenas um exemplo de como a educação não formal pode complementar o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Nesse exemplo, a docente utiliza os saberes dispersos no seio da comunidade (que podemos chamar de saberes não escolares) para estabelecer esquemas de assimilação entre esses saberes comunitários e os conteúdos encontrados nos livros de “Ciências” que tratavam da taxonomia das plantas. Por meio de uma prática pedagógica que poderíamos identificar como freireana, ou seja, aquela que explora os conhecimentos prévios ou os dados da cultura dos educandos, a professora em

questão pôde construir pontes entre os saberes dos educandos e os saberes exigidos pelos currículos da disciplina de “Ciências” (VITORINO, 2014).

Esse debate é interessante porque revela que a educação escolar para o século XXI, como nos diria Morin (2003), deve respeitar as diversidades socioculturais ou as “culturas singulares” e ajudar a construir a identidade terrena nos educandos. Isso significa compreender que vivemos num planeta com questões características de nosso tempo e que partilhamos como seres humanos (para além de nossas diversidades) o mesmo espaço. Para esse cientista social francês:



É necessário aprender a “estar aqui” no planeta. Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende somente nas – e por meio de – culturas singulares. Precisamos doravante aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos. (MORIN, 2003, p. 76)

Ou seja, não é o caso aqui de fazer valer a crítica mais radical da sociologia da educação (uma área de pesquisa nas ciências da educação) ao eurocentrismo do currículo escolar, inclusive porque tal crítica poderia ter como desdobramento mais negativo privar as camadas populares das contribuições intelectuais e culturais daquilo que se convencionou chamar genericamente de “cultura ocidental” (ou ainda, de os “clássicos universais da cultura”) e passar a adotar um currículo com conteúdos baseados apenas em saberes populares. Essa seria uma atitude de extremo relativismo (FORQUIN, 1993).

Outras propostas de educações, como as que vemos nos cursinhos pré-vestibulares populares (WHITAKER, 2010), demonstram também ser possível, em certa medida, atender aos interesses de classe das classes populares. Os cursinhos pré-vestibulares comerciais (das diferentes “marcas” que atuam na educação privada) são voltados para as camadas mais abastadas da nossa sociedade e sempre foram uma estratégia das elites

para o acesso ao ensino superior de qualidade. Já os cursinhos pré-vestibulares populares têm diferentes interesses: são serviços privados com fins públicos e consideram os interesses das classes populares com vistas a transformar a realidade educacional de seus filhos. Segundo a estudiosa dos cursinhos pré-vestibulares populares Dulce C. A. Whitaker (2010), esses projetos educacionais são estratégias das camadas populares para seu acesso ao ensino superior. E para isso, as experiências analisadas pela pesquisadora nos colocam bons exemplos de currículos, que para além das disciplinas já “consagradas” no rol das disciplinas dos “Cursinhos”, inovam com outras: história das Américas e Áfricas, filosofia, sociologia, cidadania e cultura. Essas mudanças curriculares ocorrem devido à busca por capital cultural, uma ferramenta fundamental para que os jovens pobres e negros acessem aos bancos das universidades de excelência (VITORINO, 2015).



Exemplificando

O objetivo da complementaridade entre educação formal e não formal no sistema escolar é produzir uma reflexão crítica sobre o currículo adotado em um projeto político-pedagógico. A escolha do currículo geralmente exprimirá uma ideologia ou representação simbólica de um grupo social que tem interesses, compartilha estratégias, simula e dissimula ideias e coloca em prática ações. Nenhuma ação humana pode escapar das escolhas realizadas, seja pelo caminho à direita, seja pelo caminho à esquerda. Os cursinhos pré-vestibulares populares descritos por Whitaker (2010) são um exemplo de como podemos refletir e agir como educadores, tanto na educação formal como na educação não formal. E complementar uma educação à outra.



Pesquise mais

Para saber mais sobre as propostas de educação não formal, leia:

WHITAKER, D. C. A. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: novos desafios para a Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, n. 2, p. 289-297, jul.-dez. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200013>. Acesso em: 2 ago. 2017.

4.1.2 O currículo que considera a educação não formal

O currículo é um instrumento utilizado no processo educativo que tem a finalidade de institucionalizar a transmissão da cultura de uma sociedade de modo a ensinar as tradições para as gerações mais novas. É por isso que a educação e o currículo serão vistos pela teoria crítica sempre como elementos que envolvem profundamente o processo cultural. Seguindo essa ideia, é possível afirmar que é por meio do currículo escolar que se pode identificar o projeto político-pedagógico de uma comunidade escolar. Ou seja, com base nas escolhas curriculares, podemos reconhecer qual o tipo de conhecimento e educação é considerado mais válido dentro de uma dada sociedade. A análise objetiva do currículo escolar é uma das maneiras, entre outras possíveis, de conhecer quais são as identificações (ou seja, os fundamentos) escolhidas por uma comunidade escolar em seu projeto político-pedagógico.

Segundo Michael W. Apple (2001), embora as escolhas de um determinado currículo pareçam uma tarefa simples, o problema é bem mais complexo do que se imagina, e os conflitos decorrentes sobre o debate do que deve ser ensinado são bastante profundos e envolvem aspectos relacionados à organização da estrutura social, o que impacta profundamente no sistema escolar. Para Apple (2001, p. 39), quando falamos em currículo:



Não se trata ‘apenas’ de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política. Quer reconheçamos ou não, o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião.

É por isso que a pesquisa sobre os cursinhos pré-vestibular populares nos é importante (WHITAKER, 2010). Ela demonstra como os movimentos sociais e as classes populares, por meio de suas próprias estratégias político-pedagógicas, conseguiram romper com o entendimento que se tem de currículo para os cursinhos pré-vestibular populares e inovar ao inserir em suas propostas educacionais algumas disciplinas que são mais reflexivas,

críticas e de relevância social e cultural como: *História da América e África ou Cidadania e Cultura*.

A pesquisa desenvolvida na localidade de Bananal-SP (VITORINO, 2014) também nos é relevante porque demonstra como a educação formal pode desenvolver práticas pedagógicas (como o projeto “Plantas que curam”) que tragam a educação não formal para fazer ensinar e aprender conteúdos presentes nos currículos definidos para a educação formal.



Pesquise mais

Para saber mais sobre as propostas pedagógicas e as temáticas da diversidade e do racismo, leia:

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2017.

4.1.3 O processo educativo em suas dimensões ética, cultural, política e social

Diante do que está sendo exposto, é relevante destacar que o currículo pode ser um dos fatores que contribuem para a segregação de certos grupos sociais no ambiente escolar. Isso pode ocorrer quando estamos diante de conteúdos escolares que reproduzem representações ou imaginários negativos acerca desses grupos. Muitas pesquisas foram realizadas nas escolas brasileiras sobre o impacto do currículo, sobre os materiais didáticos e a reprodução de padrões sociais e culturais que tornam hostil o cotidiano escolar para alguns grupos sociais de nossa população (mulheres, pobres, negros, indígenas e imigrantes de países da periferia do capitalismo).



Assimile

É fundamental que o educador analise previamente o currículo e identifique, nos materiais didáticos, quais são os conteúdos que reproduzem crenças, criam estereótipos e representações capazes de disseminar preconceitos e encorajar atitudes discriminatórias. Para além das denúncias, o educador pode utilizar o problema para colocar tais temas em debate na sala de aula.

Segundo Eliane Cavalleiro (2001), a escola brasileira pode ser questionada pela difusão de uma ideologia racial que desconsidera a história do negro em nossa sociedade. Por exemplo, sabemos pouco sobre a história da África e dos países africanos lusófonos e suas relações com a formação do Brasil. Isso quando não há folclorização de nossa história, tornando-a digna de piada: o Dia do Índio é, ainda hoje, nas escolas brasileiras, um exemplo de como o “outro” pode ser tratado de forma a criar mais crenças sobre essa população, pouco fazendo refletir sobre a condição indígena em nosso país. Pelo fato de nossas escolas terem um currículo que podemos caracterizar como eurocêntrico, o sistema escolar nega essas tradições e valores da “cultura singular” desses agrupamentos sociais, fazendo com que as crianças negras e não negras reproduzam comportamentos racistas.

A intencionalidade ou, em alguns casos, “falta de preocupação” – entendida também por falta de “trato pedagógico da diversidade” (GOMES, 2001) –, acaba gerando novas situações de preconceitos, discriminações e racismos, uma vez que a diversidade não é enxergada pelos professores nas escolas, como se isso não fosse importante para a formação de alunos e alunas.

Partindo de uma concepção crítica de currículo, Moreira e Silva (2001) afirmam que:



Em uma sociedade dividida, a cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais. O currículo educacional, por sua vez, é o terreno privilegiado de manifestação desse conflito. O currículo, então, não é visto, tal como na visão tradicional, como um local de transmissão de uma cultura incontestada e unitária, mas como um campo em que se tentará impor tanto a definição de cultura da classe ou grupo dominante quanto o conteúdo dessa cultura (BOURDIEU, 1979). Aquilo que na visão tradicional é visto como o processo de continuidade cultural da sociedade como um todo, é visto aqui como processo de reprodução cultural e social das divisões dessa sociedade. (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 28)

Como lidar eticamente com a diversidade na escola? Essa é uma questão que se coloca quando observamos que, além de ensinar, a escola também reproduz crenças e discursos conservadores. Para Nilma L. Gomes (2006), a escola deve proporcionar um espaço onde haja o direito de se preservar a diversidade. Isso parece um problema, uma vez que os professores são formados para lidar com a uniformidade. Essa é a prática pedagógica que se esconde atrás de discursos de igualdade, quando, na realidade, são discursos conservadores e com propósito de exclusão e marginalização. Isso significa dizer que a noção de igualdade construída na esteira do universalismo não possibilita aceitar o diverso, além de reforçar o etnocentrismo. A desigualdade latente nos faz tender a assumir um discurso em prol da igualdade; no entanto, a aceitação desse discurso muitas vezes ocorre sem reflexão.

Na prática pedagógica, de acordo com Gomes (2006), é preciso refletir sobre o currículo, analisando qual sua visão de mundo, de homem, de mulher, de negro, de índio, já que, na perspectiva da autora, o papel do educador é construir práticas pedagógicas que busquem dar ênfase à diversidade por meio de práticas pedagógicas que possam tratar o tema de maneira a humanizar as relações socioculturais.

No caso da diversidade em relação às sexualidades, Richard Miskolci (2014) afirma que a escola geralmente tende a invisibilizar os sujeitos que fogem ao padrão heterossexual.



Refleta

Por que os debates sobre gênero e sexualidades deveriam entrar num currículo escolar? Como isso poderia ser feito em suas futuras aulas quando você for o professor?

Como temos sinalizado até então, as relações de poder ou de opressão estabelecidas em nossa sociedade muitas vezes são reproduzidas nos sistemas escolares. Isso porque a escola é um microcosmo da sociedade (o macrocosmo), ou seja, os fenômenos sociais que se passam na vida cotidiana das pessoas também ocorrem, em outro nível, dentro dos muros da escola.

Esse é um dos argumentos que justificaria a necessidade de se abordar as temáticas de gênero, sexismo, feminismo e sexualidades no sistema escolar. Outros argumentos girariam em torno dos índices de violência, de feminicídios e abusos sexuais pelos quais as mulheres, principalmente, passam cotidianamente. São esses fatores de opressão e violência que nos indicam que é preciso repensar as relações sociais (desiguais) entre homens e mulheres.

Podemos, então, depreender que a educação formal pode ser complementada pela educação não formal por meio de temas do cotidiano, tão significativos quanto ricos em temáticas, algumas bastante urgentes como o sexismo, o racismo, a pluralidade cultural, a intolerância, a violência, a exploração.

A prática pedagógica da invisibilização explícita que os professores adotam diante de uma sexualidade diversa do padrão social impõe um silêncio, um tabu, um interdito dentro da sala de aula. Ela é, portanto, uma nítida expressão dos dispositivos de poder que o professor possui ao decidir quais são os conteúdos que serão tratados no ambiente escolar em torno desse tema (MISKOLCI, 2014). Essa é uma perspectiva da prática tradicional estabelecida nos sistema escolar brasileiro.

O problema dessa prática pedagógica é que a imagem da mulher e do homem que se passa aos alunos, por meio dos conteúdos de ensino, deve contribuir para o que ficou conhecido na obra foucaultiana por “processo de disciplinamento do corpo”, contribuindo para a formação do eu social pautado em um único padrão, que diferencia os comportamentos entre homens e mulheres binariamente, definindo modelos prévios com os quais meninos e meninas devem se identificar (MISKOLCI, 2014). A partir disso, tod@s (todas e todos) aqueles que desviam desse padrão são considerados estranhos e são discriminados.

Para Miskolci (2014), marcar alguém como estranho é uma forma que a escola encontrou para defender o mito da neutralidade do sistema escolar em relação às problemáticas de gênero e sexualidades, sem nos esquecer de que isso se refere diretamente ao tema da opressão e relações de poder. Essa prática pedagógica, não podemos deixar de ressaltar, serve à manutenção

das normas sociais e reproduz nas escolas a ideia de que existem algumas formas que são consideradas adequadas de ser mulher ou homem. Nesse contexto, a escola não é um espaço libertador, nem local de autonomia, mas sim de operacionalização das normas, inclusive as das sexualidades, para que todos vivam essa dimensão humana de maneira única (ou dicotômica) e que siga a tradição: heterossexual, monogâmica e para a reprodução.

Pensar em práticas pedagógicas para a educação no século XXI implica romper com a postura da suposta “neutralidade”, que nada tem de neutra e é ainda muito comum nos sistemas escolares, tanto em correntes pedagógicas liberais como em algumas correntes ditas progressistas, e de se colocar a par das questões de gêneros, sobre o problema do sexismo e o debate sobre as sexualidades.

O caminho pedagógico mais progressista seria o de repensar a reforma do ensino e reformar o pensamento, como diria Edgar Morin, um dos precursores do que é chamado, na teoria pedagógica moderna, de corrente Holista, cujos fundamentos são as teorias da complexidade. Os princípios para a educação do século XXI para a corrente Holista são: a integração entre o todo e as partes e as partes e o todo a fim de se chegar à transdisciplinaridade; a análise da educação escolar e das práticas pedagógicas por diferentes visões, métodos e linguagens; um olhar plural dos fenômenos educativos, o que ficou conhecido como teoria da multirreferencialidade (ARDOINO, 1998).

Sem medo de errar

Após a fundamentação teórica proposta para se pensar a ideia inicial de integração entre educação formal e não formal, você deverá refletir sobre como construiria suas próprias propostas pedagógicas para o trabalho com o tema da diversidade sociocultural. A meta é que essas práticas atendam às demandas de seus futuros alunos e do que eles trazem de suas “culturas singulares”, tal como seus conhecimentos prévios sobre essas temáticas. Imagine que sua sala de aula tenha uma Preciosa. Considere que as diversidades socioculturais estão mais relacionadas, à primeira vista, ao cotidiano do que ao mundo da escola. Você deve atentar para o fato de que necessita progredir com o nível da reflexão de seus alunos (que

geralmente pode partir de naturalizações sobre o comportamento humano) e ir se aprofundando nas temáticas, conforme as faixas etárias e a curiosidade de seus alunos.

Além disso, deve manter-se uma abordagem científica dos conteúdos, o que significaria sair do discurso de senso comum, algumas vezes até religioso, a fim de compreender, junto de seus futuros alunos, quais os problemas sociais e culturais que precisarão ser estudados à luz da consciência filosófica. E, para isso, é possível partir do cotidiano, dos saberes populares – como o fez a professora do interior paulista em seu projeto “Plantas que curam”, numa escola da rede municipal da pequena cidade de Bananal. É possível também ter, como ponto de partida, o próprio senso comum, mas, nesse caso, utilizá-lo com a finalidade de se chegar a uma reflexão mais rigorosa e elaborada sobre as questões que envolvem as diversidades socioculturais. Ao estarmos abertos para o convívio com o “outro” (o que muitas vezes não ocorreu na vida de Preciosa), podemos alcançar uma compreensão dos problemas que são base para o sexismo, o racismo, a homofobia e a intolerância de qualquer tipo, por exemplo.

Faça valer a pena

1.



Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática e o professor profissional não é o seu único praticante (BRANDÃO, 2001, p. 9).

De acordo com a citação de Brandão, é correto afirmar que:

- a) Apenas a educação formal é válida como processo educativo.
- b) A educação não formal só é válida quando se relaciona com os conhecimentos científicos.
- c) O professor profissional é o único que deveria educar as pessoas, pois os seus métodos são mais eficazes para esta tarefa.
- d) O professor profissional pode ser completamente descartado, pois a escola é uma instituição falida.
- e) A educação formal e a educação não formal são modelos de educação com potencialidades.

2. No século XVIII, uma carta escrita por índios norte-americanos da região de Virginia e Maryland, nos EUA, ficou bastante famosa por conter uma recusa a um convite para que os indígenas enviassem alguns de seus jovens às escolas dos homens brancos. Os chefes indígenas, responderam ao convite agradecendo e recusando-o. O argumento principal era o de que muitos dos seus bravos guerreiros haviam sido formados nas escolas do "Norte" e que aprendiam a ciência do homem branco. Porém, quando eles voltavam para suas terras de origem, acabavam mal em tudo: nas corridas, no manejo com a floresta, na caça, na construção de cabanas, além de falar mal a língua materna.

"Eles eram, portanto, inúteis" (BRANDÃO, 2001, p. 9).

Brandão, no livro *O que é educação*, usa essa história para elucidar que educar significa criar processos capazes de gerar tipos de homens. Nesse sentido, é correto afirmar que:

- a) A educação é um conceito absoluto, por isso todos devem ser educados da mesma forma.
- b) A educação só pode ser compreendida a partir do contexto sócio-histórico em que ela está inserida.
- c) A educação não deve ser alterada, pois a tradição é o único elemento que mantém a qualidade do processo.
- d) O contexto histórico não interfere nos processos educativos das sociedades.
- e) O mesmo modelo educacional deve ser aplicado a diferentes sociedades sem que se considere a diversidade cultural.

3. Os grupos sociais disputam espaços, mesmo que indiretamente, inclusive no currículo escolar. Portanto, o currículo é ele próprio uma construção cultural com a finalidade de modelar ou organizar uma série de práticas educativas.

A partir da perspectiva destacada, é correto afirmar que:

- a) O currículo escolar é a consagração unânime dos valores de toda a sociedade.
- b) O currículo escolar é isento das disputas de poder que ocorrem entre os grupos sociais.
- c) O currículo escolar valida, exclusivamente, as expectativas e necessidades do grupo social que detém o poder em uma dada sociedade. Não há espaços para disputas.
- d) O currículo escolar não possui a capacidade de auxiliar na formação dos sujeitos de uma dada sociedade.
- e) O currículo escolar é permeado por intencionalidades, refletindo o conflito de interesses de distintos grupos e culturas existentes na sociedade.

Seção 4.2

Educação para além da escola

Diálogo aberto

Pautados pelas discussões levantadas pelo filme *Preciosa: uma história de esperança*, nosso desafio agora é nos imaginarmos em uma escola de sua cidade. Perceba que esse cenário é específico, é a localidade onde você reside, e trata-se de uma escola de um bairro também particular: pode ser numa comunidade carente, numa área rural, na região central da cidade, numa região rica ou uma região pobre da sua localidade. Essa projeção proposta deve fazê-lo, primeiro, imaginar qual é o cenário em que se pretende atuar e, segundo, imaginar quais são os conteúdos dos possíveis problemas a serem enfrentados. Como você, um futuro professor, lidaria com os conflitos decorrentes de problemas sociais ou ambientais que são um reflexo das condições materiais que essa escola escolhida, nesse bairro ou região, apresenta? Como temos de lidar com as diversidades social e cultural ao longo do processo de ensino-aprendizagem? É possível você reconhecer, na educação formal e não formal, os direitos e as identidades dos diferentes atores sociais que compõem uma dada sociedade? É possível você ultrapassar a prática pedagógica disciplinar e entrar em outra prática, a interdisciplinar, para compreender o tema da diversidade sociocultural, indo além dos muros da escola? E se Preciosa fosse uma de suas alunas, como seria possível tornar o ambiente escolar menos hostil para ela?

O objetivo dessa situação-problema é refletir como, em contextos adversos e conflitivos, podemos desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. Para isso, teremos como base os seguintes conceitos ou noções: perspectivas para a educação no século XXI, a interdisciplinaridade e a reflexão sobre o desenvolvimento de uma pedagogia humanizadora.

4.2.1 Educar além da sala de aula

Os fundamentos teóricos propostos, desde a Seção 4.1, apontam para o fato de que precisamos partir de um olhar socioantropológico do fenômeno educacional se quisermos enxergar a nu a relação entre escola e sociedade para passarmos a ensinar e aprender com a vida que se passa além do cotidiano escolar sem nos esquecermos das questões que envolvem o currículo escolar. A sociologia da educação (subárea do conhecimento) nos ensina que nas ciências da educação (um campo de saber ainda em constituição) existe o que convencionou-se chamar, no debate científico brasileiro, “educações”, no plural mesmo, ressaltando o caráter diverso em que esse processo ocorre, de sociedade para sociedade, de educação para educação. Essas educações, tanto dentro e fora da escola, antes de tudo, são práticas sociais de uma dada realidade social, ou seja, de uma sociedade e seu contexto histórico. Essas práticas pedagógicas estão além da instituição escolar, pois nascem primeiro na sociedade e, conforme foi posto a partir das referências, orientam-nos a reconhecer a importância do educando desnudar as relações estabelecidas nas sociedades capitalistas e passar a conhecer as relações humanas e educativas em diversos contextos socioculturais.

Uma escola que consiga ultrapassar seus limites espaciais deve olhar para o cotidiano de forma investigativa. Deve romper a ideia do saber científico e do saber da experiência cotidiana que cada um de nós pode experimentar. O professor, no processo de ensino-aprendizagem, deve se valer da materialidade dos fenômenos e das ideias que construímos enquanto conhecimento sobre esses mesmos fenômenos para mediar os sujeitos ou atores da ação pedagógica em suas ações, ou seja, é fazer aprender a ler o mundo numa perspectiva analítica.

Para isso, é preciso lançar um olhar plural sobre os fenômenos educacionais, como nos ensina Ardoino (1998), a partir de uma perspectiva multirreferencial em métodos, linguagens e fundamentações. Para o autor, a teoria da multirreferencialidade prevê que, no estudo de qualquer fenômeno, é necessária a

conjugação de várias abordagens. Ou seja, não se desenvolve uma análise particularizada do problema, uma vez que se propõe estabelecer uma interpretação, a mais complexa possível, a partir da conjugação de várias análises teóricas, contrariando a ideia de que o saber se constrói a partir de uma única variável ou fator. O objetivo é enxergar o processo educativo de forma holística, global, tendo como princípio a integração entre o todo e as partes e as partes e o todo para, quem sabe, chegar à transdisciplinaridade.



Pesquise mais

Para saber mais sobre outras formas de educações fora da sala de aula escolar, leia o artigo, de minha autoria, *ação social e combate à pobreza*, publicado em 2015, na revista eletrônica dos Cadernos CIMEAC.

VITORINO, Diego da C. Ação social e combate à pobreza: perspectivas com base em desenhos negros. **Revista Cadernos CIMEAC**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 1, p. 70-90, 2015. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/1473/1258>>. Acesso em: 2 ago. 2017

O educando, ao mesmo tempo que experimenta o cotidiano na prática, pode, pelo processo educativo, passar a compreendê-lo a partir de suas próprias sistematizações, já que está inserido como ator no processo cultural. E já sabemos, nas ciências e na educação, que o próprio sujeito exerce suas ações nesse mundo, ou melhor, todo e qualquer educando é ator no seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Essa questão é de difícil entendimento, mas não há nada que nos limite a entendê-la. A tarefa de fazer o educando se tornar autor no seu próprio processo de ensino-aprendizagem é talvez o que devemos entender como “a difícil arte de se autorizar” (MACEDO; BARBOSA; BORBA, 2012). Mas mais que isso, é necessário transformar a realidade social de nossos educandos, já que entendemos que precisamos, enquanto humanos, transformar-nos em relação a nós próprios e ao planeta.

Se nossa prática enquanto educadores for ao sentido das e com as classes populares, teremos de ir além dos muros das escolas.

Os muros não são meros detalhes, representam espacialmente a nossa forma de compreender as nossas relações. É preciso pensar a educação para o século XXI. Isso requer se colocar no lugar de quem olha as relações humanas sistematicamente.

O papel do professor enquanto mediador entre o educando e o planeta é fazê-lo pensar, é fazê-lo agir diante do mundo, é, antes de tudo, ter a capacidade, enquanto formadores, de transformar nossas relações (educadores e educandos) a partir do local em que todos nós vivemos, cada um com a sua vida, cada um em “seu próprio mundo”. Olhar as possibilidades de vivências no planeta pode, sim, sensibilizar-nos para ações mais humanizadoras.

Em estudo recente, Vitorino (2014) ressaltou a importância das ideias de Paulo Freire (2013) de que os opressores pensam a humanização como uma coisa a ser adquirida, literalmente comprada. Já os oprimidos são vistos pelos opressores como subversivos, pois lutam por sua sobrevivência. Por isso, esse grande educador afirma que se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é no contexto das sociedades capitalistas.

Em função disso, o método de alfabetização de Paulo Freire é um dos processos existentes nas ciências da educação para se ensinar a aprender e a aprender a ensinar, como dirá Carlos R. Brandão (1981). Entre suas sequências e etapas de repetição, o método freireano se cria e se refaz como numa história coletiva. Essa foi a ferramenta que Freire criou para ajudar os homens a ensinar-aprender a ler e escrever de um jeito mais humano.

Não é o caso de afirmar qual seja o melhor método de alfabetização (e há vários nas sociedades modernas). O que se quer ressaltar da metodologia freireana é sua potencialidade humanizadora como ferramenta de ensino-aprendizagem, e não só para alfabetizar, como também para conscientizar e problematizar nossas existências, pois, a partir delas, podemos experienciar como o outro vive o mundo, saindo, assim, de um olhar egoico de nossa existência.

Brandão (1984) é um educador e etnólogo freireano, estudioso da relação entre escola e comunidade. Na obra *Casa de escola*, ele

revela o que podem representar, em sua perspectiva metodológica, as conhecidas manifestações de Folias de Reis: são equipes de trabalho coletivo onde se está prescrita uma ação educativa, assim como ocorre nas unidades familiares, nos grupos de mutirão ou em uma equipe de especialista em artesanatos.

Na perspectiva desse etnólogo, existe, sim, nas manifestações populares de Folias de Reis, um trabalho pedagógico que induz a educação da comunidade e seus sujeitos em relação à cultura da localidade, e que é realizado por outro tipo de mestre, o mestre folião e não um professor profissional. Esses especialistas nas Folias de Reis, mestres e contramestres, têm feito funcionar, através de séculos, todo o ritual que marca os festejos populares de algumas cidades brasileiras.

Brandão afirma que talvez essa questão de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem fora da sala de aula esteja sendo desvelada quando se analisa o poder do comando, da mediação, da centralização planejada da ordem do grupo, ou seja, observar a liderança de caráter mais popular e menos oficial.

Pensar a educação como um fenômeno presente no meio social acaba por romper com a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem ocorre apenas no ambiente escolar. A técnica pedagógica da repetição é, por exemplo, uma ferramenta utilizada na educação não formal para se transmitir saberes e tradições. O caso das Folias de Reis é um bom exemplo e demonstra que foi a repetição anual dessa manifestação, característica do catolicismo popular, a técnica responsável por ensinar a comunidade a se portar de tal ou qual forma frente aos festejos de comemoração ao nascimento do profeta do cristianismo.

Vamos lembrar também que, na Seção 4.1 deste livro, tratamos de expor outras propostas educativas implementadas por educadores fora das salas de aula de nossas escolas oficiais. Na ocasião, refletimos sobre o papel dos cursinhos pré-vestibulares populares, que podem ser compreendidos como um verdadeiro paradoxo para quem estuda os fenômenos educacionais. Ao mesmo tempo que eles são fundamentais para o ingresso em universidades públicas do nosso país, estão à margem do

sistema nacional do ensino, como bem demonstra a estudiosa da sociologia da educação Dulce A. C. Whitaker (2010) em seu artigo publicado pela Revista Brasileira de Orientação Profissional.

Esse estudo demonstra outra prática pedagógica que ocorre na educação não formal, geralmente desenvolvida por outro perfil profissional, não o mesmo perfil do funcionário público ou de professor profissional, responsável pela educação na rede oficial de ensino pública ou privada.



Assimile

Apesar de um cursinho pré-vestibular fazer parte da trajetória de muitos estudantes brasileiros, eles não podem ser considerados projetos de educação formal. Por estarem à margem do sistema de ensino nacional, são experiências de educação não formal, pois não se trata da educação oferecida na rede oficial de ensino.



Assimile

Os cursinhos pré-vestibulares populares representam as estratégias dos educadores populares para criarem novas alternativas de projetos educativos, ações implementadas além dos ambientes tidos como “convencionais” para a ideia corrente quando se fala em sala de aula. Esses cursinhos são geralmente criados pela atuação de movimentos sociais, movimentos de educadores, lideranças políticas e por estudantes universitários, e hoje já somam milhares de experiências espalhadas pelo Brasil. Mas não podemos nos esquecer que existem outros tipos de educação não formal, como uma oficina teatral, uma oficina de artesanato ou mesmo o cotidiano de uma aldeia indígena.



Refleta

Você poderia também imaginar em quais outros tipos de relações sociais nós vivenciamos situações de ensino-aprendizagem? Exponha suas ideias para a sua turma de sala de aula. É importante entendermos também como nossos colegas de turma nos compreendem se estivessem analisando essas mesmas situações.

O estudo de Brandão (1984) é, portanto, uma de nossas referências e, como se pode perceber, é um estudo bem fundamentado e que de fato rompe com os cânones dentro dessa área de pesquisa no que se refere a pensar as educações. O autor olha o problema de múltiplas formas, ou ainda, por um olhar plural e multirreferencial.

Mas como os profissionais da educação podem compreender como deve ser a educação de seus educandos no século XXI? Para isso é preciso discutir, a partir de mais um grande estudioso dessa questão na área da educação e da ciência em nossa atualidade. Seu nome é Edgar Morin, antropólogo, sociólogo e filósofo de nacionalidade francesa.

4.2.2 A educação do ser integral

Pode-se afirmar, a partir de diferentes estudiosos, que a educação escolar pouco contribui para a formação integral do ser humano frente aos desafios que os educandos encontrarão no mundo. A escola tradicional não nos prepara para uma formação cidadã, porque está preocupada em assegurar a transmissão dos conteúdos, dos valores e da moral de uma determinada sociedade, ou ainda, porque reproduz as relações de poder dentro de uma dinâmica assimétrica: privilegiando as elites políticas e econômicas em desfavor de pobres e oprimidos.

A formação integral e cidadã do ser humano implica o respeito às diversidades socioculturais; o reconhecimento dos direitos civis, políticos e sociais de todos; a sensibilização para uma identidade humana e planetária; os princípios da sustentabilidade e da integração. Nesse sentido, a educação formal (escolar) colocaria aos educadores o seu maior desafio, o maior desafio das nações no mundo, que é mediar o processo ensino-aprendizagem para vivermos juntos.

Assentando-nos no pensamento de Edgar Morin (2002), podemos afirmar que foi a ciência moderna a responsável pela formação de sistemas de educação formal na base da disciplinarização dos conhecimentos e também dos corpos dos estudantes dentro da escola. O impacto disso para a escolarização

de nível básico, profissionalizante, técnico ou superior foi, por exemplo, uma estéril fragmentação dos saberes (que não faz os sujeitos aprenderem como construir o conhecimento), o que determinou decisivamente a formação de nossos educandos e dos profissionais que vão atuar em nossas instituições sociais. Segundo o autor, esses profissionais são muito insensíveis em relação aos problemas humanos.

Sendo esse profissional um professor, é fundamental que ele seja polivalente e aberto, postula Morin (2002). Para isso, é necessário que os professores religuem suas disciplinas, invistam em reformas curriculares e edifiquem processos de ensino e aprendizagem que possibilitem uma formação cidadã. Entenda-se, portanto, que essa é uma proposta de ensino e aprendizagem pautada em aspectos humanizadores, ou seja, uma educação que nos faça compreender os problemas humanos. Essas ideias estão presentes na obra *A cabeça bem-feita* e fermentam as ideias de Morin sobre a reforma do pensamento (o que significaria atingir a transdisciplinaridade) para a construção de uma educação humanizadora.

As ideias desse pensador francês, apesar de críticas à concepção durkheiminiana de educação, cuja principal finalidade é descrita como a de transmitir o maior número de sistematizações prontas, a fim de manter a reprodução das ideias e a cultura de uma determinada sociedade, demonstra que Émile Durkheim estava bem fundamentado quando argumentava que outro objetivo da educação seria criar, no aluno, um estado interior e profundo que o oriente em um sentido definido, ou seja, a educação tem como finalidade dar o norte para a socialização do educando. Para Morin (2002), a educação deve ensinar que, para viver, não precisamos apenas de conhecimentos, mas também de transformações (inclusive no próprio eu mental), passando do conhecimento para a sapiência (sabedoria e ciência) e da incorporação desta para toda a vida.

A ideia de reforma do pensamento contida na noção desse novo espírito científico (baseado na concepção de ciência de Gaston Bachelard) favorece, segundo Morin (2002), à inteligência geral, à aptidão de problematizar, à realização de ligações de acontecimentos, à solução dos nossos grandes problemas e

possibilita meditar sobre o saber. Essa nova ciência, pautada nas teorias da complexidade, teria a função de organizar o saber anteriormente disperso e compartimentado. E a educação para uma “cabeça bem-feita” deveria acabar com a disjunção entre saberes escolares e saberes científicos.

Além disso, a humanidade passaria a ser compreendida como uma entidade planetária e biosférica, sendo que a religação das disciplinas na formação desse novo espírito científico orientaria o ensino para a condição humana. Nesse contexto, Morin (2002) afirma que a filosofia retomaria a sua vocação de reflexiva de tal forma que conseguiria convergir à pluralidade de pontos de vista sobre a condição humana.

Está claro para Morin (2002) que os sujeitos veem os outros na vida comum apenas por suas formas exteriores. Por isso, na experiência cotidiana, o outro não é percebido da mesma forma que nos filmes e livros, uma vez que brotam naquelas personagens todas as suas dimensões subjetivas e objetivas. Quem se repugna com um miserável ou “vagabundo” na rua é capaz de se sensibilizar com Carlitos no cinema, bem lembra o autor. Os seres humanos na vida comum são reduzidos a suas mínimas parcelas de si mesmos ou a parcelas ruins de seu passado. Dessa forma, nós passamos a ser indiferentes com a miséria moral e física, porém, ao lermos um romance, sentimos a comisseração e a piedade. Vivemos em um mundo de incompreensão. Por isso, Morin conclui:

Literatura, poesia, cinema, psicologia, filosofia deveriam convergir para tornar-se escolas da compreensão. A ética da compreensão humana constitui, sem dúvida, uma exigência chave de nossos tempos de incompreensão generalizada: vivemos em um mundo de incompreensão entre estranhos, mas também entre membros de uma mesma sociedade, de uma mesma família, entre parceiros de um casal, entre filhos e pais. É o caso de se perguntar se as chaves psicopsicanalíticas, difundidas de forma dogmática e reducionista em nossa cultura (complexo de inferioridade, de Édipo, paranoia, esquizofrenia, sadomasoquismo etc.), não agravam a incompreensão, criando a ininteligibilidade reducionista reducionista. (MORIN, 2002, p. 51)



Compreender o ser humano é o mesmo que sentir e conceber o humano como sujeito, afirmar o autor. Compreendê-los é tornar-se aberto a seus sofrimentos e alegrias. Assim como nos permitiria reconhecer no outro “os mecanismos egocêntricos de autojustificação”, que Morin (2002) ressalta também estar em nós, sendo que esses mecanismos fazem eclodir conflitos entre nós, mesmo diante das menores querelas.

4.2.3 A escola cidadã

A história da cidadania é importante para entendermos a função da escola em nossa sociedade. A própria ideia de educação como direito fundamental de todos os sujeitos (leia-se atores) de uma sociedade, ou seja, a educação enquanto um serviço dentro do Estado de direitos demonstra que a escola tem papéis na formação para a cidadania. Os atores do processo pedagógico, os educandos, devem reconhecer deveres, direitos e, mais que tudo hoje em dia, reconhecer os direitos dos “outros” (que nem sempre são tão outros assim).



Exemplificando

Muitas vezes somos levados a pensar que nossos valores são melhores ou mais civilizados que os de outras pessoas. Essa postura **etnocêntrica** nos impede de reconhecer que todos os sujeitos possuem também seus deveres e direitos em nossa sociedade. Os meus valores, moral e ideias não podem prevalecer sobre o direito dos “outros”.

Quando, por exemplo, nós nos beneficiamos de privilégios da sociedade capitalista (como melhores condições culturais, sociais e econômicas) temos de ultrapassar nossa consciência de classe e enxergar, ou tomar consciência que “outros” grupos também têm o direito de serem beneficiados por políticas sociais que diminuam as desigualdades que nossas relações criam ou reproduzem, uma vez que as condições materiais e simbólicas dos privilegiados os colocam em situações mais favoráveis de acesso aos melhores serviços, como os educacionais: sejam eles públicos ou privados.

Segundo o sociólogo inglês T. H. Marshall (1967), a história da cidadania pode ser vista como um processo sucessivo de aquisição de direitos civis (já no século XVIII), de direitos políticos (no século XIX) e direitos sociais (no século XX), no contexto europeu.

Para esse autor, foi a ascensão do partido social-democrata na Inglaterra, na passagem do século XIX para o XX, que possibilitou a consolidação de um Estado de direitos inicialmente nesse país, também chamado de Estado de bem-estar social, ou ainda Welfare State. Isso se iniciou com o direito dos ingleses à educação gratuita e de qualidade.

O mais renomado teórico do Welfare State foi John M. Keynes – sendo suas ideias conhecidas como keynesianas –, que defendeu o fortalecimento da ação do Estado nas políticas sociais e econômicas, rompendo a ideia de que a “mão invisível” (criada por Adam Smith) do mercado, presente nas ideias do liberalismo, pudesse levar à prosperidade social e econômica.

Ao longo do século XX, muitas foram as conquistas no mundo e no Brasil, desde a participação política das mulheres em todas as esferas da sociedade, o direito às creches, o direito à terra decorrente da luta dos povos indígenas, dos povos quilombolas, dos sem-terra, o direito à moradia pelo qual lutam os sem-teto, o direito à união civil do grupo de LGBTTTI (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e intersexo), o racismo como crime inafiançável, o feminicídio como crime hediondo. Essas conquistas precisam ser defendidas dentro da e pela instituição escolar, uma vez que a educação formal deve ir além dos conteúdos, apropriando-se das experiências vividas em nossa sociedade para fazer compreender, à luz da racionalidade, a condição humana e seus problemas. Está claro que pensar uma escola cidadã é o mesmo que reconhecer na escola esses direitos, é dar importância para a história de luta pela conquista desses direitos, é permitir que todos sejam respeitados em seus direitos, sem discriminação.

A educação, sendo um direito social, deve se efetivar para todos os sujeitos de uma sociedade. E, nessa perspectiva, seria papel do Estado regulá-la e proporcionar a toda e qualquer sociedade a educação formal. É por meio da educação que as ações dos atores podem ser direcionadas para a coesão social ou coletividade. Mas pensar a educação do século XXI é ir além das transmissões de conhecimento é sensibilizar, é compreender, é humanizar. E isso passa pela conscientização desses atores sociais (no caso das escolas, os educandos), ou seja, passa pela possibilidade de

refletir e agir sobre as suas realidades sociais, a fim de que possam transformá-las, refletir sobre as hierarquizações culturais (como as de cunho etnocêntrico), as assimetrias de gênero, as diferenças socialmente construídas, em termos étnico-raciais, dos “outros”, além de começarmos a enfrentar os problemas de classe juntos, problematizando os conflitos, por exemplo, expondo à luz a luta de classes (a luta pela terra, a luta por condições dignas de trabalho, por moradia, por escola) e as desigualdades decorrentes dela, ou ainda, orientarmo-nos a como lidar com os problemas ambientais que são reflexo de nossa relação com o planeta.

A formação dos educandos para a cidadania possibilita criar uma escola cidadã, ou seja, que se preocupa com o ser humano e respeita sua condição de cidadão. Os educandos necessitam conhecer os direitos civis, políticos e sociais para que possam repensar a si mesmos e estarem preparados para os desafios que enfrentarão no cotidiano, nos estudos e nos trabalhos que resolverem desenvolver ao longo da vida.

Sem medo de errar

Precisamos refletir e pensar nossa ação frente às questões colocadas na situação-problema indicada no início desta seção: como você, um futuro professor, lidaria com os conflitos decorrentes de problemas sociais ou ambientais que são reflexo das condições materiais que a escola escolhida, nesse bairro ou região, apresenta? Como temos de lidar com as diversidades social e cultural ao longo do processo de ensino-aprendizagem? É possível você reconhecer, na educação formal e não formal, os direitos e as identidades dos diferentes atores sociais que compõem uma dada sociedade? É possível você ultrapassar a prática pedagógica disciplinar e entrar em outra prática: a interdisciplinar, para compreender o tema da diversidade sociocultural, indo além dos muros da escola? E se Preciosa fosse uma de suas alunas, como seria possível tornar o ambiente escolar menos hostil para ela?

Diante da fundamentação teórica, é preciso atentar para o fato de que toda e qualquer situação educacional apresenta possibilidades, limites e desafios. Mesmo em situações em que as

condições materiais são as mais favoráveis ao processo educativo, o trabalho de formação do cidadão merece atenção especial do educador, a fim de que se possa sensibilizar o educando para outras realidades, outros problemas, outras necessidades, outras experiências de mundo, tal qual a vivência de Preciosa, retratada no filme indicado em nosso contexto de aprendizagem. Ao nos projetarmos para essas diferentes experiências, podemos refletir sobre possibilidades de ações, podemos reconhecer quais são os limites diante do atual estado de coisas e nos colocar desafios, problematizações, que nos demandem esforços para encontrar soluções.

Em relação às diversidades socioculturais, é necessário enfrentar as barreiras do medo que a diferenciação entre o “eu” e o “outro” cria. Conhecer a história, relativizar o ponto de vista de onde se olha o problema ou a nossa posição na sociedade, ou seja, se colocar no lugar do outro, também auxiliaria o futuro docente a fazer seus educandos reconhecerem a cultura e identidade alheia e os conscientizar sobre os direitos que podem não os beneficiar, mas que beneficiariam a “outros”.

Dessa forma, é possível educar para a cidadania e respeitar a diversidade sociocultural, inclusive reconhecendo o direito de todos em suas particularidades e lembrar que a conquista de um direito sempre será a conquista de mais um direito ao conjunto da humanidade. Colocar em debate essas projeções é de fundamental importância para compreendermos como os “outros” enxergam essas mesmas situações a partir de seus prismas. Por exemplo, é totalmente possível numa aula de língua portuguesa discutir padrões de linguagem, padrões culturais e padrões de beleza para discutir o tema da diversidade. Poderíamos usar essas mesmas estratégias para debater o filme *Preciosa: uma história de esperança*.

Dessa forma, o educador estaria agindo pedagogicamente a partir do prisma da interdisciplinaridade, rompendo com a prática pedagógica secular do método tradicional de ensino, que se efetiva por meio dos mecanismos da disciplinarização e seriação da educação formal. Outro passo importante será você pensar em trabalhar colaborativamente, com seus pares, especialistas de outras

áreas de conhecimento. Mesmo que, inicialmente, um especialista possa não compreender ao outro, é por meio do diálogo denso que, juntos a outros colegas de trabalho, poderemos transformar a nossa própria prática pedagógica, caminhando tod@s (todos e todas) para uma prática interdisciplinar.

Faça valer a pena

1. Se nossa prática enquanto educadores for ao sentido das e com as classes populares, teremos de ir além dos muros das escolas. Os muros não são meros detalhes, representam espacialmente a nossa forma de compreender as nossas relações.

A partir da perspectiva apresentada, assinale a afirmativa a ela concernente.

- a) O papel do professor enquanto mediador entre o educando e o planeta é fazê-lo pensar e agir diante do mundo.
- b) A escola deve estar circunscrita à função de transmissora dos conteúdos historicamente valorizados.
- c) O papel da escola deve ser o de garantir a formação científica para as crianças e os jovens.
- d) Assuntos do cotidiano e temas polêmicos devem estar fora da escola, sendo de inteira responsabilidade das instituições religiosas.
- e) Os professores, sendo funcionários das instituições escolares, devem se restringir ao seu compromisso com os conteúdos previamente determinados.

2. O método de alfabetização de Paulo Freire é um dos processos existentes nas ciências da educação para se ensinar a aprender e a aprender a ensinar. O que se pode ressaltar da metodologia freireana é sua potencialidade _____ como ferramenta de ensino-aprendizagem, e não só para alfabetizar, como também para _____ e problematizar nossas existências, pois a partir delas podemos _____ como o outro vive o mundo, saindo assim de um olhar egoico de nossa existência.

As palavras que completam corretamente as lacunas do fragmento são, respectivamente:

- a) criativa; iludir; entender.
- b) transformadora; entender; ignorar.

- c) repetitiva; ampliar; vivenciar.
- d) humanizadora; conscientizar; experienciar.
- e) flexível; dominar; descartar.

3. Carlos R. Brandão descreve, em sua obra *Casa de escola*, um processo de formação que extrapola a educação escolar. Ao analisar as Folias de Reis, ele afirma que as equipes de trabalho produtivo coletivo realizam, por meio da liderança de mestres e contramestres, um processo de ensino-aprendizagem fora da sala de aula.

Nesse sentido, é correto afirmar que:

- a) As Folias de Reis não têm caráter educativo, mas sim cultural, portanto, tratar as equipes de trabalho como espaços de aprendizado não faz sentido.
- b) As Folias de Reis apresentam um grupo de mestres que são líderes, mas não educadores.
- c) Comando, mediação e centralização planejada de um grupo são habilidades hoje reconhecidas como importantes para a formação do sujeito no ambiente escolar, mas que não são aprendidas exclusivamente na escola.
- d) A educação formal tem plena responsabilidade pelo desenvolvimento das habilidades de liderança e mediação entre os seus alunos.
- e) Comando, mediação e centralização planejada de um grupo são coisas que ocorrem dentro de uma vivência popular, sendo ausente nos espaços oficiais.

Seção 4.3

Os profissionais da educação não formal

Diálogo aberto

Ao retomarmos as situações de violência encontradas no filme *Preciosa: uma história de esperança* (2009), do diretor Lee Daniels, poderíamos nos colocar no lugar dos professores da aluna Preciosa e refletir sobre quais seriam as nossas práticas pedagógicas se tivéssemos o compromisso com a formação integral de nossos educandos e objetivássemos a reinserção da estudante nos círculos sociais dentro da escola. Quais seriam as suas propostas pedagógicas para isso? Como você aproveitaria as temáticas da educação não formal para o trabalho com a violência e a discriminação étnico-racial? Seria possível partir de temas do cotidiano para fazer com que seus educandos enxergassem os seus direitos e deveres, ou seja, seria possível oferecer uma formação integral e cidadã?

Não pode faltar

Como vimos nas Seções 4.1 e 4.2 deste livro didático, não é o caso de pensar que a educação não formal tenha de se integrar à educação formal. Isso significaria pensar que uma modalidade de ensino não está presente na outra modalidade de antemão, e também poderia fazer imaginar que haveria a necessidade de se fundir uma modalidade de educação na outra, a fim de que se transformassem numa coisa só.

Lembre-se sempre de que existem educações, no plural, segundo Brandão (2001), e não apenas uma educação: a formal, escolar. Recorde também que a educação não formal pode estar presente na tarefa de ensinar e aprender em uma sala de aula, ou seja, na educação escolar, com técnicas e práticas pedagógicas escolares particulares.

Nesse sentido, os profissionais da educação não formal não são sujeitos que precisam ser entendidos como profissionais

“diferentes” dos profissionais da educação formal. Inclusive porque a formação profissional de todos os profissionais da educação ocorre mais ou menos nos mesmos moldes, nas mesmas bases legais e curriculares. Porém, o que esses profissionais podem ter é o que chamariamos de um perfil de atuação específico. Esse perfil é geralmente condicionado por uma visão crítica de sociedade, uma vez que suas ações são projetadas para serem praticadas em situações educativas particulares (fora da escola), com perspectivas e interesses específicos (nem sempre os mesmos propostos pela educação escolar). Relembremos, mais uma vez, a citação retirada da obra de Brandão (2001, p. 9), reproduzida na Seção 4.1:



[...] Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.

Recuperamos esse debate para que você, enquanto um futuro professor, tenha em perspectiva que se deparará com duas categorias de educações, que podem ser caracterizadas esquematicamente, para fins didáticos, em educação formal e educação não formal. Por isso um profissional da educação deve procurar sempre observar, em toda e qualquer situação educativa, quais são as técnicas e práticas pedagógicas específicas utilizadas, quais são os conjuntos de conteúdos ensinados, quais são os métodos e metodologias de ensino de que o educador se vale para que seus educandos possam aprender e possam também ensinar num futuro próximo.

4.3.1 Os profissionais que atuam na educação não formal

Poderíamos enumerar várias situações em que a educação não formal pode ocorrer: em sindicatos, coletivos, movimentos sociais, entidades do terceiro setor – as associações, as organizações não governamentais (ONGs), organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIPs) –, entre outras.



A educação familiar, por exemplo, praticada pelos membros da família; a educação religiosa, praticada pelos membros de uma dada religião ou por um sacerdote, são mais alguns exemplos do que estamos denominando aqui de educação não formal.

No entanto, há pesquisadores nas ciências da educação que caracterizam esses tipos de educação como “educação informal”.

Você consegue diferenciar as noções entre educação não formal e informal?

Para saber um pouco mais sobre essa diferenciação, pesquise mais em:

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/30405.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e o educador social em projetos sociais. In: VERCELLI, Ligia (Org.). **Educação não formal: campos de atuação**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. p. 11-32.

Retomemos os cursinhos pré-vestibulares populares como exemplo da educação não formal. Nesses projetos, analisados por Whitaker (2010) e Vitorino (2015), podemos afirmar que atuam professores profissionais, professores leigos, militantes de movimentos sociais, jovens universitários e defensores da educação no Brasil. No entanto, não se esqueça de que toda generalização corre seu risco, por isso, não podemos tomar essas categorias de profissionais como as únicas que atuam nessa modalidade de educação.

O campo da educação não formal é muito amplo para fazermos generalizações quanto ao perfil do profissional que nela atua. Demarcar um único tipo de profissional seria um grande equívoco, mesmo porque não podemos nos esquecer de que existe o que se pode chamar de projetos de educação não formal (cuja prática exige registros e outros documentos pedagógicos e burocráticos), e, ao mesmo tempo, há espaços onde essa mesma modalidade

de educação é praticada de forma não burocratizada (porém não menos regulada por meio de normas, tabus e regras), como no caso da educação tradicional numa aldeia indígena.

A educação não formal ocorre tanto na instituição familiar como em uma comunidade religiosa, uma comunidade indígena ou quilombola, um coletivo de mulheres, de trabalhadores rurais, de sem-teto, de negras e/ou negros ou um coletivo composto por homossexuais, lésbicas, travestis, transexuais e transgêneros (representando todas as dissidências de gênero e sexualidade em relação à sexualidade hegemônica). Por isso, uma mãe, um sacerdote religioso, um xamã, um sindicalista, um militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e uma militante feminista são sempre atores sociais que podem se tornar educadores sociais.

Os professores profissionais da educação formal e os educadores sociais têm a árdua tarefa de se autorizarem na prática de ensinar, ou melhor, espera-se que eles sejam capazes de se tornarem autores de uma ação pedagógica. Esse processo de se autorizar na arte de ensinar sempre vai ocorrer a partir de um método e de um conjunto de técnicas e práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem (metodologia de ensino), o que poderíamos entender como o próprio processo pedagógico.



Assimile

Professores profissionais, professores leigos, militantes de movimentos sociais, jovens universitários, defensores da educação são possíveis profissionais em projetos de educação não formal, como no caso de um cursinho pré-vestibular popular. Porém, é preciso sempre lembrar que demarcar a educação não formal como um campo de atuação de apenas alguns desses tipos de profissionais seria um grande equívoco, dada sua "natureza" menos burocrática.

Por não ter o caráter formal dos processos escolares, a educação não formal não tem currículo definido a priori e, nesse sentido, também se difere da educação formal, porque esta última possui uma legislação que normatiza os critérios e os procedimentos desenvolvidos nas escolas, como afirma Gohn (2013).

Para Maria da Glória Gohn (2013, p. 12):

A educação não formal designa um processo com várias dimensões, tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades; a aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem que os indivíduos façam uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica, etc. São processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquiridas a partir de experiências em ações coletivas, organizadas segundo eixos temáticos: questões étnico-raciais, gênero, geracionais e de idade, etc.

A educação não formal tem um campo de atuação próprio, embora possa se articular com a educação formal, pondera a autora. A não formal engloba os saberes e aprendizados gerados ao longo da vida, as experiências obtidas via participação social, cultural e política. Por isso se pode afirmar que, em seus processos, há sempre uma intencionalidade.

Às vezes, me perguntam: “as coisas que preconizo para a educação não formal, a escola formal não deveria fornecer?”. E eu respondo que sim, pois formar para a cidadania está na Lei maior da educação, na LDB. (GOHN, 2013, p. 13)

Outra importante referência nessa discussão é Roseli S. Caldart (2003). Essa autora nos mostra, por meio da história do MST, que acabou havendo uma ocupação da escola por parte dos movimentos sociais. Um dos sentidos dessa ocupação está no fato de que:



[...] MST, como organização social das massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nesta perspectiva. (CALDART, 2003, p. 62)

O educador da educação não formal, chamado por Gohn (2013) de educador social, tem como premissa participar da vida em comunidade. “Participar é um processo, ativo, interativo, que se constrói” (GOHN, 2013, p. 20). Nesse contexto, esse profissional deve exercer um papel ativo, propositivo, deve desafiar o grupo de educandos para a descoberta dos contextos em que se constroem as relações sociais a fim de dinamizar e construir um processo participativo com qualidade. A espontaneidade também tem lugar na criação, apesar disso, todo o trabalho educativo deve ser planejado por meio de princípios, métodos e metodologias.

4.3.2 Postura e ação dos educadores na educação não formal

A partir do que foi exposto, vamos analisar uma proposta de projeto de educação não formal a partir de um estudo de caso. Vamos lá?

Na pesquisa de Vitorino (2015), o autor nos revela o cotidiano de jovens professores e coordenadores de um cursinho pré-vestibular popular na cidade de Araraquara-SP, no interior paulista. O objetivo do pesquisador foi compreender como o programa “Diversidade na Universidade” (vigente entre 2003 a 2007), gerenciado pelo MEC por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e financiado pela parceria entre o governo federal e o escritório da Unesco no Brasil, auxiliava no desenvolvimento do que poderíamos caracterizar como “propostas-piloto” que embasariam as políticas de ações afirmativas no país no século XXI. Essas propostas de políticas de ações afirmativas, implementadas a partir de 2002 no Brasil, foram importantes para assegurar a oportunidade às vagas no ensino superior e, quem sabe, a tão sonhada mobilidade social.

Muitos dos professores desse projeto eram alunos formados nas universidades públicas (em sua maioria), mas também em

faculdades privadas, localizadas nas proximidades de onde o trabalho ocorria. Interessante, inclusive, citar que essa proposta foi chamada de Projetos Inovadores de Curso (PIC).

O lócus dessa pesquisa foi o espaço de uma ONG, pois a entidade era responsável pelo projeto de cursinho pré-vestibular popular, que entre os anos de 2003 e 2012 ofereceu esse serviço a jovens negras e negros, além de outros jovens pobres da localidade. De tanta relevância, o projeto contou com o reconhecimento das três esferas de poder (municipal, estadual e federal), e chegou a envolver mais de 60 pessoas, que trabalhavam em regime de voluntariado e com poucos recursos.

Para Vitorino (2015), a observação sistemática do cursinho pré-vestibular popular dessa ONG deixou claro que esse projeto se tornou palco ou trampolim para que jovens pobres, muitos deles negras e negros, passassem a disputar em condições menos desiguais as vagas nas universidades e faculdades do país. Ou seja, os cursinhos pré-vestibulares populares passaram a ser uma estratégia para reverter à lógica arbitrária da seleção dos estudantes universitários em nossas universidades, dando condições para que os jovens envolvidos nesse projeto de educação não formal ampliassem o seu capital cultural, aumentando assim suas possibilidades de ingresso no ensino superior.

Essas propostas de *projetos* de educação não formal, como o caso dos cursinhos pré-vestibulares populares, hoje já possuem mais de duas décadas de existência, se pensarmos que as primeiras experiências de cursinhos pré-vestibulares populares surgem na década de 1990 (ANDRADE; FONSECA, 2002). Atualmente, há milhares de propostas semelhantes de cursinhos pré-vestibulares populares espalhados em todo o território brasileiro, e isso sugere o fortalecimento da ação social desses grupos subalternizados, que foram historicamente marginalizados.

Ao longo do processo histórico, observa-se que, desde a redemocratização dos anos de 1980, esses grupos marginalizados foram atuantes na denúncia de suas condições de existência, além de pressionarem coletivamente o Estado brasileiro a fim de que fossem adotadas medidas que revertissem a reprodução das desigualdades socioculturais. A Lei nº 11.645/08, que altera a LDB da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, e institui a obrigatoriedade do ensino das histórias africana, afro-brasileira e indígena, demonstra

a força da ação de dois movimentos sociais (o indígena e o negro) entre as décadas de 1990 e 2000.

Vale lembrar que, até a década de 1970, esses grupos sociais estavam completamente excluídos de alguns espaços de participação política no Brasil. O que se quer ressaltar é a importância que os movimentos sociais têm tanto para a educação não formal (porque encabeçam algumas propostas alternativas e de vanguarda para a educação), como para a educação formal, sobretudo porque a Lei nº 11.645/08 passa a obrigar que todas as escolas do sistema nacional de educação tratem de temas da diversidade sociocultural.

Essas temáticas são profundamente relevantes, mas sempre estiveram intencionalmente fora dos currículos oficiais por questões políticas a fim da manutenção das relações de poder em nossa sociedade. Em contrapartida, a atuação dos movimentos sociais em projetos de educação não formal fez surgir novas experiências, como ressaltava Gohn (2000, p. 96):



Ao final dos anos 80 e ao longo dos anos 90, surgiram também novidades neste cenário bipolar, destacando-se as escolas nos assentamentos rurais, em especial junto ao já citado MST. Tanto as escolas organizadas pelo próprio MST, como as escolas públicas instaladas em alguns de seus assentamentos, trarão novidades do ponto da metodologia, pedagogia utilizada, conteúdos, organização, resultados etc. A experiência educacional dos sem-terra chegou a ganhar um prêmio da UNICEF, assim como um grande acervo de conhecimento já foi acumulado, registrado via a produção do próprio movimento (cartilhas, textos e material de apoio pedagógico), como em dissertações, teses, artigos e livros (Caldart, 1997). O que nos deixa perplexos, e ao mesmo tempo nos seduz, é o cenário de pobreza e dificuldades, com condições totalmente adversas, onde este conhecimento é produzido. Isto nos leva a concluir que, com vontade política, determinação e muito trabalho, aliados à luta social, é possível desenvolver educação com qualidade para todos, independente da situação socioeconômica.



Exemplificando

A Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) é outro exemplo de projeto de educação em que se complementa educação formal e não formal, ligada aos movimentos populares, mais especificamente ao movimento sem-terra. Acesse ao site da associação dos amigos da ENFF e veja o vídeo institucional, que fala sobre a construção do espaço da escola e sua proposta educativa.

ASSOCIAÇÃO dos Amigos da Escola Nacional Florestan Fernandes. [s.d.]. Disponível em: <<http://amigosenff.org.br/pt-BR/>>. Acesso em: 29 set. 2017.



Pesquise mais

Para saber mais sobre as influências dos movimentos sociais na educação atual, leia o artigo de Gohn:GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 47, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2017.



Exemplificando

Na conferência *Acesso à Cidadania: perspectivas para os índios de recém-contato*, proferida no V Encontro Nacional de Antropologia do Direito (Enadir), organizado pelo Núcleo de Antropologia do Direito da USP (NADIR), a educadora, etnóloga e militante indigenista Dominique Tilkin Gallois explica como é possível pensar propostas de educação não formal no contexto de aldeias indígenas.

A conferência completa está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IYbjrKdX0Is>>. Acesso em: 4 set. 2017.

A discussão específica sobre a educação indígena se encontra no seguinte momento da palestra: 1h37min55s, motivada por um questionamento realizado por mim, que estava presente no referido Encontro.

Vitorino (2015) observou também que os educadores do cursinho pré-vestibular popular acabavam refletindo sobre suas posturas diante de situações de preconceito e discriminação em vários momentos de suas atividades pedagógicas. Isso porque é bastante comum que esses profissionais passem por capacitações

e oficinas pedagógicas e culturais, um tipo de formação continuada, a partir das quais passam a refletir sobre tais temas, tornando-os mais conscientes de como o dispositivo do racismo opera em nossa sociedade, o que implica rever constantemente suas práticas. O autor afirma:



[...] os educadores vão desenvolvendo estratégias antirracistas que visavam combater costumes, valores, e comportamentos que são inviáveis para a maioria da população e que esbarram na proposta de diversidade cultural que se deseja para o Brasil.

Nestas situações, o papel do professor é desenvolver ações pedagógicas capazes de relacionar diferentes habilidades que são exigidas na escola com o tema do racismo e da cultura negra, a fim de reverter a dinâmica de submissão de um grupo social ao outro. Numa sociedade como a brasileira, são muitas as necessidades e conhecimentos fundamentais para a atuação pedagógica do professor com relação ao tema. Tal trabalho resultaria numa ação pedagógica mais eficaz com relação à valorização do negro e sua história no Brasil. (VITORINO, 2015, p. 78)

Tal como o autor coloca, a educação é de grande relevância porque ela pode desenvolver a capacidade de os atores sociais tecerem seus próprios cotidianos e reverterem as desigualdades, tanto aquela enfrentada pelo educador no ato de educar como aquela enfrentada por seus educandos no dia a dia, em uma sociedade que é extremamente desigual em suas relações sociais de classe, de gênero, étnico-raciais, de religiosidade ou de sexualidade.

Ardoino (1998) nos lembra, para ilustrar o problema da ação social, que foi a partir da escola francesa da sociologia das organizações que se conseguiu um avanço considerável na análise da questão. Essa escola inicialmente acreditava ter estabelecido uma feliz distinção entre as noções de agentes e atores (ARDOINO, 1998, p. 27):

As noções de agente e de ator, postas em relação tendem, desse modo, ao reconhecimento de uma fronteira entre duas ordens de representações: [1] a do sistema pelo qual o agente, parte dos arranjos definido pelas suas funções, que implicam um modelo mais mecanicista, sobretudo atribuído ao espaço, ou à extensão, fica essencialmente afetado pela finalização ou pela determinação do conjunto; [2] ao de uma situação social, já um pouco histórica e temporal porque biológica, na qual o ator, provido de consciência e de iniciativa, capaz de pensar estratégias, encontra um grau de intencionalidade próprio que fica, não obstante, ligado tanto aos efeitos de um determinismo de campo quanto ao peso das macroestruturas. (ARDOINO, 1998, p. 28)

”

Essa análise da ação social é inicialmente percebida em pesquisas de sociólogos de campo, como Serge Moscovici. Ardoino (1998), entretanto, desvela-nos que se trata, na verdade, de se pensar a ação social de forma tríptica (**agente – ator – autor**). Esse olhar sobre a ação possibilitou que os atores sociais fossem enxergados com mais inteligibilidade, capazes de atuar em seus cotidianos, além de poderem agir para além das determinações regimentais e burocráticas estabelecidas pelas instituições, às quais todos nós estamos submetidos.

O **agente** seria, para Ardoino (1998), aquele que está dentro de uma mecânica de forças instituídas. Ou seja, os agentes são aqueles que atribuem os sentidos administrativos ou operatórios das ações sociais nas diferentes instituições que criamos.

Já o **ator** não pode ser o sujeito alienado (como muitas vezes é o caso do agente), porque ele é coprodutor de sentido em uma ação social. É como alguém que executa um procedimento, toca uma partitura ou interpreta um texto. Pode até acrescentar algo de novo à ação, mas não é a origem, tal como nos ensina Ardoino (1998).

O **autor** “é, realmente, o fundador, o criador, até mesmo o genitor; seja como for, aquele que se situa e que é explicitamente reconhecido pelos outros como estando na origem de” (ARDOINO, 1998, p. 28).

A atividade pedagógica, tanto na educação formal como na educação não formal, tem implicação na ação dos sujeitos, estejam eles no papel de educadores ou de educandos. Todos eles são capazes de projetar ações sociais. Ou seja, quando estamos dentro de uma proposta de educação humanizadora ou libertadora, as práticas pedagógicas têm por função desenvolver, nos atores sociais, a “capacidade de se autorizar”, de se “tornar autor”, ou melhor, de transformar o ator em autor da ação.

A sociologia da educação tem contribuído para a análise das práticas educativas desde a publicação da obra *A reprodução*, de Bourdieu e Passeron (1982). Para os autores, as ações sociais ou pedagógicas se projetam a partir da interação entre os sistemas sociais (ou estruturas) que compõem o meio social (a linguagem, a cultura, a economia, a sociedade e as artes). O avanço da análise desses teóricos demonstra que esses sistemas fazem complexas trocas simbólicas, que nutrem a vida social, espaço no qual se constroem as ações dos atores. “Essa discussão é fundamental para sociologia e para as ciências da educação porque a escola tem papel de destaque na formação do ator social, ou melhor, no ato de autorizá-lo” (VITORINO, 2015, p. 83).

Sobre essa questão do ato de autorizar, é importante retomar a teoria da multirreferencialidade de Jacques Ardoino:



Enfim, em relação direta com a noção de autorização, a prática de Ardoino é sempre práxis, quer dizer: ela é uma prática que não é a ação de um sujeito transformando o mundo, mas a ação de um sujeito transformando-se no processo de transformar o mundo, e nisso Jacques é também da sua época, marcado pelo pensamento de Sartre, pelo marxismo e pelas provocações pós-modernas. A noção de práxis permite introduzir duas outras problemáticas, que são, juntas, a questão do sujeito, porque o sujeito se faz fazendo-se, transforma-se agindo sobre o mundo, e do político, pois agir sobre o mundo é fazer política. O político, por definição, é práxis. (BERGER, 2012, p. 27)

4.3.3 A valorização profissional dos educadores sociais na educação não formal

Quando pensamos no caso dos cursinhos pré-vestibulares populares, percebemos que a finalidade da ação pedagógica dos educadores sociais muitas vezes é promover competências e habilidades que façam os educandos deixarem de ser meros expectadores para passarem a ser atores da ação pedagógica e também de seus cotidianos.

Ao possibilitarem as suas autotransformações, por exemplo, fazendo o educador reconhecer o racismo na sala de aula e outros preconceitos e discriminações sofridas pelos educandos, tais profissionais da educação também criam possibilidades de esses jovens transformarem o mundo ao seu redor, por meio da compreensão do problema, que pode se dar por diversas estratégias pedagógicas de redução e de combate da reprodução das desigualdades.

Como vimos, pelo que nos foi apresentado por meio das referências consultadas, é comum que o profissional da educação trabalhe em regime de voluntariado em projetos de educação não formal. A ultrajante prática ocorre porque vivemos num período de flexibilização das leis trabalhistas e esses projetos, por serem desenvolvidos por entidades do terceiro setor, acabam angariando mão de obra mais jovem e com pouca experiência no mercado de trabalho, muito embora apresentem grande senso de responsabilidade social, como foi o caso estudado por Vitorino (2015).

Essas propostas, apesar do aterrador regime de trabalho na contemporaneidade, podem proporcionar o aumento da experiência profissional, além de um bom momento para reflexão sobre a práxis pedagógica desses profissionais da educação, mas também para professores leigos e militantes, uma vez que, nesses projetos, há mais liberdade de escolha dos conteúdos que serão estudados, inclusive também no que se refere à determinação dos métodos e metodologias que o educador vai utilizar para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

A atuação desses profissionais na educação não formal continua a ser de grande relevância por proporcionar ações pedagógicas

alternativas às que são desenvolvidas em contextos escolares e por fazer com que os atores sociais se tornem cidadãos responsáveis pelas transformações futuras.

Além de melhores condições de trabalho (o que é primordial para a execução de um serviço de qualidade), a formação continuada é também um fator importante para que esses profissionais possam se atualizar e melhorar as suas práticas e técnicas pedagógicas

Sem medo de errar

Para oferecer uma educação integral do ser, com uma formação cidadã, seria fundamental que os professores de Preciosa pensassem nas seguintes questões: como eu aproveitaria as temáticas da educação não formal para o trabalho com a violência e a discriminação étnico-racial? Seria possível eu partir de temas do cotidiano para fazer com que meus educandos enxergassem os seus direitos e deveres?

Propor uma palestra com militantes de movimentos sociais (tais como o feminista, ligados à luta pela terra, negro e indígena) poderia fazer com que os seus educandos se sensibilizassem para os direitos desses diversos grupos sociais que, ainda hoje, encontram-se marginalizados e carentes de políticas públicas estatais. Por meio da análise histórica sobre a atuação desses movimentos sociais, os educandos poderiam perceber que a aquisição de um direito é sempre um benefício ao conjunto da humanidade.

Além disso, seria possível trazer um conjunto de notícias de casos de violência e discriminação para o círculo de conversa e debate com o militante-educador. O objetivo seria desnaturalizar esses fenômenos sociais, de modo a desvelar seus mecanismos de funcionamento, suas estratégias e os dispositivos criados para diferenciar e subjugar os sujeitos a formas de violência e discriminação. Atividades com literatura, poesia e filmes também seriam indicadas para esse trabalho.

Expondo os diferentes modos criados em diferentes sociedades

para violentar e discriminar, seria possível sensibilizar os colegas de sala de aula de Preciosa a fim de convidá-los a reintegrá-la e, quem sabe, algum dia, reinseri-la naquele grupo de jovens, tornando o ambiente menos hostil e mais receptivo à diversidade sociocultural.

Faça valer a pena

1. Os profissionais da educação não formal não são sujeitos que precisam ser entendidos como profissionais “diferentes” dos profissionais da educação formal, inclusive porque a formação profissional de todos os profissionais da educação ocorre mais ou menos nos mesmos moldes, nas mesmas bases legais e curriculares.

Considerando o aspecto da formação dos profissionais da educação não formal, é correto afirmar que:

- a) Esses profissionais possuem formação diferente e não passível de interlocução com os profissionais da educação formal.
- b) Esses profissionais possuem formação técnica, enquanto os profissionais da educação formal possuem formação pedagógica.
- c) Esses profissionais possuem formação superior à dos profissionais da educação formal, pois ela é voltada para a aplicação na realidade.
- d) Não existe uma diferença predefinida entre a formação dos profissionais da educação formal e não formal, o que há é um perfil de atuação específico.
- e) A formação dos profissionais da educação formal é superior, pois eles são mais especializados na área pedagógica.

2. Considerando uma situação educativa, analise quais são os aspectos a serem observados por um profissional da educação:

- I. As técnicas e práticas pedagógicas.
- II. Os conjuntos de conteúdos ensinados.
- III. Os métodos e metodologias de ensino.

Assinale a alternativa que contenha todos os aspectos a serem considerados em uma situação educativa:

- a) I, II e III.
- b) I e II, apenas.
- c) III, apenas.
- d) II e III, apenas.
- e) I, apenas.

3. A atividade pedagógica, tanto na educação formal como na educação não formal, tem implicação na ação dos sujeitos, estejam eles no papel de educadores ou educandos. Todos eles são capazes de projetar ações sociais. Ardoino, na obra *Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas*, conseguiu um avanço considerável na análise da ação social ao pensá-la de forma tríptica (agente-ator-autor).

De acordo com essa forma tríptica de análise de ação, assinale a alternativa que indica corretamente a função de cada um desses papéis sociais.

- a) Os agentes são coprodutores de sentido em uma ação social, eles executam um procedimento; os atores são aqueles que atribuem os sentidos administrativos ou operatórios das ações sociais; os autores são aqueles que se situam e que são, explicitamente, reconhecidos pelos outros como estando na origem da ação social.
- b) Os agentes são aqueles que atribuem os sentidos administrativos ou operatórios das ações sociais; os atores são coprodutores de sentido em uma ação social, eles executam um procedimento; os autores são aqueles que se situam e que são, explicitamente, reconhecidos pelos outros como estando na origem da ação social.
- c) Os agentes são aqueles que atribuem os sentidos administrativos ou operatórios das ações sociais; os atores são aqueles que se situam e que são, explicitamente, reconhecidos pelos outros como estando na origem da ação social; os autores são coprodutores de sentido em uma ação social, eles executam um procedimento.
- d) Os agentes são aqueles que se situam e que são, explicitamente, reconhecidos pelos outros como estando na origem da ação social; os atores são coprodutores de sentido em uma ação social, eles executam um procedimento; os autores são aqueles que atribuem os sentidos administrativos ou operatórios das ações sociais.
- e) Os agentes são aqueles que atribuem os sentidos administrativos e executam um procedimento, como um ator; os atores são coprodutores de sentido operatórios das ações sociais; os autores são aqueles que se situam e que são, explicitamente, reconhecidos pelos outros como estando na origem da ação social.

Referências

- ANDRADE, Rosa M.; FONSECA, Eduardo. **Aprovados! Cursinho Pré-vestibular e População Negra**. São Paulo: Selo Negro, 2002.
- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCAR, 1998. p. 24-41.
- BAGNATO, Gabriela de Guzzi; BARBOSA, Flávia Monize. Preciosa – Uma História de esperança. **Laboratório de Análise e Prevenção da Violência**, 2012. Disponível em: <<http://www.laprev.ufscar.br/sinopse-filmes/preciosa-uma-historia-de-esperanca>>. Acesso em: 13 set. 2017.
- BERGER, Guy. A multirreferencialidade na universidade de Paris Vincennes à Saint-Denis: o pensamento e a práxis de Jacques Ardoino. In: MACEDO, Roberto S.; BARBOSA, Joaquim G.; BORBA, Sérgio (Org.). **Jacques Ardoino & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 21-33.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- _____. **Casa de escola**: cultura camponesa e educação rural. 2. ed. Campinas: Papirus, 1984.
- _____. **O método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CALDART, Roseli S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun., 2003.
- CARDOSO, Ruth C. L. Sub-cultura: uma terminologia adequada? **Cadernos de Pesquisa**, n. 14, p. 3-5, set. 1975. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1824/1797>>. Acesso em: 1 ago. 2017.
- CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- FORQUIN, Jean C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e o educador social em projetos sociais. In: VERCELLI, Lígia (Org.). **Educação não formal**: campos de atuação. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. p. 11-32.
- _____. Movimentos Sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 47, p. 333-361, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2017.
- _____. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas

nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/30405.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

_____. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **La ciudadanía negada**: políticas de exclusión en la educación y el trabajo. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales –CLACSO, 2000. p. 89-123. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010022427/6gohn.pdf>>. Acesso 1 set. 2017.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

_____. Diversidade Cultural, currículo e questão racial. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M.; SILVÉRIO, V. (Org.). **Educação como prática da diferença**. São Carlos: EDUFSCar, 2006.

MACEDO, Roberto S.; BARBOSA, Joaquim G.; BORBA, Sérgio. (Org.). **Jacques Ardoino & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MISKOLCI, Richard. **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MOREIRA, Antonio F.; SILVA Tomaz T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2003.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

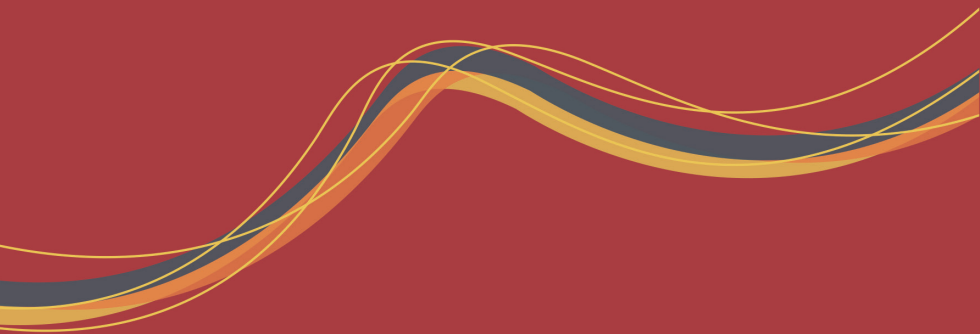
MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VITORINO, Diego da C. **Um divórcio entre escola e comunidade? Bananal-SP um “laboratório a céu aberto” no Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul**. 2014. Tese (Doutorado)–FCL-Ar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

_____. Ação social e combate à pobreza: perspectivas com base em desenhos negros. **Revista Cadernos CIMEAC**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 1, p. 70-90, 2015. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/1473/1258>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

WHITAKER, Dulce C. A. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, n. 2, p. 289-297, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200013>. Acesso em: 2 ago. 2017.



ISBN 978-85-522-0251-6



9 788552 202516 >