



**IV SEMANA  
DA PEDAGOGIA**

**EDUCACÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS  
UFSCAR SOROCABA  
[22 a 26/10]**

## **COORDENAÇÕES**

### **Coordenação Geral**

Daniel Cardoso Rodrigues

### **Coordenação Organizadora**

Lenaye V. Silva

### **Coordenação De Oficinas**

Heloísa Siqueira Garcia

### **Coordenação Financeira**

Aline Isidoro de Moraes

### **Coordenação Científica**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Varani

### **Comissão Científica**

Prof. Dr.<sup>a</sup> Adriana Pereira

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Varani

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bárbara C.M. Sicardi Nakayama

Prof.<sup>a</sup> Ma. Diléia Aparecida Martins

Prof. Ma. Frediana Vezzano

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Izabella Mendes Sant'Ana

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucia Maria Lombardi

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins

### **Organização dos Anais**

Daniel Cardoso Rodrigues

### **Revisão dos Anais**

Prof. Dr. Geraldo Tadeu Souza

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do *Campus* de Sorocaba.

S471                      Semana de Pedagogia (4.: 2012 : Sorocaba, SP)  
                                 Anais do IV Semana de Pedagogia : Sorocaba, 22 a 26 de outubro de 2012 [recurso eletrônico] / coordenação de Daniel Cardoso Rodrigues ...[et al.]. - Sorocaba, SP, 2012.

Evento realizado pela Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba  
ISSN 2178-7247

1. Educação - Congressos. 2. Movimentos sociais – Educação – Congressos. 3. Sociologia educacional. I. Rodrigues, Daniel Cardoso. II. Título.

CDD (20. ed.) 370

## SUMÁRIO

<b>IV SEMANA DE PEDAGOGIA UFSCAR – SOROCABA: APRESENTAÇÃO, REFLEXÃO E AGRADECIMENTOS.</b>	<b>6</b>
<b>COMUNICAÇÃO ORAL</b>	<b>10</b>
<b>ABORDAGEM TEMÁTICA EM PAULO FREIRE: GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE SOROCABA-SP</b>	<b>10</b>
<b>BRÔ MC'S E OS MAPAS DA LINGUAGEM: LINGUAGEM E PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO EM MAPAS PARA A FESTA, DE OTTO MADURO, A PARTIR DE ANÁLISE DO GRUPO DE “RAP INDÍGENA” BRÔ MC'S</b>	<b>20</b>
<b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL E RIO +20 NA CIDADE EDUCADORA: REFLEXÕES DE UMA PESQUISA NA BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA ALÉM DO CAPITAL</b>	<b>29</b>
<b>GESTÃO DEMOCRÁTICA E O CONTEXTO SOCIAL E POLÍTICO BRASILEIRO.</b>	<b>40</b>
<b>PARA ALÉM DA RIO+20: A PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA PRÁTICA ESCOLAR</b>	<b>72</b>
<b>POR UMA PEDAGOGIA DAS CIDADES: ENSINO DE GEOGRAFIA E CIDADANIA NO COTIDIANO ESCOLAR</b>	<b>84</b>
<b>POSSIBILIDADES PRÁTICAS DE USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DA ARTE</b>	<b>96</b>
<b>PROJETO +TELECENTROS: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E CULTURA PELA INCLUSÃO DIGITAL EIXO DE AÇÃO CENTROS DE RECONDICIONAMENTO DE COMPUTADORES</b>	<b>110</b>
<b>PROTAGONISMO JUVENIL E GRÊMIO ESTUDANTIL: A PRODUÇÃO DO INDIVÍDUO RESILIENTE</b>	<b>119</b>
<b>RESUMO PÔSTER</b>	<b>131</b>
<b>A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EJA I: ESTUDOS E PESQUISAS PARA CONSTRUÇÃO DOS CICLOS NA FUMEC</b>	<b>131</b>
<b>A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NAS COMISSÕES PRÓPRIAS DE AVALIAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS – SP</b>	<b>132</b>
<b>A PRESENÇA DAS DIFERENTES CULTURAS INDÍGENAS NA SALA DE AULA NÃO-INDÍGENA</b>	<b>133</b>
<b>ANALISANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES FORMADORES DOS CEFAPROS DE MATO GROSSO</b>	<b>134</b>

<b>AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DE DIREITO: TENSÕES ENTRE ESTADO E MERCADO</b>	<b>135</b>
<b>DEMANDAS SOCIOEDUCATIVAS: ATENDIMENTO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI</b>	<b>136</b>
<b>DESAFIOS E CONFRONTOS VIVENCIADOS PELOS PROFESSORES INICIANTES NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE.</b>	<b>137</b>
<b>DESENVOLVIMENTO HUMANO E O ENSINO DA ARTE: REPRESENTAÇÕES, SIGNIFICADOS E SENTIDOS NO ÂMBITO ESCOLAR</b>	<b>138</b>
<b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL VIVENCIAL</b>	<b>139</b>
<b>ENSINO DE CITOLOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL (DO 6º AO 9º ANO)</b>	<b>140</b>
<b>EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO – AVANÇOS E DESAFIOS</b>	<b>141</b>
<b>INSTRUMENTOS TÉCNICO-SEMIÓTICOS: CONDIÇÕES, INTERAÇÕES E</b>	<b>142</b>
<b>IMPACTOS NAS RELAÇÕES DE ENSINO</b>	<b>142</b>
<b>LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO EM SALA DE AULA – O PROFESSOR COMO MEDIADOR DESTE TRABALHO</b>	<b>143</b>
<b>O CONCEITO DE CATARSE E A PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA MARXISTA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA A PARTIR DE GRAMSCI E SAVIANI</b>	<b>144</b>
<b>O ENSINO APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS E ADULTOS NO PROPÓSITO DE INTERVENÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA</b>	<b>145</b>
<b>O TEATRO DIALOGANDO COM OS ESPAÇOS NO COTIDIANO ESCOLAR</b>	<b>146</b>
<b>PIBID: VIVÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR ATRAVÉS DA DOCÊNCIA COMPARTILHADA</b>	<b>147</b>
<b>PORTADORES DE DEFICIÊNCIA FÍSICA NO ESPAÇO ESCOLAR: ACESSIBILIDADE E O EXERCÍCIO DE DIREITOS ENQUANTO CIDADÃOS</b>	<b>148</b>
<b>PROGRESSÃO CONTINUADA: PRINCIPAIS DESAFIOS ENCONTRADOS POR EDUCADORES E EDUCANDOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS URBANAS DE PILAR DE SUL</b>	<b>149</b>
<b>PROJETO ALIMENTAÇÃO</b>	<b>150</b>
<b>“RECIBRINCANDO”: A TEMÁTICA DA SUSTENTABILIDADE E SUA IMPORTÂNCIA</b>	<b>151</b>

<b>SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE APLICADA EM AMBIENTES DE APRENDIZAGEM COM PERSPECTIVA INCLUSIVA</b>	<b>152</b>
<b>VIVENCIANDO O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO ICMBIO</b>	<b>153</b>
<b>RESUMO DA FALA DOS PALESTRANTES</b>	<b>154</b>
<b>ASPAMS</b>	<b>154</b>
<b>EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS: NAS BRECHAS DO INVISÍVEL</b>	<b>156</b>
<b>FÓRUM SOCIAL MUNDIAL: NA VANGUARDA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS EM ALINHAMENTO COM A QUESTÃO AMBIENTAL</b>	<b>166</b>
<b>MOVIMENTOS NEGRO E HIP HOP: DESAFIOS PARA A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE ADOLESCENTES AFRODESCENDENTES</b>	<b>188</b>

#### **IV SEMANA DE PEDAGOGIA UFSCAR – SOROCABA: APRESENTAÇÃO, REFLEXÃO E AGRADECIMENTOS.**

Aline Isidoro de Moraes, Daniel Cardoso Rodrigues, Heloisa Siqueira Garcia, Lenaye V. Silva, Lenna Nascimento

O início e o conteúdo de um texto sempre são complexos, principalmente quando não são pautados por um tema ou um problema, ficando a deriva, ao bel prazer do escritor, complicando ainda mais se este nunca se viu diante da tarefa específica daquele texto, como o presente texto que se apresenta nessas páginas. Apesar de o objetivo ser simples, apresentar os anais da IV Semana do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) *Campus* Sorocaba, fico tentado a contar um pouco da trajetória de construção da semana, que apesar de não ser nada fora dos padrões de construção de um evento acadêmico-científico se constituiu em um momento de grande aprendizado para quem trabalhou para sua realização.

Presumo que toda a construção de um evento acadêmico-científico possua um tema, que será central para a constituição das mesas, terá um público-alvo, haverá possibilidades de atividades durante, mas pós-evento também. Um bom exemplo, foi o I Encontro dos Movimentos Sociais e Sindicais da Região de Sorocaba, encontro que visava a construção e a relação entre a UFSCar e os movimentos das cidades próximas a ela. O evento surtiu inúmeros frutos, entre eles a formação de um Fórum permanente, a publicação de um livro, a oferta de um curso organizado pelos professores e militantes do movimento negro tratando a cultura e a história do povo africano, além da articulação política entre os movimentos.

Esses são exemplos das possibilidades de ações da universidade em parceria com os movimentos sociais, sindicatos e outras esferas da sociedade. Destacamos aqui a importância da universidade para a comunidade em que está inserida, pois a universidade é um espaço de formação humana, que imprime valores nos sujeitos que passam por ela, não é meramente um local para a “formação de profissionais” para o mercado de trabalho, tampouco um centro de pesquisas que serve ao interesse do capital. É um espaço que deveria ter como premissa o que Gramsci chama de Educação Desinteressada, uma formação voltada

para a construção e emancipação do ser humano, e não interessada na formação de profissionais para o mercado de trabalho, pois a qualificação profissional é consequência da educação desinteressada e não objetivo dela. (NOSELLA, 2010)

Dentro desta concepção de universidade é que se constituiu o curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar no *Campus* Sorocaba, ambiente que estimula os sujeitos a buscarem além dos limites de tempo/aula, conteúdo/matéria, teoria/prática, ou seja, que os acadêmicos realmente vivam a universidade. Este período da nossa vida é de fundamental importância, visto que como futuros educadores não podemos apenas nos apropriar de um conjunto de informações teóricas, mas precisamos aprender a refletir sobre diversos temas e saber como nos portar diante deles. Sentimos que o curso vem cumprindo o seu papel de apresentar aos estudantes momentos de estudo e de reflexão que nos impulsiona a sermos sujeitos autônomos de nossa própria história. Uma universidade comprometida com a sociedade propicia momentos de reflexão sobre as práticas cotidianas de uma atividade profissional que intencionamos seguir e para tanto devemos estar conscientes de todos os prós e contras deste caminho, sendo capaz de refletir sobre nossas práticas e escolher nosso caminho, como diria meu professor de Escola e Currículo, “Você pode ser o que quiser, tradicional, construtivista, marxista, contanto que tenha consciência de seu posicionamento e assuma quem você é!”.

Faz-se necessário este pequeno relato, que a bem grosso modo, demonstra o que tenho visto como concepção pedagógica do nosso curso, para poder demonstrar de qual ambiente emergiu o tema da semana: Educação e Movimentos Sociais. Ele surgiu entre um grupo de oito ou nove estudantes que discutiam a necessidade de uma articulação para realizar a semana do curso, que em sua quarta edição, seria a primeira vez organizada unicamente por estudantes.

Observamos que dentro de um ambiente tão instigante ao questionamento e à mobilização, se torna necessário pensar na articulação entre educação e movimentos sociais, pois acreditamos que a educação não deve ser uma ferramenta ideológica do Estado, tampouco da lógica capitalista, com o princípio de manutenção do poder ou preparação para o mercado de trabalho e vivência na sociedade capitalista neoliberal. Acreditamos que a educação visa a emancipação dos sujeitos (em qualquer faixa etária) e deve demonstrar a realidade existente dentro dos muros da escola, (como apontam Apple, Bourdieu, Mézàros, Paulo Freire) e fora dele. Se temos o objetivo de emancipar, então devemos nos articular,

fazer política de coalizão, nos unirmos com os demais oprimidos, sendo assim, qual é a expressão mais recorrente dos oprimidos, se não a articulação em forma de movimento, com pauta de reivindicação e pedagogias de ação?

Os movimentos sociais são uma das expressões da luta das “minorias” oprimidas, marginalizadas e guetificadas em nossa sociedade. São diversos os movimentos sociais em luta constante por melhores condições de vida, podemos citar o movimento da classe trabalhadora, em formato de sindicato ou associação, o movimento estudantil, no formato de grêmios, centros acadêmicos, diretórios acadêmicos, entre outros. Os movimentos étnico-raciais, ambientais, pela inclusão dos portadores de necessidades especiais, pelo direito ao acesso à comunicação e às mídias digitais.

A primeira reunião foi feita três dias após a conversa entre os oito estudantes, a proposta foi apresentada, com propostas de temas para as mesas durante os cinco dias e possíveis convidados, junto a uma proposta de programação de atividades. Aberta a discussão, inúmeros temas e propostas para semana surgiram. Marcamos uma segunda reunião uma semana depois para apresentação das demais propostas de temas. Após esta segunda reunião, o cronograma de atividades estava quase completo, pois o tema foi aprovado e acrescentamos duas rodas de conversa para falar sobre alfabetização e letramento.

Mas como a concretização se dá pelo processo de construção, durante o processo de organização da semana foi retirada a mesa sobre movimento feminista e movimento LGBT, temas que acreditamos ser bastante importantes e alteramos para movimento discente e docente, pois não havíamos conseguido encontrar participantes para a mesa antes pensada e também nós não havíamos contemplado na Programação uma mesa referente ao segundo tema, que para nós também é de suma importância.

O processo foi longo, seis, sete meses de muita correria para mantermos um equilíbrio nas mesas, buscando representantes tanto do movimento como de pessoas que trabalham com o tema na área da educação. Tentando deixar clara a possibilidade de união das duas temáticas, esclarecendo que educação e movimentos sociais não apenas podem, mas precisam andar juntos, pois do movimento surgem as demandas e a luta por uma sociedade melhor e a educação é um processo que leva à reflexão e também à mobilização para colaborar com a mudança.

Além da organização das mesas, foi possível oferecer, graças à disponibilidade de inúmeras pessoas, mesas sobre alfabetização e letramento, que contou com a presença de



coordenadora pedagógica e professoras da rede de Sorocaba, houve também apresentação de professoras especialistas em educação especial, que falaram sobre as possibilidades e ações de alfabetização com crianças com necessidades especiais. Agradecemos essas profissionais que doaram um pouco de seu tempo para fazer a articulação entre a teoria e a prática.

Também agradecemos a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lúcia Lombardi, que foi muito prestativa oferecendo um mini-curso com o tema: “Teatro e causos de escola”. Outra pessoa que não podemos deixar de agradecer é a Samira ....., uma contadora de história que tem muita história de vida para contar e ofereceu um mini-curso de fantoche mamulengo, um brinquedo tipicamente brasileiro.

Registramos aqui nossos agradecimentos aos professores e professoras que trabalharam na comissão científica, aos diversos colegas que trabalharam na organização durante a semana, para preparar o café cultural, ajudaram com o som e o datashow, carregaram mesas, venderam camisetas, rifaram livros, venderam trufas, e fizeram tantas outras coisas para que essa semana fosse realizada.

Eu pessoalmente (Daniel), agradeço aos meus pais, que ajudaram na correria, sem eles eu não teria conseguido e a minha companheira, Heloísa, que sempre me ajuda quando preciso.

Encerramos com uma citação do István Mészáros sobre o papel da educação para a mudança do sistema produtivo capitalista, dizemos também que se faz necessário para a mudança de toda a consciência social preconceituosa, conservadora e violenta:

[...] o papel da educação é soberano, tanto para elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para as *automudanças conscientes* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma nova ordem social metabólica radicalmente diferente. É isso que se quer dizer com a concebida “sociedade dos produtores livremente associados”. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a “*efetiva transcendência da autoalienação do trabalho*” seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional. (MÉSZÁROS, ANO)

## COMUNICAÇÃO ORAL

---

### ABORDAGEM TEMÁTICA EM PAULO FREIRE: GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE SOROCABA-SP

Gabriel Ribeiro Demartini  
grdemartini@yahoo.com.br

**RESUMO:** este trabalho faz parte das atividades realizadas pelo Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência (PIBID) – UFSCar *Campus* Sorocaba-SP, um programa federal financiado pela Capes e que prevê a inserção de graduandos em licenciatura nos contextos escolares, antecipando o vínculo entre os futuros educadores e as salas de aula da rede pública brasileira. Tomando como área de atuação o ensino de ciências em saúde, procurou-se por meio da abordagem temática pautada em Paulo Freire, caracterizar a realidade local escolar, de modo a encontrar nas contradições sociais presentes nas falas significativas dos estudantes, a possível temática norteadora da construção da programação curricular. Ressalta-se a importância da investigação da realidade local para o encontro de temas de real relevância aos estudantes e apresenta-se a “*Gravidez na adolescência não é problema aqui não...*” como um possível tema gerador a vir a ser contemplado no currículo escolar.

**Palavras-Chave:** Paulo Freire ; abordagem temática; realidade local; contradições sociais; falas significativas; tema – gerador;

**ABSTRACT:** this job is part of the activities realized by the PIBID - UFSCar Campus Sorocaba-SP, a federal program financed by CAPES that forecast the insertion of the students in teaching at the school contexts, anticipating the bond between the future educators and the classrooms of the public schools. Taking as performance area the guideline in health sciences, We sought, by the thematic approach guided by Paulo Freire, to characterize the reality inside the schools, allowing to find the social contradictions being in the words of the students, the possible guiding thematic of the construction of the scholar schedule. Is important to highlight the investigation of the local reality to the encounter of themes of real relevances for the students and named as "Pregnance in the adolescence is not a problem here..." as a possible

generator theme to come to be contemplated in the scholar schedule.

**Keywords:** Paulo Freire; thematic approach, local reality; social contradictions significant speeches; theme - generator;

## INTRODUÇÃO

Estruturar o currículo escolar submetendo os conceitos científicos a temas é o que pretende a abordagem temática, aparecendo como alternativas ao paradigma da estruturação da programação curricular via conceituação científica em que os conhecimentos têm um fim em si mesmo. Não há, pois, nesta abordagem um desprivilegio para com o conhecimento científico, há sim um direcionamento para este servir à compreensão crítica dos problemas significativos enfrentados pelos estudantes em seu contexto socio-histórico, cultural e econômico. A abordagem temática promove então a apropriação da conceituação científica necessária para o estudante transitar da consciência ingênua à consciência crítica. (AULER, 2003; SILVA, A. G., 2004; DELIZOICOV, et al 2011)

A adoção de temas no currículo escolar vai de encontro com o que propõe o movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e as abordagens Freireanas, porém ambos não falam necessariamente de temas segundo a mesma natureza, como afirma Auler et al (2009).

Quanto à natureza dos temas em Freire e no enfoque CTS, efetivamente, nos dois encaminhamentos, predomina o uso de temas no processo educacional. Contudo, há aspectos divergentes. Um destes refere-se ao processo de definição dos mesmos. Em Freire, o tema surge com uma efetiva participação da comunidade escolar. Nos encaminhamentos dados pelo enfoque CTS, esta dinâmica está ausente. Hegemonicamente é o professor que o define. (AULER, D. et al, 2009)

A abordagem temática fundamentada nos pressupostos Freireanos, tem como elemento fundamental o diálogo, que assume uma postura de denúncia do mundo. Portanto é impossível existir fora da práxis. Para Freire é no diálogo que os homens se encontram para pronunciar o mundo que vivem, mundo este que assume a mediação deste encontro, e que ao ser pronunciado volta-se problematizado aos sujeitos que então dotados de distanciamento crítico, o pronunciam novamente. (FREIRE, 1987)

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens

transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 1987)

Assim, dizer a palavra é condição existencial humana, é construção do mundo e por isso direito de todos. A prática educacional deve ser impregnada desta dimensão, que se inicia não somente quando o educador e estudante se encontram numa relação pedagógica de sala de aula, mas antes, quando o educador começa a pensar sobre o que vai dialogar, buscando ir além da mera discussão entre os sujeitos que não se comprometem com a transformação do mundo. (FREIRE, 1987) Cabe ao educador comprometido com a educação transformadora, perceber o conteúdo programático da educação emergindo de forma desestruturada na visão de mundo dos estudantes. Este deve estar intensamente se nutrindo da realidade de vida dos estudantes, de modo a contemplar as suas contradições existenciais para ser significativo. Este é um imperativo desta abordagem, pois, chegar aos estudantes tão enraizados no contexto social, considerados mais partes do que sujeitos transformadores para da forma da “educação bancária” transmitir-lhes conhecimento, é fadar-se ao erro além de ser antidemocrático.

Por isto é que não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural”, ainda que feita com a melhor das intenções. (Freire, 1987)

As situações significativas que compõem a abordagem temática são aquelas em que se encontram as contradições sociais, são aquelas que mostram limites na compreensão e explicação dos fenômenos que são fatalisticamente aceitos e vividos pelos indivíduos. Buscar-se-á na realidade mediatizadora e na consciência que tenham dela educadores e estudantes, o conteúdo programático da educação. Isso requer uma investigação que termina com o encontro de “*temas geradores*”, envolvendo e sendo envolvidos pelas contradições, pelos limites explicativos. (FREIRE, 1987)

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação.

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores”. (Freire, 1987)

As diferentes visões sobre o tema que tenham estudantes e educadores são problematizadas no processo caracterizado por codificação- problematização- descodificação, que tem por finalidade promover a superação do nível de consciência dos educandos, na medida em que os conhecimentos científicos são apropriados. Isso torna a perspectiva educacional freireana potencialmente libertadora. (DELIZOICOV et al, 2011)

O processo de obtenção dos “*temas geradores*” denominado de *Investigação Temática* foi desenvolvido por Freire em sua reflexão e atuação na educação não formal, assim seu emprego no contexto escolar exigiu uma transposição das ideias e conceitos. Esta é considerada a parte da obra de Freire menos conhecida, todavia desde 1979 vários pesquisadores vinculados a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), desenvolvem pesquisas cujo objetivo é justamente enfrentar os problemas oriundos desta transposição didática. (DELIZOICOV, 2008)

Por exemplo, Delizoicov (1991, 2008, 2011) sistematizou em cinco etapas - 1º Levantamento Preliminar; 2º “Análise das situações e escolha das Codificações”, 3º Diálogos Descodificadores, 4ª Redução Temática e 5º Trabalho em Sala de Aula - os procedimentos teórico-metodológicos da Abordagem Temática Freireana, tendo como origem a transposição da dinâmica de Investigação Temática de Freire, proposta no Capítulo 3, de *Pedagogia do Oprimido* (1987).

Estas etapas caracterizam a obtenção de temas que por meio da abordagem temática constituirão a programação curricular. Aqui cabe ressaltar a importância do processo de Investigação Temática, visto que ele propicia o diálogo entre estudantes, professores, escolas e currículo, de forma a construir-se uma programação crítica/transformadora. Porém este nem sempre é considerado na formulação da programação, Auler et al (2009) não encontrou em trabalhos balizados pelo movimento CTS, indicativos de que houvesse alguma participação dos estudantes e da comunidade escolar no processo de identificação e definição dos temas. Torres e Maestrelli (2011) ressaltam que no âmbito da educação ambiental apesar das muitas menções aos “*temas geradores*”, estes não estão apoiados no processo de Investigação Temática.

A Investigação Temática, não só aparece como forma de obtenção de “*temas geradores*”, mas como a forma dialógica de se atingir a alfabetização que leve a leitura crítica da realidade, pois, parte das situações locais mais presentes na vida dos estudantes. Desse

modo este trabalho objetivou respeitando estes preceitos encontrar um “*tema gerador*” passível de nortear a posterior construção curricular.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho se desenvolveu no espaço oferecido pelo Programa Institucional de Bolsa a Iniciação a Docência (PIBID) – UFSCar *Campus* Sorocaba-SP, um programa federal financiado pela Capes e que prevê a inserção de graduandos em licenciatura nos contextos escolares, antecipando o vínculo entre os futuros educadores e as salas de aula da rede pública brasileira. A escola de atuação é “E.E Francisco Camargo César” localizada na Avenida Riusaku Kanizawa, nº 485, no bairro Vila Helena, em Sorocaba-SP.

A abordagem metodológica deste trabalho se caracteriza por ser de natureza qualitativa, ou seja, preocupada em compreender os fenômenos, com enfoque indutivo e não somente as causas, estando preocupada com a obtenção de dados simbólicos situados em determinado contexto. (MINAYO, 1993; NEVEZ, 1996.) O método empregado nesta pesquisa é do tipo pesquisa ação ou pesquisa participante, pois procura se desenvolver o conhecimento e a compreensão da realidade como parte da prática. Trata-se de uma opção pela não neutralidade da educação e pela observação constante da realidade social. (FRANCO, 2005)

Realizou-se uma investigação da realidade de modo a encontrar uma temática significativa, para tal, apoiou-se nos pressupostos da investigação temática freireana, sistematizada por Delizoicov (1991; 2008; 2011). A investigação temática freireana não se completará neste trabalho, pois objetiva-se somente a identificação de um tema capaz de nortear a construção da programação. Para se completar, necessitaria completar o processo de redução temática e trabalho em sala de aula, que não foram objetivados neste trabalho.

Inicialmente para atender a proposta de investigar o currículo na área da saúde, a compreensão dos principais problemas de saúde que atinge o bairro e conseqüentemente se refletem na escola foram necessários. Para tal entrou-se em contato com a Secretaria de Saúde do Município (SSM), a qual forneceu os dados relativos ao colegiado noroeste das UBS de Sorocaba. Nesta mesma UBS, uma entrevista informal com a enfermeira padrão responsável pôde caracterizar a situação do bairro e da população jovem de acordo com sua experiência de vida e profissional. Procurando com a visão de outro profissional obter a compreensão deste contexto e os problemas vinculados à saúde que atinge principalmente a população jovem, uma entrevista informal com a coordenadora do CRAS foi realizada. Entrevistas informais

com os alunos, professores, funcionários da escola, foram realizadas por meio das quais se pôde atestar a significância da suposta temática. Foi utilizado também um levantamento realizado pela coordenação da escola, mostrando a representatividade quantitativa do problema no contexto escolar.

Por fim uma tabela (Tabela 1) reuniu as falas significativas contendo as contradições sociais. Mediante a análise de tal, pôde-se chegar a um “*tema gerador*” que nortear a construção da programação curricular.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Com o objetivo de encontrar uma temática para a posterior construção da programação curricular do ensino de ciência em saúde, a comunicação com a Secretaria de Saúde do Município foi fundamental, pois esta forneceu os dados acerca dos principais problemas de saúde que acometem o Centro de Saúde Lopes de Oliveira, localizado próximo a escola Francisco Camargo César.

Claramente os dados mostram como problemas de maior ocorrência a Diabetes e a Hipertensão Arterial Sistêmica, atingindo aproximadamente 3,39% e 12,96% da população atendida pela UBS respectivamente, porém seria um equívoco adotar estes desde já como “*Temas Geradores*”, pois, este é um problema de saúde que não está diretamente atuando sobre os jovens em idade escolar (Apesar dos casos genéticos que podem se manifestar na tenra idade, na sua maioria acometem os adultos e idosos) e não surgiu como manifestação concreta da visão de mundo dos estudantes sobre a realidade. Assim descartou-se estes problemas como possíveis “*temas geradores*”.

Ao analisar novamente os dados, a dengue também se mostrou com elevada incidência no bairro, e como um grupo também vinculado ao PIBID trabalhava esta questão, havia uma expectativa que este viesse a ser um tema significativo na escola. Porém diferentemente do outro grupo do PIBID que começara a trabalhar no início do ano, este trabalho se iniciou durante a estação de inverno, quando a incidência de dengue é zero por conta a falta de chuvas, pois esta é uma doença relacionada a períodos chuvosos e com temperatura elevada. Assim diante da sazonalidade da doença, a dengue também foi descartada como possível temática a vir a ser o “tema gerador” da programação.

Outro problema, a Gravidez na Adolescência também mostrou elevada incidência e por ser facilmente vinculada a outros problemas que aparecem no bairro como Doenças Sexualmente Transmissíveis e Violência Sexual Doméstica, passou a receber uma maior

atenção.

Desse modo, foram realizadas entrevistas informais com a enfermeira padrão da UBS e com a coordenadora do CRAS, de modo que se pôde confirmar a significância deste problema na visão destas profissionais. Entrevistas informais com os alunos, professores e funcionários da escola foram efetuadas. Essas entrevistas permitiram a identificação de falas significativas, que expressam limites na compreensão deste tema, ou seja, expressa contradições sociais que são incorporadas fatalisticamente ao senso comum. Silva (2004) em sua tese intitulada “A construção do Currículo na Perspectiva Popular Crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas” explicita a importância das falas dos alunos na compreensão dos limites explicativos, de modo a não servir somente como motivação ao aluno, mas como relevância epistemológica que auxiliará na construção da programação curricular.

A partir dos problemas, necessidades, conflitos e contradições vivenciadas e dos limites explicativos presentes nas falas, podemos delimitar as dificuldades que a comunidade enfrenta para transformar suas condições concretas, para interagir na realidade local, pois, a fala deve ser a reveladora do pretexto- do pré-texto, da necessidade problemática, da contradição, e não da simples motivação pedagógica. (SILVA, 2004)

A Tabela 1 abaixo reúne as falas significativas mais representativas obtidas nas entrevistas, e permite assim uma relação quanto às contradições envolvidas. Todas essas falas apresentam limites explicativos que devem ser trabalhados durante a programação visando a sua superação, porém a fala 8 traz uma contradição maior, de negação desse fenômeno em um contexto com tanta ocorrência. Como já visto nos dados da SSM e confirmados novamente com as experiências profissionais e de vida da enfermeira e da coordenadora do CRAS, a gravidez na adolescência tem grande ocorrência no bairro, e novamente foi confirmada um levantamento efetuado na escola pela coordenação que apresente 8% dos estudantes tendo passado ou passando pelo problema. Assim “*A gravidez na adolescência não é problema aqui não...*” pode ser um tema gerador potencialmente capaz de nortear a construção da programação.

Tabela 1- Falas Significativas.

<b>Falas Significativas</b>
1- “ <i>Abortei semana passada, mas to achando que já to grávida de novo...</i> ”
2- “ <i>Usar camisinha é igual chupar bala sem tirar o papel, não tem o mesmo gosto, nem se compara...</i> ”



3- <i>“As meninas te chamam, falam que quer dar pra você ali no mato, você não vai comer? Sou homem né, não tem como recusar?, Assim acaba acontecendo sem camisinha, na hora nem penso.”</i>
4- <i>“O problema esta nas famílias desestruturadas. Se tiver apoio familiar, ai a gravidez não é problema não.”</i>
5- <i>“Pra tirar é só mandar manipular o remédio, é mais seguro do que tomar chá, mas é caro.”</i>
6- <i>“Professor homem engravida? Se ele não tem útero, o que ele tem no lugar, um vazio?”</i>
7- <i>“Se acontecer comigo, ai é procurar um trampo né, e tem que assumir.”</i>
8- <i>“Gravidez na adolescência não é problema aqui não, mas agora que o ato sexual esta banalizado, isto está!”</i>
9- <i>“As meninas aqui são mais adiantadinhas que os caras, só falam dessas coisas ”</i>

As outras falas apresentam contradições menores, que envolvem e são envolvidas pelo tema gerador, por exemplo a fala 1, mostra inicialmente um contradição em relação ao Aborto que é uma prática ilegal, mas que parece ser empregado com naturalidade, o que implica em discussões éticas, religiosas, morais, sociais, e de saúde pública. Esta fala mostra também uma incompreensão quanto a métodos anticoncepcionais, pois o aborto é colocado como tal, e não se menciona qualquer método anticonceptivo. Por fim há uma contradição em relação à fisiologia reprodutiva, pois é impossível estar grávida e abortar em uma semana e na semana seguinte estar grávida de novo. Diante disso a escola deve assumir sua função social, e permitir por meio da apropriação da conceituação científica, uma maior compreensão e atuação destes sujeitos frente a sua realidade.

Para tal a construção de um currículo local, numa perspectiva crítica é fundamental, e deve ir vai muito além da mera aproximação com o cotidiano, é capaz de

Tornar a aprendizagem dos conhecimentos científicos em sala de aula num desafio prazeroso é conseguir que seja significativa para todos, tanto para o professor quanto para o conjunto dos alunos que compõem a turma. É transformá-la em um projeto coletivo, em que a aventura da busca do novo, do desconhecido, de sua potencialidade, de seus riscos e limites seja a oportunidade para o exercício e o aprendizado das relações sociais e dos valores. (DELIZOICOV et al, 2011)

Por fim ressalta-se a importância de se contemplar a realidade local para o encontro de temáticas potencialmente transformadoras, de modo que venham a nortear a construção de uma programação crítica, rompendo com a lógica de construção da qual o ponto de partida e chegada são os conceitos científicos, ou mesmo as meras aproximações com o cotidiano do estudante.

São recorrentes, como na Educação Ambiental (EA), os estudos que mencionam temas

geradores encontrarem-se destituídos do processo de investigação temática. (TORRES, J. R. 2011) Assim toma grande importância a Investigação Temática de modo a minimizar as chances de se ater a uma temática pouco relevante, além de colocar o estudante, o educador, e a escola como sujeitos na construção curricular.

Este trabalho delimitou este tema gerador “*A gravidez na adolescência não é problema aqui não...*” a ser trabalho no ensino de ciências em saúde, mas nesta perspectiva o tema não deve ficar restrito a uma disciplina, mas sim ser trabalhado coletivamente e interdisciplinarmente por todo o corpo de funcionários da escola, o que não se limita aos educadores.

Por fim ressalta-se que somente com a investigação da realidade local e com a problematização das falas significativas, foi possível compreender a dinâmica do bairro de modo a atingir os conflitos e contradições mais relevantes aos estudantes e assim encontrar o “tema gerador” do qual se construirá o currículo local.

O levantamento preliminar é fundamental para buscar os temas geradores a serem trabalhados pela escola. (SILVA, A. G., 2004)

Essa concepção de currículo como prática sociocultural significativa procura, pela problematização das falas, trazer à tona os diferentes conflitos observados na comunidade e na escola que muitas vezes encontram-se mascarados ou reprimidos, caracterizando-se agora também como um currículo dos conflitos concebidos como situações-limites, carentes de superações... (SILVA, A. G., 2004)

Evidentemente, este tema se relaciona a outros tantos presentes em seu universo temático mínimo, e devem ser também investigados para a proposição da programação curricular.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AULER, D. Alfabetização Científico-Tecnológico: Um novo “Paradigma”? **Ensaio- Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 5, n.1, março, 2003.

AULER, D.; DALMOLIN, A. M. T.; FENALT, V. S. Abordagem temática: natureza dos temas em Freire e no enfoque CTS. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**. V.2, n.1, p.67-84, março. 2009.

DELIZOICOV, D. **Conhecimento, tensões e transições**. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

DELIZOICOV, D. La Educación em Ciencias y la Perspectiva de Paulo Freire. **Alexandria Revista de Educação em Ciências e Tecnologia**, v.1; n.2, p.37-62, julho. 2008.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. 4ª ed. Editora Cortez. 2011.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa – **Ação. Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.1, n.3. p. 483-502. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987.

MINAYO, M. C.S.; SANCHES, O. Quantitativo – Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 9(3):239-262, jul/set, 1993.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa- características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v.1, n.3, 2º Semestre, 1996.

SILVA, A. F. G. **A Construção do Currículo na Perspectiva Popular Crítica**: das falas significativas às práticas contextualizadas. Tese (Doutorado em Educação e Currículo). São Paulo. PUC, 2004.

TORRES, J.R.; MAESTRELLI, S.R.P. Os contextos e Abordagens do Termo “Tema-Gerador” na Pesquisa e Ação em educação Ambiental Escolar no Período entre 1997 e 2009. **VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental”** A pesquisa em educação ambiental e a Pós-Graduação no Brasil. Ribeirão Preto, set. 2011.

**BRÔ MC'S E OS MAPAS DA LINGUAGEM: LINGUAGEM E PROCESSOS DE  
SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO EM MAPAS PARA A FESTA, DE OTTO  
MADURO, A PARTIR DE ANÁLISE DO GRUPO DE “RAP INDÍGENA” BRÔ MC'S**

Bruno Franques - Mestrando Em Educação – UFSCar/Sorocaba  
brunofranques@gmail.com

Giselli França – Mestranda em Educação - UFSCar/Sorocaba  
gisellifranca@hotmail.com

Luciana Balsamo – Mestranda em Educação - UFSCar/Sorocaba  
lubalsamo@ig.com.br

Michel Serigato – Mestrando Em Educação – UFSCar/Sorocaba  
mserigato@hotmail.com

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins – Mestrado em Educação - UFSCar/ Sorocaba  
marcosfmartins@ufscar.br

**Resumo:** este trabalho objetiva analisar a produção musical, enquanto manifestação da linguagem, de um grupo de rap indígena, denominado Brô Mc's, que escreve seus *raps* misturando a sua linguagem nativa guarani- kaiowa ao português. A análise tem como norte as reflexões propostas por Otto Maduro em seu livro “*Mapas para Festa*”, acerca da crise do conhecimento na America Latina na ultima década do século XX. A música produzida pelos Brô Mc's é tomada aqui como ilustração da discussão realizada por Maduro. No livro “*Mapas para a Festa*”, o autor enfoca a questão da crise do conhecimento em três dimensões principais: a partir da relação experiência e conhecimento, relação poder e conhecimento e por fim a relação linguagem e conhecimento. Nosso estudo se detém mais especificamente na relação da linguagem enquanto processo de socialização do conhecimento utilizando a produção do grupo Brô Mc's como pano de fundo para uma discussão acerca dos valores socialmente construídos e de como podemos relativizar certas referências de linguagem, buscando “ampliar nossos critérios de verdade” e nos tornarmos “socialmente bilíngues”, transitando com fluência entre as linguagens das elites e as populares.

**Palavras-chave:** crise do conhecimento, linguagem, rap, socialização do conhecimento.

**Abstract:** this paper aims to analyze the musical production, as a manifestation of language, of a rap indigenous group, called Mc Bro's, who writes his raps blending their native Guarani-Kaiowa language with Portuguese. The analysis is north by the reflections proposed by Otto Maduro in his book “*Maps for Party*”, about the knowledge's crisis in Latin America in the

last decade of the twentieth century. The music produced by Mc Bro's is taken here as an illustration of the Maduro's discussion. In the book "Maps for party", the author focuses on the crisis of knowledge in three main dimensions: experience and knowledge, power and knowledge and language knowledge. Our study discuss specifically the relationship of language as a process of socialization of knowledge from the Bro Mc's' production as a backdrop for a discussion about the social's values and how we can relativize certain language references, seeking to "expand our truth judgments" and become "socially bilingual", moving ourselves between elites and popular's languages.

**Key-words:** crisis of knowledge, language, socialization of knowledge

## INTRODUÇÃO

Inspirados pelos causos que Otto Maduro compartilha saborosamente em *Mapas para a Festa* e que povoa todo seu ensaio com o claro intuito de dialogar com as linguagens populares e delas fazer seu texto se aproximar também no formato, além do conteúdo, iniciamos nosso artigo com algo parecido, como uma brincadeira, mas também como exercício a que nos propomos por termos nos identificado com muito entusiasmo com sua proposta. Nosso caso servirá, como em Maduro, para ilustrar algumas de nossas referências às suas teorias, conjugando o saber teórico com a prática a partir da descrição de um fragmento da realidade, reconhecido como tal, mas destacado em muitas de suas nuances e complexas relações. Aplicaremos algumas das rotas que encontramos nos *Mapas* de Maduro principalmente no que concerne à linguagem e aos processos de socialização do conhecimento, conforme abordagem sugerida por Marquinhos, professor e orientador no programa de Pós Graduação em Educação e Movimentos Sociais da UFSCar Sorocaba<sup>1</sup>.

Enquanto líamos o ensaio de Maduro a que este artigo se refere, tivemos a feliz oportunidade de presenciar uma apresentação do grupo de rap Brô MC's, formado por jovens da etnia Guarani Kaiowá, que segundo uma de suas letras (BRÔ MC's, 2011), fazem "rima em Guaxiré", nome de um dos ritos tradicionais da comunidade.

Se já estávamos entusiasmados com as propostas de Maduro quanto à relativização das referências de linguagem, especialmente quando defende que em uma abordagem crítica do conhecimento onde se busca "ampliar nossos critérios de verdade" deveríamos nos tornar

---

<sup>1</sup> Marcos Francisco Martins é coordenador do Programa de Mestrado em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus Sorocaba, onde ofereceu a disciplina "Pesquisa em Educação: Aspectos teóricos-metodológicos e práticos", durante o primeiro semestre de 2012, cursada pelos autores e para a qual este artigo foi desenvolvido.

“socialmente bilíngües”, transitando com fluência entre as linguagens das elites e as populares, imaginem a felicidade destes pesquisadores quando nos deparamos com a riqueza e complexidade com que tal possibilidade teórica se manifestou diante de nós. Bailando ao som dos Brô MC’s e nos emocionando com suas letras que dão voz às suas dores seculares através de rimas carregadas de protestos e convocação ao levante e à luta por um mundo melhor, nossos sentidos se embaralharam e as classificações pré-concebidas e anunciadas incansavelmente pelas mídias e escolas já não fazem mais sentido algum.

O rap é comumente rechaçado a partir de diversos vieses, ora pela direita, por exemplo, o desqualificando em termos técnicos - argumento por demais elitista e esnobe que o compara a partir de uma suposta carência de erudição e que pensamos não ser necessário relativizar para os fins aqui expressos -, ora sendo objeto de preocupação de intelectuais supostamente progressistas que consideram ser esta apenas mais uma manifestação da força da hegemonia do imperialismo estadunidense.

Os argumentos de tais supostos progressistas receberão de nós maior atenção por se tratar de posições que reivindicam a crítica do sistema atual propondo fundamentos para uma nova sociedade. A partir de suas convicções dogmáticas não se preocupam em pesquisar criticamente o tema antes de emitir seus pré-conceitos sob polpudas roupagens eruditas, muitas vezes até ditas “científicas”. Se tivessem se colocado as questões necessárias para um olhar crítico, a fim da produção de um conhecimento mais verdadeiro, de fato científico (por exemplo, Como surgiu? Qual o contexto? Quem são os protagonistas originais? Como se expandiu, pra onde e por quê?), descobririam que o Rap é um estilo musical que compõem com outras manifestações artísticas o hip-hop, movimento cultural que transcende as artes dialogando de maneira bastante complexa com a luta social de segmentos historicamente marginalizados. O hip-hop surge no início dos anos 1970 no Bronx, bairro da periferia da cidade de Nova Iorque que abrigava guetos de resistência de afro-americanos, afro-caribenhos, organizações italianas, gangues latinas, e grupos diversos de estigmatizados e excluídos no país da democracia e da liberdade. Os MCs, os DJs, o grafitti e a dança de rua que proliferaram nesta bombástica periferia foram articulados em torno de um movimento, o hip-hop, que rapidamente se expandiu para outras periferias do mundo globalizado. Mas o que inspira os adeptos do hip-hop de outras periferias, ao contrário do suposto pelos que se contentaram com suas superficialidades, é justamente o caráter de movimentos de levante popular dos oprimidos e excluídos contra ao silêncio a que são submetidos. Questionam,

portanto o avassalador imperialismo neoliberal e lançam à sociedade seu grito até então sufocado. A complexa relação do rap com a indústria cultural também merece um olhar mais atento, mas para os fins deste artigo bastar-nos-á indicar que ao mesmo tempo em que a indústria fonográfica se apropria da produção artística popular, o hip-hop representa, de dentro do sistema que tenta lhe digerir, a força da luta de resistência dos oprimidos, apesar da mistura de elementos da sociedade de consumo que figura entre suas construções simbólicas<sup>2</sup>.

Mas os Brô MC's, além de serem brasileiros que expressam sua arte por meio de um estilo que surgiu na capital do império da sociedade de consumo global, seriam, além do mais, “índios” que relegariam sua cultura por estarem vestidos (!) com roupas e tênis da moda e utilizarem produtos de alta tecnologia como pick-ups, câmeras, microfones e computadores. Duplo sacrilégio! Como se não bastasse relegar suas tradições ludibriados com a cultura ocidental, rendem-lhe homenagem, justamente àquela cultura de massas que impõe padrões empobrecidos e alienantes em todos os rincões do planeta.

No apêndice (APENDICE 1) encontra-se uma tradução livre de uma das músicas cantadas pelos Brô MC's como forma de exemplificar a mistura que realizam. No entanto, gostaríamos de registrar aqui que a simples leitura da letra da música nem se aproxima da riqueza de vê-los pessoalmente ou mesmo em vídeo. Por isso recomendamos que o vídeo seja assistido para um mergulho na dimensão simbólica do discurso que apresentam.

Esta questão é deveras complexa e será a partir deste ponto que traremos a nosso auxílio, mais diretamente, os conceitos e argumentos de Otto Maduro, que o leitor mais atento já pôde notar como suporte do que até aqui se expôs.

Parece-me necessário ir ainda muito mais longe, e se tornar, por assim dizer, socialmente bilíngüe: reapropriar-se crítica e criativamente da própria linguagem popular, fazendo-se dono orgulhoso desta e desenvolvendo todas as suas potencialidades libertadoras... e, ao mesmo tempo, reapropriar-se crítica e criativamente do dialeto dominante, aprendendo a usá-lo como uma espécie de ‘segundo idioma’ que aumente sempre mais as possibilidades de conhecimento da realidade, para transformá-la. (MADURO, p. 144).

O movimento hip-hop se apropria duplamente, da língua inglesa e da linguagem dominante da indústria cultural, em um movimento de libertação onde entra em jogo tanto a valorização da linguagem popular, da arte das ruas, como através destas, um potente discurso que permite a auto-afirmação da identidade comunitária, restaurando a dignidade e o orgulho

---

<sup>2</sup> Para mais informações sobre o movimento hip-hop, recomendamos a leitura da dissertação de mestrado de Pablo Bastos, “Ecos de espelhos - movimento Hip Hop do ABC Paulista: sociabilidade, intervenções, identificações e mediações sociais, culturais, raciais, comunicacionais e políticas” (BASTOS, 2008, pp 12-13).

outrora usurpados pela marginalização e opressão sofrida. Um discurso que vem contra o silêncio mantido pelas classes dominantes, como forma de sustentar o sistema opressor vigente. “Claro que, em certo sentido, para dominar melhor, os poderosos têm interesse em silenciar boa parte das vozes dos oprimidos: as vozes de dor, protesto, denúncia, anúncio de um mundo diferente, ou convocação à luta coletiva por uma vida melhor” (MADURO, p. 132).

Os Guarani Kaiowá, como tantos outros grupos excluídos e marginalizados pelo sistema opressor, em uma atitude que talvez os configurassem como socialmente políglotas<sup>3</sup>, se identificaram com o hip-hop e se apropriaram por sua vez dessas ferramentas forjadas em outras terras, mas que tão próximo das suas estão, ressaltando no entanto as imensas diferenças de suas culturas e lutas, e o fato de que apesar delas, há elementos muito similares, que são correspondentes às realidades das periferias do mundo todo.

O poeta Sérgio Vaz, em seu *Manifesto da Antropofagia Periférica* define muito bem essa “consciência de classe” dos que se constituem às margens da sociedade globalizada: “A periferia nos une pelo amor, pela dor e pela cor”(VAZ, 2007).

O diálogo cultural estabelecido pelos povos originários, que tanto chocam os puritanos adeptos da visão cristalizada de que os povos indígenas devem viver confinados na floresta, de preferência bem longe das cidades e das terras produtivas, com aparições pontuais, no dia reservado a eles pelo calendário oficial, onde então poderiam exhibir suas tintas, penas, danças, cantos e cocares, aparece nos discursos com maior frequência apenas quando representantes daqueles povos protagonizam alguma situação de contestação da ordem vigente.

Na antropologia, reconhece-se comumente o diálogo cultural ou transculturação como o fenômeno de mudanças culturais resultantes do contato entre duas ou mais culturas. Como nos apresenta Octavio Ianni,

São muitas as culturas que se encontram, acomodam, sofrem tensões, negam e recriam. Recriam-se geralmente em outros e novos termos. São intercâmbios de valores e instituições, formas de sociabilidade e ideais, línguas e religiões; além de mestiçagens ou hibridações. Assim se multiplicam as formas e as práticas culturais, as histórias e as tradições, as alteridades e as diversidades. (IANNI, 2004, p. 162-3).

Essas mudanças estão inseridas em um processo dinâmico característico das

---

<sup>3</sup> Entendemos por políglota, a capacidade de transcender aquilo que Otto Maduro denomina como socialmente bilíngue, ou seja, conjugar a essa capacidade de transitar entre a linguagem popular e eudita às diferentes línguas e linguagens .



sociedades, que como também defende Maduro, estão em constante mutação, que tem origens em processos internos e externos, variando em velocidade, grau de abrangência e consequências para a vida comunitária e a cultura nela gestada. Esse processo, entretanto, pode ser muitas vezes incrivelmente violento, como nas empresas do “Descobrimento” dos séculos XIV e XV a que os antepassados dos Guarani Kaiowá, entre milhares de outras etnias, foram covardemente submetidos.

Essa sangrenta invasão, seguida por extermínios e colonização sofridos pelos povos originários das Américas configuram um processo que coincidem justamente com o ano em que Maduro escreve suas reflexões acerca da crise do conhecimento, que culminaria posteriormente, na publicação do livro *Mapas para a Festa* (p. 155), quando se completariam 500 anos das primeiras atrocidades. Muitos consideram hoje um marco na luta dos povos latino-americanos as mobilizações de 1992, quando Movimentos Sociais se levantaram em uma inédita organização de proporções continentais e impuseram os “Quinhentos anos de resistência indígena, negra e popular”, contra as comemorações pelos quinhentos anos do “descobrimento”, que os governos neoliberais da região apoiados pelos governos de Portugal e Espanha articulavam placidamente celebrar<sup>4</sup>.

Interessante notar que Maduro percebia neste momento histórico justamente uma crise do conhecimento gerada pelo colapso das certezas que se tinham até então, relativizando a validade dos conhecimentos gerados no bojo da luta contra os regimes autoritários do continente, e que surpreendentemente foram solapados pelas eleições de representantes das elites neoliberais por toda a latino-américa, pelos colapsos dos socialismos reais e pelo recrudescimento da igreja e dos preconceitos gerais da sociedade ocidental (p. 186-7).

E foi justamente em meio a esta crise que a resistência “indígena, negra e popular” orquestrava um movimento que já avançou muito nos últimos 20 anos, e cujos frutos podemos notar, por exemplo, em manifestações como as dos jovens da etnia Guarani Kaiowá, que se lançam à luta social através de sua reapropriação criativa, de cunho artístico-cultural da linguagem dominante, cantando em português e guarani suas rimas carregadas de protestos e convocação ao levante e à luta por uma vida melhor. Nos termos de Maduro:

Por isso, se aquilo que se busca é superar relações de opressão, parte do que teria

---

<sup>4</sup> “A década de 1990 significou o renascimento das lutas sociais na América Latina. Movimentos e organizações se uniram em protestos contra a proposta dos governos neoliberais da região que, em articulação com Portugal e Espanha, propuseram comemorar os quinhentos anos do descobrimento das Américas em 1992. O resultado foi a vitoriosa campanha pelos quinhentos anos de resistência indígena, negra e popular. Pusemos água nas comemorações oficiais com protestos em todos os países.” (PIÑERO, 2012, p. 7)

que fazer é retomar a linguagem que herdamos do passado (com as idéias nela expressas) e “apossar-nos” crescentemente nela: criticá-la coletivamente, transformá-la criativamente, enriquecê-la ativamente... até conseguir com autonomia ver e dizer nossa realidade a partir de nossa experiência de opressão e à luz de nossa esperança de libertação.

Nesse sentido, parece-me que uma tarefa libertadora primordial é esta: a reapropriação criadora da linguagem por parte daqueles que sofrem opressão. (p. 138)

Tomamos ainda a liberdade de aplicar aos MCs Guaranis as qualidades que Maduro atribuí à linguagem artística como meio de protesto, onde existiria com muito mais freqüência em relação à ‘prosa verbosa’, “conhecimento, estímulo à pesquisa, recuperação da história, articulação de teorias, crítica das “evidências” predominantes, e por vezes até ‘vigilância’ e ‘rupturas epistemológicas’”. Com a vantagem de ser muito mais agradável, acessível e festiva, além de capaz de “anunciar novas maneiras de viver: abertas, flexíveis, humildes, pluralistas, fraternas, igualitárias, participativas, cooperativas.” (p. 145-6)

No caminho para a festa, seguindo o mapa deixado por Maduro, encontramos hip-hop, Guarani-Kaiwoá e Guaxiri, e então vislumbramos caminhos promissores que podem nos levar “de volta à vida feliz, a uma vida que mereça e facilite ser frequentemente festejada com alegria, prazer e gosto.” (p. 13)

## REFERÊNCIAS

BASTOS, Pablo. **Ecoss de espelhos**. Movimento Hip Hop do ABC Paulista: sociabilidade, intervenções, identificações e mediações sociais, culturais, raciais, comunicacionais e políticas. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da ECA/USP. São Paulo: USP, ECA, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-15072009-221122/pt-br.php>>. Acesso em 3 de setembro de 2012.

BRÔ MC's. **Eju Orendive**. Clipe oficial. Dourados: Cufa MS, 2010. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=oLbhGYfDmQg>>

BRÔ MC's; Fase Terminal. **No Yankee**. Dourados: Cufa MS, 2011. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=UViv0FQJrgo&feature=related>>. Acesso em 3 de setembro de 2012.

IANNI, Octavio. **Uma longa viagem**. Em Tempo Social. Revista de Sociologia da USP. Departamento de Sociologia da FFLCH. Vol 16, n. 1. São Paulo: USP, FFLCH, 2004. pp 153-166. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v16n1/v16n1a09.pdf>>. Acesso em 3 de setembro de 2012.

MADURO, Otto. **Mapas para a festa**. Reflexões Latino-Americanas sobre a crise e o conhecimento. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis. Editora Vozes, 1994. 196 p.

PIÑERO, Joaquin. **Integração popular continental: a hora é agora!** em Le Monde Diplomatique Brasil ano 5, número 60, julho de 2012. pp 6-7.

VAZ. Sérgio. **Manifesto da Antropofagia Periférica**. No Blog Colecionador de Pedras. Publicado em 25 de outubro de 2007. Disponível em: <<http://coleccionadordepedras.blogspot.com.br/2007/10/manifesto-da-antropofagia-perifrica.html>>. Acesso em 3 de setembro de 2012.

## APÊNDICE 1

### **Brô Mc's**

**Música: Eju orendive**

**Álbum: Brô Mc's (Demo)**

**Produzido pela Cufa TV Dourados**

A música é cantada nos idiomas guarani kaiowa e português, mas aqui se apresenta uma tradução livre da mesma em português que está disponível na internet – <<http://www.youtube.com/watch?v=oLbhGYfDmOg>>. Foram mantidas as formas gramaticais apresentadas nas legendas do vídeo.

Aqui o meu rap não acabou  
 Aqui o meu rap está pensar comelando  
 Eu faço por amor  
 Escute, faz favor  
 Está na mão do senhor  
 Não estou para matar  
 Sempre peço a Deus  
 Que ilumine o seu caminho  
 E o meu caminho  
 Não sei o que se passa na sua cabeça  
 O grau da sua maldade  
 Não sei o que você pensa  
 Povo contra povo, não pode se matar  
 Levante sua cabeça  
 Se você chora não é uma vergonha  
 Jesus também chorou, quando ele apanhou  
 Chego e rimo o rap guarani e kaiowa  
 Você não consegue me olhar  
 E se me olha, não consegue me ver  
 Aqui é o rap guarani que está  
 Chegando para revolucionar

O tempo nos espera e estamos chegando por isso  
Venha com nós  
Nós te chamamos para revolucionar por isso  
Venha com nós, nessa levada  
Nós te chamamos para revolucionar por isso  
Aldeia unida, mostra a cara  
Nós te chamamos para revolucionar por isso  
Venha com nós, nessa levada  
Nós te chamamos para revolucionar por isso  
Aldeia unida, mostra a cara  
Vamos todos nós no role  
Vamos todos nós, índios, festejar  
Vamos mostrar para os brancos  
Que não há diferença  
E podemos ser iguais  
Aquele boy passou por mim  
Me olhando diferente  
Agora eu mostro pra você  
Que eu sou capaz, e eu estou aqui  
Mostrando pra você  
O que a gente representa  
Agora estamos aqui  
Porque aqui tem índios sonhadores  
Agora te pergunto, rapaz  
Por que nós matamos e morremos?

Em cima desse fato a gente canta  
Índio e índio se matando  
Os brancos dando risada  
Por isso estou aqui  
Pra defender meu povo  
Represento cada um  
E por isso, meu povo  
Venha com nós

Nós te chamamos pra revolucionar por isso  
Venha com nós, nessa levada  
Nós te chamamos pra revolucionar por isso  
Aldeia unida, mostra a cara

Nós te chamamos pra revolucionar por isso

Venha com nós, nessa levada

Nós te chamamos pra revolucionar por isso

Aldeia unida, mostra a cara

Nós te chamamos pra revolucionar por isso

Venha com nós, nessa levada

Nós te chamamos pra revolucionar por isso

Aldeia unida, mostra a cara

Nós te chamamos pra revolucionar por isso

Venha com nós, nessa levada

Nós te chamamos pra revolucionar por isso

Aldeia unida, mostra a cara

## UMA PESQUISA NA BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA ALÉM DO CAPITAL

Anie Elisa de Moraes  
Dâmaris Andréa Pereira de Lima  
Daniel Cardoso Rodrigues  
danielcardoso88@gmail.com  
Heloisa Siqueira Garcia

**Resumo:** o presente trabalho demonstra os resultados de uma pesquisa realizada em uma das unidades escolares sorocabanas que tem o projeto Oficina do Saber, referente às suas práticas educativas para o ensino da educação ambiental. A pesquisa objetivou conhecer qual a concepção que eles tinham sobre educação ambiental e se contavam com formação continuada para trabalhar o tema. Demonstra, também, a construção coletiva da pesquisa por meio da disciplina *Pesquisas e Práticas Pedagógicas*, do curso de Pedagogia da UFSCar Campus Sorocaba, as dificuldades em realizar a pesquisa, a construção do capítulo do livro, que foi o produto final da disciplina. Assevera que não basta uma mudança na metodologia de ensino da educação ambiental, é necessária uma modificação na estrutura social, muito antes de mudar a estrutura escolar, análise sustentada nos apontamentos de Mészáros.

**Palavra-Chave:** Educação Ambiental. Rio +20. Práticas Pedagógicas. Capitalismo.

**Abstract:** the present work shows the results of a research conducted in one of the Sorocaba's schools units that have the project *Oficina do Saber*, regarding their educational practices for teaching environmental education, which they had to conception it and had continued training to work the theme. Demonstrates the collective construction of research within the discipline *Pesquisas e Práticas Pedagógicas*, difficulties in performing the research, the construction of the chapter of the book, which was the final product of the discipline. We also show that not just a change in methodology of teaching environmental education, it is necessary a change in the social structure, much before changing the school structure, following the analysis that we make notes of Meszaros.

**Keyword:** Environmental Education. Rio +20. Teaching practices. Capitalism.

### **Introdução**

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada na disciplina *Pesquisas e Prática Pedagógicas* no curso de Licenciatura em Pedagogia da

UFSCar/Sorocaba, que teve como produto final um livro com o título **Educação ambiental e Rio + 20: apontamentos de uma pesquisa**. O livro é composto por sete capítulos, cada qual escrito por um grupo de alunos focados em um objetivo diferente dentro da temática. O nosso objetivo foi compreender como a cidade de Sorocaba, possuidora dos títulos de Cidade Educadora e Cidade Verde e Azul, trabalha com o tema da educação ambiental.

Iremos demonstrar aqui as quatro partes do processo de pesquisa: I – A construção da pesquisa no processo coletivo; II – O processo de aplicação na escola e suas dificuldades; III – Os resultados da pesquisa; IV – Reflexão sobre os resultados. Tendo em vista que tal pesquisa já teve seus resultados publicados no livro e que a reprodução do mesmo conteúdo aqui poderia se constituir em processo de autoplágio, pretendemos no processo reflexivo dos resultados fazer algumas novas considerações, que no espaço-tempo do livro não foram possíveis, mas que são frutos das nossas reflexões e discussões em vários momentos do curso.

Inicialmente podemos dizer que a pesquisa demonstra dois dos resultados, sendo que um vai muito além das questões de como se ensina educação ambiental: a) Sorocaba possui uma visão particionada do tema da educação ambiental, não trabalhando com ele conforme determina os PCNs, de maneira transversal, não dando uma compreensão sócio-político-cultural para o problema; b) as dificuldades em realizar a pesquisa nas escolas públicas de Sorocaba demonstram a dificuldade de acesso às informações públicas, devido aos jogos de poder dentro das instâncias administrativas. Pretendemos nessa reflexão apontar as discussões que temos feito e propostas para educação, compreendendo que não se trata de uma simples maneira de como é trabalhada educação ambiental na escola, mas de uma concepção da constituição da própria escola e suas práticas, que devem ser modificadas.

## **1. O que é a Rio +20**

Antes de nos aprofundarmos na pesquisa, se faz necessário situar o que é a Rio +20, esta que se constitui como a maior conferência mundial sobre meio ambiente. A Rio +20 é o retorno das discussões iniciadas na Rio 92. Ela se constituiu como um fórum de discussão sobre meio ambiente, que contou com

[...] 179 países [...] (que) acordaram e assinaram a Agenda 21 Global, um programa de ação baseado num documento de 40 capítulos, que constitui a mais abrangente tentativa já realizada de promover, em escala planetária, um novo padrão de “desenvolvimento sustentável”. O Termo agenda 21 foi usado no sentido de intenções, desejos de mudança para esse novo modelo de desenvolvimento para o século XXI. (BRASIL, 2012b)

Agora, vinte anos após a primeira conferência, os chefes de estado voltam à mesa para

discutir pontos extremamente importantes sobre o desenvolvimento, a erradicação da pobreza, o empoderamento da mulher, economia verde, entre outros pontos que formam os eixos da contribuição brasileira para o encontro.

A construção do documento brasileiro vem de um processo de vinte anos de discussões, as quais geraram o PNUMA, Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, aliado ao UNDESA, Departamento de Assuntos Econômicos e Ações Sociais das Nações Unidas.

Duas grandes tarefas dessas agências eram refletir sobre o Processo de Marrakech e o Plano de Johannesburgo. Destacamos esses dois projetos, pois eles trabalham com a questão de consumo e produção sustentável (PENUMA, 2012a, 2012b), tema principal da Rio+20, que é também colocado por Travassos (2001) como uma das possíveis abordagens para a educação ambiental colocar em “cheque” nas aulas o processo atual do capitalismo em nossa sociedade.

O grande problema que encontramos na “Contribuição Brasileira” é o nó colocado referente à economia verde; segundo o documento, a economia verde não é voltada para o comércio e sim para a sustentabilidade, contanto que essa sustentabilidade não entre em confronto contra os interesses comerciais. (BRASIL, 2012c)

Para além da cúpula dos chefes de estados, existe a cúpula dos povos. Um evento que reúne ambientalista, movimentos sociais, ONGs – Organizações Não Governamentais - e um conjunto enorme de entidades que se contrapõem à conferência oficial, que para muitos não passa de uma cortina de fumaça, ou como foi dito em uma das discussões em sala, “[...] é mais uma cortina de fumaça verde”.

## **2. A construção da pesquisa no processo coletivo**

Sendo iniciada pela demanda de uma disciplina, a pesquisa nos impulsionou a irmos além do básico, do mínimo exigido em sala de aula, pois se era para fazer uma pesquisa, fomos pesquisar o que nos estava perturbando, causando incômodo, como nos dizia nosso professor de metodologia da pesquisa em educação, “[...] para que a pesquisa seja algo legítimo nosso, não uma tarefa dada pelo orientador”.

Desse modo, fizemos algumas discussões e chegamos à conclusão que o desconforto do grupo estava em querer saber como a cidade educadora está trabalhando a questão da educação ambiental? A delimitação do problema não foi difícil, já que a questão da titulação da cidade como cidade educadora já passara por várias discussões no nosso curso,



principalmente por alguns de nós que trabalham ou já trabalharam para na prefeitura.

Como amostra a ser pesquisada, escolhemos o Centro de Referência em Educação (CRE), que segundo suas diretrizes têm o objetivo de nortear o ensino na cidade. Foi escolhida uma entre as 29 escolas que tem o projeto de educação em período integral, denominado Oficina do Saber. Tal escolha se deu pelo fato de que o projeto possui uma disciplina específica para trabalhar o tema da educação ambiental. A escolha inicial de apenas uma escola era para inicialmente facilitar a pesquisa e dependendo da situação que encontrássemos na escola, a receptividade, poderíamos ampliar para mais escolas.

Como instrumento de pesquisa, a turma como um todo optou pelo questionário semiestruturado, que possuiria duas partes: a primeira com perguntas-padrão a todos da sala e a segunda com perguntas específicas ao objetivo almejado na pesquisa por cada grupo. Pretendíamos saber com o questionário a atuação profissional, tempo de magistério, formação, especializações, se tinha feito algum curso de formação, dado pela prefeitura ou não, e qual a importância do curso, se atuava ou não com o tema educação ambiental e se tinha algum curso na área de educação ambiental. O questionário foi amplamente discutido e apresentado aos nossos professores antes de ser enviado à escola, para termos a certeza de sua clareza e se iria atingir o objetivo desejado.

### **3. O processo de aplicação na escola e suas dificuldades**

Nosso objetivo era aplicar em uma escola e no CRE. Para aplicarmos nesse Centro entramos em contato com a secretaria de educação (SEDU) e com o próprio CRE, mas infelizmente eles não responderam a nenhum dos e-mails enviados; desse modo, não foi possível a realização de parte da pesquisa.

Para aplicação na escola, fomos diretamente à unidade escolar e falamos com a direção da escola, para nossa surpresa nos deparamos com a informação de que a SEDU tinha determinado que nenhuma pesquisa poderia ser feita na escola por graduandos, somente por mestrandos e doutorandos. Nosso acesso aos professores só foi liberado pela direção da escola diante da condição de não darmos nenhuma informação que pudesse identificar a unidade escolar pesquisada.

Após a liberação, nos dirigimos aos professores e à educadora comunitária<sup>5</sup>, aos quais

---

5 O Cargo de educadora comunitária não é oficial, as responsáveis pela Oficina do Saber receberam esse nome no início do projeto até o início de 2012, quando passaram a ser chamadas de professoras responsáveis. Como pesquisamos utilizando “Educadora Comunitária” para nos referirmos às responsáveis pela Oficina, iremos

entregamos os formulários para oito professoras mais a educadora, mas somente quatro professoras e a educadora devolveram o formulário.

#### **4. Os resultados da pesquisa**

Os resultados obtidos com a pesquisa não dão base para uma generalização, mas podemos ter uma pequena perspectiva da situação real de como o tema Educação Ambiental é trabalhado na Cidade Educadora. Começamos com o perfil das entrevistadas: mulheres entre 25 e 47 anos de idade, com 6 a 17 anos de magistério, sendo que três são formadas em Pedagogia, uma em História e uma no Curso Normal Superior. Todas possuem experiência no ensino fundamental I e uma das professoras já foi educadora comunitária. O foco que iremos dar ao descrever os resultados é mais qualitativo do que quantitativo.

Dentro da Prefeitura de Sorocaba está se abrindo pela primeira vez espaço para discussão mais ampla do tema educação ambiental. Neste ano (2012), a Prefeitura forneceu pela primeira vez um curso de formação aos professores de rede, com carga horária de 40h. Foi constatado também que a Prefeitura tem feito em algumas de suas formações a discussão sobre a Rio +20 e a importância da conferência, mas o grande problema, segundo os professores pesquisados, é que não tem condição de abrir espaço dentro de sua já carregada grade horária para incluir o tema. Existe uma reclamação que a SEDU implementa uma quantidade grande de projetos ao mesmo tempo, o que inviabiliza a aplicabilidade de qualquer um com eficácia. As professoras também não tiveram contato com o documento norteador da conferência.

Quando colocado em questão se os eixos do documento da RIO+20 (segurança alimentar e nutricional, acesso a saúde, educação, cultura, gênero e empoderamento das mulheres, produção e consumo sustentável, promoção da igualdade racial) e se a Oficina do Saber trabalha ou está pensando em trabalhar alguns deles, houve contradição nas respostas, alguns dizendo que todos os eixos são trabalhados conforme a faixa etária de cada aluno, outras responderam que só consumo e produção sustentável são trabalhados.

Também percebemos que a educação ambiental é trabalhada não como tema transversal, mas somente em uma disciplina específica, sendo compartimentada como todos os outros conhecimentos dentro da escola. Algumas professoras alegaram que precisariam sair com os alunos para terem um espaço específico para trabalhar a educação ambiental, como

parques, por exemplo. A construção do espaço específico para o ensino de educação ambiental indica que não há uma compreensão de que o ser humano é parte integrante da natureza, independente de onde esteja ele.

## **5. Reflexão sobre os resultados**

Ao olharmos com calma os resultados, apesar de ser uma pequena amostra que não permite generalização, podemos fazer algumas reflexões importantes para “sulear<sup>6</sup>” nossas práticas e teorias. Primeiramente, a concepção de educação ambiental trabalhada na escola pesquisada possui uma perspectiva de fragmentação, que não faz uma discussão política, cultural, econômica das questões ambientais, trabalhando o meio ambiente de forma separada do ser humano, como se ele não fizesse parte da natureza.

Apontamos esse afastamento como fruto da sociedade capitalista que está desumanizando o ser humano, pois ao afastá-lo da natureza, fazendo-o estranho a ela e a destruindo, está destruindo com uma de suas dimensões que o marca como ser humano, a dimensão natural (MARTINS, 2008). Ao não compreender que ele é um ser natural, o ser humano não dá a devida importância à natureza, à sua relação simbiótica com ela, na qual ele se faz parte dela e dependente dela para sobreviver e ser quem ele é, humano.

Esse afastamento que destrói o ser humano por destruir a natureza e o faz estranho a ela, também demonstra uma concepção de ciência que divide a totalidade natural, histórica e social em dois elementos distintos: sujeito-objeto, o que não somente afasta o ser humano da natureza, mas o divide conforme a sua área de estudo. Esta divisão vinda do iluminismo, que não só causa a divisão das ciências em diversas partes, mas separa também os que pensam e praticam a ação, principalmente pela apropriação no campo educacional de práticas existentes no campo da administração de empresa (FERREIRA, 2002).

Justamente pelas professoras estarem tão afastadas da autonomia para escolherem o que ensinar, devido ao super atarefamento causado pelas demandas advindas da SEDU, é que são impossibilitadas de colocarem em seus planos de aula temas transversais como o RIO +20 e os eixos da contribuição brasileira. Aquele que pensa e os que executam o planejamento deveriam ser o mesmo (FERREIRA, 2002), mas devido às ideologias políticas e aos jogos de poderes que permeiam a escola e o currículo, fazem dela uma reprodutora das desigualdades e dos interesses dos detentores do poder socioeconômico (APPLE, 2006; BOURDIEU, 2010)

---

<sup>6</sup> Expressão que utilizamos no curso quando queremos dizer que nossas ideias vão contra as práticas hegemônicas, por isso não as norteamos e sim as suleamos.

O afastamento causa o desempoderamento das/os professoras/es e das escolas, arranca-lhes a autonomia para que escolham o currículo conforme a realidade em que está inserida, sendo obrigadas a trabalhar um conteúdo descontextualizado da realidade dos alunos, fazendo o mesmo perder o interesse pela escola.

Essa realidade faz com que a escola, que tinha que ter como função preparar o sujeito para a vida (AUGUSTO; PASSETTI, 2008), “passa a domesticar” as crianças para uma sociedade desumana.

Educar para governar e ser governado, a escola estatal ou privada, desempenha seu papel de formadora moral para a obediência escorada em parâmetros humanistas, técnico e disciplinares necessários para orquestrar cidadãos e trabalhadores segundo a administração dos endividamentos a circulação eletrônica de produtos, em um planeta que tende à universalização capitalista, democrática e transterritorial. (AUGUSTO; PASSETTI, 2008. p.73)

Uma sociedade onde o princípio do consumo é simplesmente destruidor torna-se o local em que as instituições capitalistas estão afundadas, falidas, incapazes de cumprir seu papel, como muito bem destaca Emma Goldman ao dizer que “As instituições atuais [escola, prisão, manicômio, democracia, etc...] não inspiram confiança e os mais inteligentes compreendem que a industrialização capitalista vai contra os próprios objetivos que diz perseguir.” (GOLDMAN, 2010. p. 29)

Precisamos romper com a sociedade do consumo, com a lógica capitalista, para podermos refazer a escola, para que a educação ambiental não seja trabalhada como simples tema em anexo ao currículo, algo pontual, sem importância. Temos uma urgência de reformularmos os padrões educacionais, para irmos como Mészáros fala, para muito além do capital. Não podemos dizer que temos um objetivo e utilizarmos meios para alcançá-lo que são dissonantes; quem falar que quer mudar a ordem para a sustentabilidade em uma sociedade construída para o consumo desenfreado, sem mudar as bases dessa sociedade, está minimamente sendo contraditório.

O rompimento com a lógica capitalista defendida por Mészáros se faz necessário para que possamos colocar os eixos que permeiam o documento do Rio +20 em discussão dentro da escola. Temos que romper com essa sociedade marcada pelo patriarcado, pelas dicotomias de raça, gênero e religião, constituída da maneira mais malévola de todas, dizendo que o ser humano é livre, mas sendo este posto nas piores de todas as escravidões, uma vez que as correntes não são vistas, nem os chicotes sentidos, mas que somos obrigados a vender o que nos foi deixado, nossa força de trabalho, para os senhores de escravos capitalistas.

Não dá para propor que educação ambiental “deve ser incorporada, vivenciada e fazer parte da cultura, seja como solução para os problemas ambientais, seja por meio de eventos com o objetivo de discutir questões ambientais, organizados por escolas, empresas, ONGs e o poder público” (ANDRADE; BARRETO, s/d, p. 6), se não colocarmos em pauta qual é a cultura que deve ser vivenciada, qual a escola que deve ser projetada.

Até que se rompa o mecanismo de reprodução existente dentro da escola, a educação ambiental será somente mais um ponto, mais uma linha no planejamento, nada além de uma conversa afiada do capitalismo e suas promoções teatrais para a ilusão dos leigos e sua tentativa de convencer que pode existir uma economia verde, conforme é defendido pelo documento do governo.

Entendemos que se faz necessária a construção de um novo padrão de escola, uma escola que vá para além do capital e que contribua para a construção dos sujeitos plenos, nos termos da educação libertária: uma escola integral, não somente no período, mas também na educação, para que o aprendizado do trabalho não esteja afastado da escola e nem se resuma a um ensino tecnicista, mas numa visão da escola unitária de Gramsci (SAVIANI, 2007), assumindo o total controle das técnicas produtivas, com o propósito de não serem mais explorados pelos detentores dos meios de produção. É preciso que os educandos venham a compreender a realidade em que estão inseridos, por quais motivos têm que trabalhar oito horas diárias, por que aprendem esta e não aquela matéria, quais os motivos da arte e da cultura popular serem desprezadas dentro da escola.

A posição que nos colocamos é para poder falar da educação ambiental, não como algo afastado, não como um tema separado do cotidiano, mas que ele, juntamente com os demais eixos do documento do Ministério do Meio Ambiente para o Rio +20, como os eixos transversais do PCN, possa ser trabalhado de forma integrada, consistente e permanente; não em uma grade curricular, dura e sem possibilidades de mudança, mas em um estrutura mais flexível e próxima da realidade dos estudantes, para que assim também possamos reumanizar o ser humano desumanizado pelo capitalismo. Como deixou claro Mászáros,

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseira do capital significa abandonar de uma só vez, consciente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÁSZÁROS, 2008, p. 27)

Não adianta vir com medidas paliativas, nem para educação, nem para as mudanças econômicas; o capitalismo é irreformável, suas instituições estão falidas, suas ações são incapazes de concretizar suas promessas, nem o neoliberalismo foi capaz de cumprir com o que prometia (ANDERSON, 1995).

## **Conclusão**

Verificamos que as ações referentes à educação ambiental em uma escola pesquisada da cidade educadora estão em passos embrionários, mas que são dotadas de uma perspectiva pouco efetiva na realização da concretude necessária para o estudo do tema. É preciso que a educação ambiental não seja uma disciplina à parte, como se fosse Português ou Matemática, mas é necessário que ela esteja presente em todos os temas trabalhados pelas várias disciplinas, todos os dias, discutida em sua amplitude cultural, política e econômica.

Mas fazemos aqui nossa ressalva, que mesmo com tais modificações, é preciso acontecer uma mudança mais profunda na educação, mudança que tem que acontecer concomitantemente com as mudanças na realidade social, já que a escola é um reflexo dialético da sociedade, local por onde perpassam os interesses daqueles que detêm o poder.

Mudar as práticas educativas, a relação com o meio ambiente, o modo como temas tão importantes como as relações étnico-raciais e o empoderamento das mulheres são debatidas dentro da escola e da sociedade, se faz necessário não de forma paliativa e reformista, mas propomos de forma revolucionária, derrubar as velhas estruturas e construir coletivamente uma nova, sem as divisões e paradigmas que tanto nos oprimem.

## **Referencia**

AUGUSTO, Acácio; PASSETTI, Edson. **Anarquismo & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 128.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 09-23.

ANDRADE, V. D. A.; BARRETO, J. G. Delfino A. **Educação ambiental, currículo e atuação do professor**. s/d

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo. Artmed, 2006. p. 288.

BRASIL. **Processo de Marrakesh**. 2012a Disp. em: <http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/producao-e-consumo-sustentavel/plano-nacional/processo-de-marrakesh>. Acessado em: 15/05/2012

BRASIL. **Agenda 21 Global**, 2012b Disp. em: <http://www.mma.gov.br/responsabilidade-de-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global>. Acessado em: 15/05/2012

BRASIL. **Plano de ação para produção e consumo sustentáveis**, 2012c Disp. em: [http://www.mma.gov.br/estruturas/243/\\_arquivos/plano\\_de\\_ao\\_para\\_pcs\\_documento\\_para\\_consulta\\_243.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/243/_arquivos/plano_de_ao_para_pcs_documento_para_consulta_243.pdf) Acessado em: 18/04/2012

BRASIL, **Contribuição brasileira para Rio +20**, 2012d. Disp. em: [http://www.mma.gov.br/estruturas/182/\\_arquivos/rio20\\_propostabr\\_182.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/182/_arquivos/rio20_propostabr_182.pdf) acessado em: 18/06/2012

BOURDIEU, P. Texto Selecionado: Os excluídos do interior, in: \_\_\_\_\_ Gonçalves, N. G; GONÇALVES, S. A. **Pierre Bourdieu: Educação para além da reprodução**, Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2010

GOLDMAN, Emma. **O indivíduo, a sociedade e o estado, e outros ensaios**. São Paulo, Hedra. 2010. p.144.

MARTINS, Marcos Francisco. Pedagogia do engajamento: considerações sobre a desumanização e as possibilidades de sua superação. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, p. 55 - 66, jan.-jun. 2008.

MELO, Teresa Mary Pires de Castro; MEDEIROS, Frediana Vezzano de; LIMA, Paulo Fomes (Orgs.). **Educação Ambiental e Rio +20**: Apontamentos de uma pesquisa. Pará de Minas/MG: VirtualBooks. 2012. p. 137.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008. 2ªed. p. 125.

PNUMA. **Consumo e produção sustentável**. 2012a Disp. em: <http://www.pnuma.org.br/interna.php?id=63>, Acessado: 12/04/2012

PNUMA. **Eficiência de recursos**. 2012b Disp. em: <http://www.pnuma.org.br/interna.php?id=53>, Acessado: 12/04/201

PREFEITURA MUNICIPAL DE SOROCABA. Site Oficial. Disponível em: [www.sorocaba.sp.gov.br](http://www.sorocaba.sp.gov.br). Acesso em: 01 jun. 2012.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, nº 34. Jan/abr. 2007. p. 152 – 165.

TRAVOSO, Edson Gomes, A educação ambiental nos currículos: dificuldades e desafios in: **Revista de Biologia e Ciências da Terra**, Vol.1, nº 2. 2001. s/p.

## GESTÃO DEMOCRÁTICA E O CONTEXTO SOCIAL E POLÍTICO BRASILEIRO.

Paula Medeiros Prado Silvestrini<sup>7</sup>  
paula.sedu@gmail.com

**RESUMO:** este estudo no processo de construção da gestão democrática nas escolas públicas, tem como o objetivo verificar os possíveis obstáculos, conflitos, limites e possibilidades que permeiam as ações desse colegiado. Analisa a construção histórica deste espaço em meio às significações das “palavras sagradas”: democracia, autonomia e participação; no contexto de um Estado Patrimonialista e uma sociedade de ranço autoritário, e o recrudescimento destas características sociais a partir da implementação do Estado Neoliberal. Concluímos que o pertencimento às leis não é suficiente para que a gestão democrática se efetive, e que o Conselho de Escola não se consolidou ainda como espaço público de participação legítima, mas é um processo a ser coletiva e continuamente construído.

**Palavras-chave:** gestão democrática, autonomia, participação

**Abstract:** this study centered in the school council focused on the process of democratic management construction in the public schools, with the objective to verify the possibles obstacles, conflicts, limites and possibilities that permeate the action of this collegiate. It analyses the historic building of this space in the meaning of the "holy words": democracy, autonomy and participation, the context of a Patrimonialist State and a society of authority traces, and the new outbreak of these social characteristics from the implamentation of a Neoliberal State. It have been concluded that the belongs to the laws are not sufficient for the demacracic management efectiveness, and that the school council have not been consolitated yet as a public space for the legitime participation, but it is a process to be collectively and constinuously built.

**Key –words:** democratic management, authonomy, participation.

---

<sup>7</sup> Mestre em Educação – Supervisora de ensino da Prefeitura Municipal de Sorocaba



A escola pública brasileira está inserida em um contexto social e político marcado por conflitos e contradições. Nas relações estabelecidas com esta estrutura, são construídos os conceitos e significações das “palavras sagradas”.

Nesta construção histórica, a educação brasileira se caracterizou, segundo Mendonça (2000), por uma democratização tardia com predomínio do ideário liberal e de uma política autoritária. O autor entende que o processo de democratização da educação vai sendo escrito de um lado pela REGRA, definida como elemento formal que decorre do sistema normativo institucional, e de outro pelo JOGO, construído nas relações estabelecidas neste contexto como um conjunto de circunstâncias históricas, políticas e sociais que caracterizam a ação política de todos os envolvidos com a institucionalização e com o funcionamento da gestão democrática do ensino público.

Consideramos também que o nascimento formal do Conselho de Escola corresponde ao campo da regra, já a sua trajetória, como um espaço consagrado à participação dos atores da educação na escola pública paulista, faz parte do jogo estabelecido nas diversas conjunturas, por meio das tensões e conflitos que ai se estabelecem.

Para o autor acima citado, pensar a gestão democrática envolve, a necessidade de uma abordagem teórica sobre o Estado, que se torna essencial para a análise do exercício do poder, que combinou teses de liberalismo com o caráter patrimonial do Estado brasileiro, numa tensão entre os princípios liberais e a estrutura patrimonial. Considera como contradição inicial o fato de a gestão democrática  $\frac{3}{4}$  inscrita como princípio constitucional e desta forma obrigando os sistemas a adotá-la como diretriz política  $\frac{3}{4}$  ter sido instituída como política por um estado marcado por ordenamentos patrimonialistas. A base para a construção do Estado patrimonialista pode ser refletida pela caracterização da sociedade brasileira.

Chauí (2001) analisa que o contexto social brasileiro conserva uma “cultura senhorial” marcada por características peculiares, marcas históricas que não foram superadas. Como marca significativa desta sociedade temos a hierarquização do espaço social que cria uma sociedade verticalizada, característica de uma estrutura autoritária com raízes históricas construídas na desigualdade, exclusão e violência. A estrutura autoritária da sociedade revela-se: na organização núcleo-familiar; no princípio liberal de igualdade formal, onde as

diferenças são vistas como inferioridade, ou muitas vezes monstruosidade; nas relações hierárquicas verticais; na ação das instituições sociais que alimentam a idéia de subalterno, naturalizando a desigualdade e na relação política de clientelismo, que bloqueia a prática de representação e participação.

Neste contexto, a lei tem muitas vezes caráter de privilégio e repressão, sendo inócua porque descontextualizada e produzida negando a soberania da sociedade. Segundo a autora, estas leis são feitas para serem transgredidas. Considera que quanto maior for o espaço para a participação social na construção de normas, maior será a possibilidade de que estas se efetivem.

A autora considera ainda outras características desta estrutura autoritária que nos levam a entender a organização da sociedade brasileira: poder judiciário distante, secreto, agindo muitas vezes como representante de privilégios; indistinções entre o público e o privado, onde fundos públicos são usados sem percepção de bem comum; uma política oligárquica onde a corrupção é vista como natural. A estrutura política brasileira, fruto desta “cultura senhorial”, tem como procedimento a sociedade de consumo e do espetáculo. Desta forma o político cria uma imagem da qual o cidadão é o consumidor, a relação que se estabelece entre o cidadão e o governante é reduzida à esfera privada. Segundo a autora, a sociedade brasileira:

[...]Têm na indistinção entre o público e o privado a forma de realização da vida social e política (...) essa indistinção é reforçada pela indústria política, com o emprego dos procedimentos da sociedade de consumo e de espetáculo e que, para vender a imagem do político, e reduzir o cidadão à figura privada do consumidor, produz a imagem do político enquanto pessoa privada, apresentando suas características corporais, preferências sexuais, culinárias, literárias, esportivas, hábitos cotidianos, vida em família, bichos de estimação[...] (CHAUI, 2004:3).

A garantia de uma sociedade “ordeira e pacífica” , como analisamos na concepção de democracia dominante, é construída escamoteando-se os conflitos e as contradições tidos como desordem e crise, isto é possível, pois a esfera pública da opinião é bloqueada e a informação passa a ter mão-única, utilizada como instrumento de persuasão e inculcação das ideologias desmobilizadoras. Nesta sociedade as contradições e os conflitos são sinônimos de perigo para a estrutura do poder, por isso devem receber como respostas: a repressão para a camada popular e para o opositor o desprezo e a desqualificação.

Em outras palavras, a classe dominante brasileira é altamente eficaz para bloquear a esfera pública das ações sociais e da opinião como expressão dos interesses e dos direitos dos grupos e das classes sociais diferenciadas e/ou antagônicas, através do uso da mídia monopolizando informação e de outro definindo consenso através do discurso do poder. (CHAUI, 2001: 93).

Neste tipo de sociedade as diferenças são transformadas em desigualdades; as relações são de mando e obediência; não se reconhece no outro o sujeito de direitos (processo de “coisificação”). A sociedade mantém relações como de parentesco e compadrio, e o tratamento dado aos desiguais é de clientela, tutela, cooptação; o que marca a relação social é a opressão física ou psíquica. A idéia de que o autoritarismo é um fenômeno apenas político, encobre o autoritarismo da própria sociedade.

Os traços mais marcantes dessa sociedade autoritária são: a igualdade formal dos indivíduos perante a lei; as divisões sociais naturalizadas como inferioridade natural; as relações privadas de mando/obediência e a recusa de operar com direitos civis. Permanece a indistinção entre o público/privado, produzida historicamente, marcada pela relação de clientela/tutela. Como resultado desta indistinção temos a corrupção com fundos públicos, o encolhimento do espaço público e o alargamento do espaço privado. Esta característica é essencial para qualificar o Estado brasileiro como patrimonialista, pois, segundo Mendonça (2000), todas as vezes que o direito de origem puramente político é tratado como direito privado temos uma dominação patrimonial.

Ao fazer uso da concepção weberiana para definir tipos de Estado, o autor afirma que este pode ser: contratualista, que corresponde aos modelos existentes na Europa ocidental, herança da tradição feudal que ensejou o moderno parlamentarismo; e patrimonial, isto é, com poder centrípeto, tendência patriarcal sobreposta às forças sociais. Na Europa um movimento fundamental para criação do Estado Moderno foi a despatrimonialização e criação da burocracia como expressão da dominação legal. Já o Brasil enfrentou dificuldades e condições adversas que retardaram o surgimento desse aparato racional e, ao mesmo tempo, a construção do estado brasileiro foi marcada pela presença de grupos privados.

Um conceito importante para entender o Estado Patrimonial é o da dominação tradicional que deriva do patrimonialismo, isto é, está baseada na crença cotidiana da “santidade” das tradições vigentes. A dominação tradicional apresenta um quadro

administrativo de servidores pessoais e não públicos, que apresentam fidelidade pessoal ao senhor. Assim, a obediência se dá à pessoa ungida pela tradição. As ordens são “legítimas” de dois modos: pelo conteúdo e livre arbítrio do senhor “sultanismo” e pelo servo que se apropria de rendas pelo senhor, isto é, “se na dominação legal o funcionário recebe salário pelo seu trabalho, na dominação tradicional, o servidor obtém o seu sustento por alimentação na mesa do senhor...” (MENDONÇA, 2000:47). Assim, o autor define Patrimonialismo como “forma de organização social baseada no patrimônio[...]” (MENDONÇA, 2000:50), inspirado na economia/poder doméstico e na autoridade santificada pela tradição. No Estado patrimonialista ocorre a satisfação das necessidades pessoais, ordem privada, e os servidores são selecionados na base da confiança pessoal e atuam por dever e respeito à obediência.

Nesse Estado o poder político é apropriado como instância privada, criando confusão na relação da coisa pública e da coisa privada, esta indistinção dificultou a instalação da ordem legal burocrática. O estamento, como forma de organização do quadro administrativo, colaborou para aprofundar a separação entre estado e sociedade, “o Brasil seria, dessa maneira, uma forma patrimonial-burocrática com um estamento atrelado ao Estado, dele se apoderando para dominar a sociedade” (MENDONÇA, 2000:58). Neste modelo de Estado o poder político é entendido como privado o que reflete na sua delegação, sendo esta recebida também como propriedade particular. Ainda segundo o autor, entre as características do Estado Patrimonial a que mais se relaciona contraditoriamente à tentativa de construção da gestão democrática é o fato de o Estado constituir-se mais forte que a sociedade, característica histórica do estado brasileiro. É a ação de uma burocracia pesada sobre uma sociedade civil pouco articulada. Como instrumentos de mudança, tanto a democracia quanto a gestão democrática são fins a serem alcançados. Processos a serem construídos em meio a contradições, devido à existência de um estado de fortes marcas patrimonialistas.

As marcas históricas da sociedade com “cultura senhorial” e o Estado Patrimonialista ganharam facetas novas no processo de globalização mundial. Esse processo caracterizado pela formação de um mercado unificado e global que desconsidera os estados nacionais e implanta mercados sem pátria afeta a soberania do Estado-nação.(cf. Mendonça, 2000). Neste processo temos a diminuição do papel do estado no atendimento a demandas sociais, em função da lógica do mercado, porque atua como regulador das ações econômicas.

Segundo Chauí, a partir da década de 90 o Neoliberalismo brasileiro ampliou o abismo da desigualdade social. Do lado econômico não necessita incorporar pessoas ao mercado de

trabalho e consumo, operando com o desemprego estrutural, e do lado político garantiu a ampliação do espaço privado, com a privatização do público pelo abandono de políticas sociais.<sup>8</sup>

[...] a política neoliberal recrudescer a estrutura histórica da sociedade brasileira, centrada no espaço privado e na divisão social sob forma de carência popular e do privilégio do dominante. (CHAUI, 2001:94).

Para Mendonça (2000) o papel do Estado no cenário atual é de incompatibilidade capitalismo/democracia, pois os programas de ajuste neoliberal atingem a educação e suas políticas públicas ao lançar mão de medidas autoritárias, restritivas da democracia, e ao provocar o esvaziamento do poder político. A política da descentralização, como concessão de autonomia controlada a órgãos locais, pode ser parte da nova lógica do capital. O autor estabelece uma analogia com o processo de descentralização e autonomia dos sistemas públicos de ensino, entendendo que a autonomia controlada pelo poder central é utilizada nas unidades básicas para operacionalizar ações concebidas de forma centralizada.

[...] na verdade, a participação e a distribuição de poder que se vislumbram pela criação de pequenas estruturas descentralizadas e autônomas são a aparente democracia de um mecanismo concentrador de poder em alguns poucos pólos que detêm o controle efetivo das políticas, das informações, dos padrões a serem estabelecidos e dos recursos. (MENDONÇA, 2000:71).

Ao traçar a estrutura social e política historicamente construída no Brasil, bem como o recrudescimento dos aspectos autoritários nas últimas décadas no processo de implantação de políticas neoliberais, é possível refletir que neste contexto a ação da colegialidade pode ser limitadora da dominação, por possibilitar a divisão de poderes. No entanto a GD, não está consolidada apenas por constar da legislação, mas encontra-se em processo de construção. O Conselho de Escola vivencia em seu cotidiano todas as contradições existentes neste contexto social e político.

### **A CONSTRUÇÃO INCONCLUSA DA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA BRASILEIRA.**

O golpe de 64, segundo Cury (2002), interrompeu as promessas de democratização

---

<sup>8</sup> Sobre este assunto consultar Carlos Montano: Terceiro setor e a questão social.

social e política do país. As relações autoritárias instituídas estabeleceram uma forma corrompida de gestão no interior da escola por meio do “vigiar e punir” valendo-se de comandos verticais. As ações do Estado ditatorial geraram um espaço público mais próximo do privado e secreto, e estabeleceram como pressupostos o temor, a obediência e o dever, opondo-se a relações de respeito, diálogo e direito. No processo de contestação ao regime militar, a elaboração de um novo texto constitucional, que consagrasse os princípios democráticos, foi impulsionada pela sociedade. No entanto, segundo o autor, “[...] Isto não significa que a construção da ordem democrática tenha se estendido do campo jurídico para o conjunto das práticas sociais e políticas” (CURY, 2002:167).

Os educadores, representados por diversas entidades de caráter acadêmico e científico, e representantes de diversas categorias profissionais organizaram resistência à política educacional tecnicista imposta pelos governos militares. Seus ideais foram expressos nas Conferências Brasileiras de Educação (CBE), ocorridas entre 1980 e 1991.

Para Mendonça (2000) o processo de conquistas da educação foi favorecido pela “redemocratização” vivida pela sociedade brasileira nos anos 80. A eleição de governadores estaduais de oposição em 1982, especialmente no Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Paraná possibilitou que as secretarias da educação destes estados fossem ocupadas por educadores identificados com as causas da democratização do ensino público. A ação destes educadores conduziu seus sistemas a experiências de participação. Os Conselhos Estaduais da Educação também foram ocupados por educadores que tentaram tornar este espaço referência no processo de mudança dos sistemas de ensino.

Como governador Franco Montoro vincula-se ao processo de “redemocratização” do início dos anos 80, com uma visão muito particular do que deveria ser essa democratização. Frente ao governo paulista (1983-1986), segundo Lima e Viriato (2000)<sup>9</sup>, inicia-se uma política de descentralização com ações como os programas: de Municipalização da Merenda Escolar, de Construções Escolares, de Transporte de Alunos, de Formação Integral da Criança (PROFIC) e do Ciclo Básico.

O conceito de participação que permeava a ação nas políticas públicas, segundo Montoro (1991), era a que “[...] abrange a atuação organizada e responsável dos múltiplos setores da sociedade na solução de problemas coletivos e na produção do Bem Comum”.(MONTORO, 1991:12). A participação é instrumento de promoção humana e

---

<sup>9</sup> Trabalho apresentado na 23ª reunião anual da ANPED no GT 5 – O Estado e a política.

desenvolvimento, a indicação de participação relacionada ao plano local, de trabalho, educação e política é um modo restritivo, pois existe também a participação das empresas, da comunidade cultural (científica, tecnológica e artística) e de órgãos do próprio Estado na tarefa da promoção do desenvolvimento, isto é, um contexto amplo de participação. Neste ganha importância a chamada “consertação social” realizada por meio de pactos sociais. Também é inegável para o autor que são os “corpos intermediários” entre Estado/indivíduo que constituem os principais instrumentos de participação. Os níveis de participação se dão em: participação na informação, relativo ao dever de transparência da administração e na aplicação de recursos públicos; participação na fiscalização ou controle da gestão em organismos governamentais e não governamentais; participação no levantamento de problemas e soluções; participação na execução e participação nas decisões. “[...] é através do diálogo que a pessoa toma consciência de sua situação e de seus problemas e é, também, através do diálogo que o grupo social se constitui como realidade sócio-cultural”.(MONTORO, 1991:16). Para ele, as concepções individuais afastam a presença do Estado, limitam a vida social a competições, pretendem impor ao indivíduo determinações do poder político, enquanto que o caminho democrático por excelência é o do diálogo “[...] que constitui a própria essência da participação e o instrumento insubstituível do desenvolvimento político, econômico, social e cultural”.(MONTORO, 1991:19).

Desta forma a participação social abrange múltiplas modalidades dos setores da sociedade civil na solução de problemas coletivos. Ao lado do poder público, em processo de desenvolvimento local, regional e nacional, temos a ação de empresas, organizações de agricultura, comércio, indústria, grandes organizações profissionais, organizações religiosas como a CNBB, sociedade de bairros, movimentos sociais, partidos políticos, enfim a sociedade civil organizada no debate e solução dos problemas da coletividade, que participa em diferentes níveis, local, empresarial. O governo Montoro propunha uma participação capaz de gerar uma “consertação social” através de “pactos sociais” entre o mercado livre e competitivo e estatismo burocrático e centralizador, com o objetivo de evitar o “caos” e assegurar a governabilidade do país em crise.

Para Martins (1998) o Estado de São Paulo estava realizando experiências de descentralização e participação no governo ao destacar na educação: a municipalização da merenda escolar; a municipalização das construções escolares; a descentralização na compra de material escolar; a elaboração do Estatuto do Magistério, por meio de mecanismos

democráticos de participação de todas as entidades representativas do professorado e da educação do Estado; medidas de descentralização administrativa e a criação do Conselho de Escola deliberativo e outros colegiados.

Mas não foi apenas a ação do governo de oposição que impulsionou as decisões para o processo de democratização na área educacional. No histórico da Apeoesp constatamos que este governo não esteve imune à ação de luta e resistência dos educadores. Em 1984 enfrentou greve de três semanas, quando foram conquistadas cinco referências que haviam sido retiradas pelo Governo Maluf.<sup>10</sup>

Em 1985, por meio da ação e da participação dos educadores se torna possível à conquista de um novo Estatuto do Magistério que possibilitou, entre outros: o fim da avaliação de desempenho; a introdução da promoção automática a cada dois anos; 10% de adicional noturno; 20% de horas-atividade; contagem de tempo em dias corridos; valorização da educação continuada por meio de atribuição de pontos por cursos; duas referências para mestrado e doutorado; afastamento com vencimentos para elaboração de tese; férias proporcionais para os ACTs; pagamento das aulas excedentes pelo valor do padrão; garantia de jornada para o celetista; hora-atividade e direito a férias de acordo com o calendário escolar para o professor readaptado; promoção por antiguidade ; Conselho de Escola deliberativo.

Já em 1986 os educadores realizaram um Ato Público com 30 mil professores. Após três semanas de greve e outras formas de pressão, o resultado foi à conquista de seis referências, 25% de reajuste e concessão do gatilho salarial a todo o funcionalismo. As conquistas democráticas do período foram resultado de embates e negociações entre governo e movimento organizado dos educadores.

A efervescência social não ficou restrita ao estado de São Paulo. Ao considerar a organização da sociedade civil da época Rossi analisa,

[...] em 70/80, as lutas sociais tornaram-se mais autônomas e mais numerosas (inclusive a dos professores das redes públicas), quando o eixo de decisão ficou concentrado nas assembléias e comitês de greves, houve um duplo alerta aos capitalistas [...] (ROSSI, 2001:100).

---

<sup>10</sup> Instituída pela Lei Complementar N° 180, de 12 de maio de 1978, que trata do Sistema de Administração de Pessoal relativo aos funcionários públicos civis e servidores da Administração Centralizada e da Autarquia do Estado, a referência é símbolo indicativo do nível de vencimentos fixado para o cargo ou função-atividade; sendo que cada uma possui valores fixados definidos como grau, e o padrão do servidor público é determinado pelo conjunto da referência numérica e do grau.



Para a autora, este duplo alerta sinalizava que os conflitos estavam fora de controle, e que desta forma a classe trabalhadora poderia inaugurar uma nova ordem social, mas sinalizava também que trabalhadores auto-organizados poderiam explorar a sua inteligência e a sua capacidade de auto-organização para garantir um trabalho cooperativo e coletivo.

Analisando este contexto Rodrigues (1992) afirma que a pressão dos movimentos sociais foi fundamental para garantir a abertura, mas para garantir o avanço da democracia era necessária uma profunda reforma nos mecanismos de decisão política, criando canais efetivos de participação da classe trabalhadora. No entanto, gradativamente, este processo foi sendo reduzido ao voto e às manifestações públicas.

Como reação dos grupos dominantes os conflitos e a auto-organização dos trabalhadores deveriam ser controlados e conduzidos. A inteligência e capacidade de auto-organização para trabalhar cooperativa e coletivamente poderiam ser assimiladas pelo capitalismo para diluir conflitos e oposições. Desta forma, a repressão direta praticada pelos regimes ditatoriais brasileiros foi sendo substituída por uma nova estrutura de poder que buscava reduzir custos e atritos sociais.

Neste embate entre as forças sociais e os grupos dominantes realizava-se o processo de “abertura democrática”, conquista da sociedade brasileira, tendo como fatores fundamentais o retorno do pluripartidarismo e a Lei de Anistia.<sup>11</sup>

Segundo Rodrigues (1992), com o slogan histórico da transição, militares, burguesia e a maioria dos políticos concordavam que a abertura política deveria se dar nos limites institucionais, a fim de se garantir a passagem do regime ditatorial para o regime “democrático” de forma lenta, gradual e segura, substituindo dispositivos de exceção por outros que garantissem participação popular dentro dos limites da lei.

No Congresso Nacional é apresentada à emenda "Dante de Oliveira" que previa a realização de eleições diretas para presidente e ganha as ruas uma campanha em nível nacional: o movimento "Diretas Já". Com a Emenda rejeitada, o extinto Colégio Eleitoral elege o presidente Tancredo Neves, candidato pela Aliança Democrática. Sua morte, no entanto levou à Presidência da República, seu vice, José de Ribamar Sarney.

Para Frigotto (2003), apesar de todo esforço para democratização da sociedade a travessia rumo à construção de uma sociedade democrática ficou inconclusa a partir da eleição de Collor, quando o Estado brasileiro submete -se à Agenda Internacional obedecendo

---

<sup>11</sup> Sobre este assunto consultar a seguinte obra: GERMANO, José Wellington. Estado militar e educação no Brasil (1964-1985). São Paulo: Cortez, 1993.

às estratégias de: desregulamentação, descentralização, autonomia e privatização, substituição de “direitos”, rotulados como “privilégios”, para não inibir as leis de mercado. Para atender às exigências destas estratégias o Estado deve ser mínimo no sentido de atuação no espaço público e funcional ao mercado. O mercado torna-se, neste contexto, regulador até de direitos. Para o autor, neste contexto histórico, a educação brasileira que rompeu com as leis da ditadura militar, conflita-se agora com a ditadura da ideologia do mercado.

Neste contexto podemos refletir como romper com o engessamento da autonomia da escola e a invasão da burocracia no espaço da participação legítima, o que exige ações contundentes e permanentes de enfrentamento das distorções criadas pelas concepções e intenções que se contrapõem àquelas defendidas na luta da sociedade civil. Garantir a constituição de um espaço público de direito, que promova condições de igualdade, garanta estrutura material para um serviço educacional de boa qualidade, crie um ambiente de trabalho coletivo superando um sistema educacional fragmentado, seletivo e excludente, são aspectos fundamentais para construção da gestão democrática.

Cabe a gestão permear o processo dialético entre a instituição educacional e a sociedade. Para essa mediação a escola deve basear-se em princípios como: o caráter público da educação, a inserção social, a descentralização do poder, as práticas participativas, a socialização das decisões colegiadas, que permitam o desencadeamento de um permanente exercício de conquista da cidadania.

## **REFERÊNCIA**

AZANHA, José Mario Pires. **Autonomia da escola, um reexame**. Revista Idéias, São Paulo, v.69, p.37-46, 1995

\_\_\_\_\_ **Democratização Do Ensino: Vicissitudes Da Idéia No Ensino Paulista**. Simpósio realizado em 14 de julho de 1978, como parte dos trabalhos da Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

CAMARGO, R. B. **de Gestão democrática e nova qualidade de ensino: o conselho de escola e o projeto de interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo (1989-1992)**. 1997. 370 p. Tese (Doutorado)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

\_\_\_\_\_. **Considerações sobre a democracia e alguns dos obstáculos à sua concretização.** Seminário: O sentido da democracia e participação.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Educação Básica No Brasil Na Década De 1990: Subordinação Ativa E Consentida À Lógica Do Mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003

LIMA, Antonio Bosco de, VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **As políticas de descentralização, participação e autonomia:** Desestatizando a educação pública. ANPED.

LYRA, Zilda Aparecida. **A gestão e o gestor da educação do estado de São Paulo : um estudo de caso sobre a conformação após 1995 .** Campinas, SP: [s.n.], 2003.

MENDONÇA , Erasto Fortes: Procedimentos Metodológicos. In MENDONÇA, Erasto Fortes . **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na Educação Brasileira.** São Paulo: Fac. Ed. UNICAMP, 2000, p.7-71

RODRIGUES, Marly. **A década de 80.** São Paulo: Editora Ática, 1992.

ROSAR, Maria de Fatima Felix. **A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil.** Educação & Sociedade

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. Desafio à escola pública: tomar em suas mãos seu próprio destino. **Cadernos Cedes**, ano xxi, nº 55, novembro/2001

VASCONCELLOS, Maria Drosila. A educação perante a nova ordem mundial. Resenha do livro de Christian Laval, L'école n'est pas une entreprise. **Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public** (Paris: La Découverte, 2003). Tradução da resenha por Alain François Educ. Soc. v.24 n.84 Campinas set. 2003

## **“MIGRANDO IGUAL NÔMADE”:** UM ESTUDO SOBRE A TRAJETÓRIA DE VIDA DA POPULAÇÃO JOVEM EM SITUAÇÃO DE RUA DE SOROCABA

Daniele Cristina da Rocha e Silva

**RESUMO:** a presente pesquisa de iniciação científica teve como objetivo geral entender as trajetórias de vida de jovens adultos em situação de rua de Sorocaba, incluindo os aspectos

sócio-econômicos e os relacionados à sexualidade e ao uso abusivo de álcool e outras drogas. A população abordada no estudo foi a de adultos jovens com idade entre 18 e 31 anos, por intermédio de uma instituição que utiliza como estratégia a redução de danos e o tratamento comunitário. Foram utilizadas metodologias (observação participante e entrevistas semi-estruturadas) que possibilitaram o estabelecimento de um diálogo efetivo com a população estudada. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas sobre a trajetória de vida com 8 sujeitos. A partir dessas estratégias foi possível tecer algumas considerações relevantes como a precoce dependência com drogas (lícitas e ilícitas), a saída precoce da escola, o desemprego ou trabalho precário, os vínculos fragilizados com a família de origem, a violência vivida na situação de rua, etc. Além disso, a pesquisa buscou compreender e relatar sobre as trajetórias nômades desses sujeitos.

**Palavras-chave:** jovem adulto; situação de rua; trajetórias de vida; nomadismo.

**ABSTRACT:** the current research of this scientific initiation had as general goal to understand the life style of homeless young adults in Sorocaba, including the social and economical aspects and those related to sexuality and addiction to alcohol and other drugs. The observed population included 18 to 31 year old young adults, through an institution which works with damage reduction and comunitary treatment. The used methodology (participant observation and semi-structured interviews) allowed an effective dialogue with the observed population. The semi-structured interviews about the life trajectories were made with 8 subjects. Those methodologies could weave some relevant considerations as early dependence to drugs (both legal and illegal), early high school dropout, unemployment or precarious employment, weakened ties to their respective families, the violence lived as homeless, etc. Furthermore, this research sought to understand and report the nomadism trajectories of the subject.

**Keywords:** young adults; homeless; life trajectories; nomadism.

## APRESENTAÇÃO

Este Relatório Parcial refere-se às atividades de Iniciação Científica realizadas durante o período de agosto de 2010 a julho de 2012. Essa iniciação científica surgiu do subprojeto “Sexualidade e abuso de drogas entre jovens em situação de rua de Sorocaba” que situa-se dentro de um projeto mais amplo, o projeto “Vulnerabilidade ao HIV/AIDS entre a população em situação de rua de Sorocaba”. Está sendo desenvolvidos em trabalho coletivo por

pesquisadores de duas universidades (USP e UFSCAR), ligados ao NEPAIDS (Núcleo de Estudos para a Prevenção da AIDS) que busca investigar as intersecções entre pobreza e gênero/sexualidade junto a pessoas em situação de rua e sua relação com o aumento da vulnerabilidade ao HIV/AIDS, a partir da constatação da alta prevalência da infecção por HIV/AIDS na população em situação de rua no Brasil. Visa contribuir, a partir da análise e divulgação de seus resultados, na promoção dos direitos da população em situação de rua, em âmbito regional e nacional, em especial no campo da saúde sexual e reprodutiva, em consonância com a Política Nacional para População de Rua, criada em 2009.

Tem como pesquisadores principais o Prof. Dr Marcos Roberto Vieira Garcia (UFSCAR/Sorocaba) e a Profa Livre-Docente Vera Sílvia Facciola Paiva (USP) e como bolsistas os alunos Talita da Anunciação Cruz (PADRD/UFSCAR); Rafael Romão (CNPQ/USP) e Daniele Cristina da Rocha e Silva (PIBIC/UFSCAR).

No decorrer da Iniciação Científica, além de estudar esses conteúdos pelas trajetórias de vida, foi possível perceber e tecer importantes considerações sobre a vivência nômade da população em situação de rua, o que se constituiu como um novo foco de investigação, que resultou no presente estudo.

## **PLANO INICIAL**

O seguinte projeto de Iniciação Científica teve como objetivo inicial entender as trajetórias de vida de jovens adultos em situação de rua de Sorocaba, incluindo os aspectos sócio-econômicos (escolaridade, histórico profissional, constituição familiar, etc.) e os relacionados à sexualidade e ao uso de álcool e outras drogas. As observações e contatos exploratórios ocorridos na primeira fase do projeto de pesquisa principal, levaram à constatação da importância de uma investigação das trajetórias de vida nômades da população em situação de rua de Sorocaba. Além da constatação da heterogeneidade dessa população, observamos vários pontos comuns entre os membros dessa população jovem pesquisada (de 18 a 31 anos) em situação de rua, como o uso abusivo precoce de drogas (lícitas e ilícitas), a saída prematura da escola, o desemprego ou trabalho precário e os vínculos fragilizados com a família de origem. O recurso ao estudo das trajetórias de vida foi utilizado como uma tentativa de se entender como estes diversos aspectos se relacionam entre si, motivando um subprojeto específico de pesquisa, que é desenvolvido na sequência.

Percebeu-se durante o estudo a possibilidade de compreensão da articulação das

trajetórias nômades desenvolvidas por estes sujeitos como possibilidades de resistência frente a imperativos normativos de diversas ordens (higiene, sexualidade, escolarização, etc.). Ao mesmo tempo tais trajetórias evidenciaram um cenário de múltiplas vulnerabilidades vivenciada por essa população, em especial a relacionada a violência em suas diversas formas.

## **INTRODUÇÃO**

### **POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA: DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS**

Segundo Rosa (2005) é cada vez mais expressivo o número de pessoas que habitam os espaços públicos nas grandes e médias cidades brasileiras. Esse fato é decorrente das intensas mudanças do mundo do trabalho e, também, do modo como a sociedade brasileira se organiza (marcado por desigualdades sociais, desemprego, condições de moradia, saúde e educação precárias, etc.). São pessoas com diferentes histórias de vida, que passaram a utilizar o espaço da rua como lugar de sobrevivência e moradia. Esse contexto de exclusão social, no qual a população de rua se inclui, possui sua origem tanto nas questões econômicas como também na perda de auto-estima e na falta do sentimento de pertencimento social, de perspectivas frente ao futuro e de informações frente aos direitos (COSTA, 2005).

As denominações para se referir à população de rua são historicamente constituídas e, muitas vezes, assumem uma conotação pejorativa. No Brasil, foram utilizados historicamente vários termos como referência a esta população, como: marginais, mendigos, moradores de rua, sofredores de rua e excluídos sociais. Essas expressões eram relacionadas à forma de moradia, de trabalho, de origem e deslocamento, de saúde e à aparência, além de muitas vezes associadas ao atendimento social de órgãos públicos e organizações não-governamentais e à suposta transgressão e contravenção desta população, associação muito presente em jornais e revistas das décadas de 70 a 90 (ROSA, 2005).

Segundo a caracterização apresentada por Vieira *et al.* (1992), o termo “população de rua” pode ser definido como “um segmento social que, sem trabalho e sem casa, utiliza a rua como espaço de sobrevivência e moradia” (p. 47). Mais recentemente, os pesquisadores dessa temática preferem utilizar o termo “população em situação de rua”, que enfatiza o caráter transitório dessa situação.

Vieira *et al.* (1992) identificaram segmentos diferenciados dentro da população em situação de rua. Com diferenças baseadas no tempo e constância em relação ao dormir na rua, que configuram três tipos de condição: o “ficar na rua”, o “estar na rua” e o “ser da rua” (p.

93-5). O “ficar na rua” caracteriza por uma condição circunstancial de pessoas que não têm recursos para pagar por pensões e não conseguem vaga em albergues, nesses casos por medo de alguma violência e da própria vulnerabilidade costumam passar as noites em lugares públicos de maior movimento. O “estar na rua” refere-se à situação daqueles que estão recentemente utilizando a rua como local de moradia, já não percebem a rua como algo tão ameaçador e começam estabelecer vínculos com pessoas da mesma situação. O “ser da rua”, por sua vez, é a condição de quem já vive há um tempo considerável na rua, passando por um processo de desgaste físico e mental em função da má alimentação, das condições de higiene precárias e pelo uso constante do álcool e outras drogas.

Se considerarmos as diferenças de idade, percebe-se que há um contingente significativo de adultos jovens que compõem a população de rua. A Pesquisa Nacional sobre a População em Situação de Rua (META, 2008) estima que 16,2 % da população de rua no Brasil é constituída por jovens de 18 a 24 anos. Considerando-se a situação de rua como algo que pode ser ocasional (como no caso das pessoas que “ficam’ ou estão” na rua) ou mais permanente (como no caso das pessoas que “são” da rua) é possível pensar que a maior parte destes jovens adultos, em função da idade, encontra-se nas primeiras condições, não tendo passado ainda por um processo de cronificação de sua condição.

Segundo Medeiros *et al.* (2001), existe uma parcela significativa de adolescentes e jovens que vivem nas ruas por causa da situação de miséria, ou até mesmo, para fugir da violência doméstica que muitas vezes vivem. Porém, não conseguem fugir da violência urbana associada à exploração do mercado informal e ao mercado sexual e da vulnerabilidade ao HIV /AIDS e ao uso abusivo de álcool e outras drogas. Os mesmos autores observam que os jovens restringem a sexualidade ao ato sexual, que é visto como algo prazeroso, e utilizam os espaços que a rua oferece para sua prática (lotes vagos, casas abandonadas). A homossexualidade e o comércio sexual também são frequentes na vida desses jovens de ambos os sexos, assim como a ausência da prática do sexo-seguro em seu cotidiano (Medeiros *et al.*,2001).

Segundo Rosa (2005), se a dependência do álcool marca lugar importante na vida da população de rua (existindo oscilações entre beber e parar), nos últimos anos o crack está surgindo cada vez mais como uma ameaça, muitas vezes substituindo o álcool. A população em situação de rua vive no limite da possibilidade do uso da bebida ou da droga ilícita pela falta de perspectiva em relação ao futuro e de saída da situação de rua, o que a deixa

frequentemente subordinada aos interesses dos comerciantes de drogas ilícitas, expondo-a às típicas situações de violência envolvidas no “certo de contas”.

## **NOMADISMO E A POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA**

A questão do nomadismo é apontada na bibliografia sobre a população de rua como uma característica marcante deste segmento. Para Escorel (1999), inclui a migração freqüente de uma cidade para outra e o deslocamento contínuo pelos espaços públicos da cidade. Tal autora, porém, é bastante crítica em relação às análises que relacionam este nomadismo como algo da natureza intrínseca da pessoa em situação de rua, como se isto fosse em última instância uma escolha e considera seu nomadismo muito mais como uma imposição da pobreza e dos fluxos de circulação das cidades. Neste sentido, a rua é vista por ela não como um espaço de liberdade, mas como o “o espaço do imprevisível, da insegurança e da vulnerabilidade, do perigo constante que espregueia” (p. 255).

Segundo Vieira et al. (1992), a maior parte da população em situação de rua carrega consigo seus pertences, que não passam muito de uma sacola com os objetos pessoais, o que evidencia a mobilidade característica dessa população.

Mesmo tendo que se movimentar constantemente, os moradores de rua tendem a ter um território de circulação. São itinerantes dentro de um espaço delimitado. Os grupos se organizam em torno de territórios, tendem a ter uma estabilidade na localização, em “pontos” para moradia e sobrevivência, geralmente ao redor dos “centros de consumo”. É local onde as entidades de ajuda oferecem alimentação e auxílio, onde ficam agrupados nesses locais. Acabam sendo “pontos tradicionais de ocupação”. (Escorel, 1999), o que faz com que a itinerância e a fixação se intercalem no cotidiano dos moradores de rua.

Em seu estudo sobre o nomadismo na contemporaneidade, Mafessoli (2001), vai focar este como uma “vagabundagem existencial”, fundada no desejo de se estar sempre em outro lugar. Percebe assim a antinomia nomadismo-sedentarismo como atrelada ao mesmo tempo à necessidade de segurança e ao desejo de um desligamento: “ligação conflituosa entre o necessário sedentarismo e a pulsão do outro lugar que, pontualmente, atormenta o corpo social” (Mafessoli, 2001 p. 103). Para o autor, esse desligamento do cotidiano não é obrigatoriamente consciente, e pode ocorrer por meio de viagens, turismo ou rupturas de qualquer ordem, configurando-se como uma maneira de se viver que deve ser articulada ao enraizamento fruto da necessidade de segurança.



Percebe que, na modernidade, o sedentarismo (tanto individual como social) está dando lugar ao nomadismo e à errância. E estes retornam com força na pós-modernidade, como uma espécie de retorno da “circulação” na vida cotidiana, o que pode ser percebido, hoje, nas migrações no trabalho, migrações sazonais de turismo, mudanças das condições sócio-econômicas, de identidade, de família ou de sexo, estando o nomadismo e a errância relacionados, portanto, ao pluralismo de valores e papéis.

Uma das características do nomadismo é que ele não ocorre somente por questões econômicas, mas o desejo pela evasão também movimenta, um desejo de outro lugar. Mafessoli (2001) chama de “pulsão da errância”, como resposta a um mundo que não satisfaz mais.

Feitas estas considerações, cabe uma reflexão acerca das vivências nômades das populações urbanas. Se estas vivências não são exclusivas da população de rua, por que se dá um “foco” maior para essa população? Por que é vista como um problema social? A resposta a esse questionamento pode passar pela reflexão de que a condição de rua não pode ser vista a partir de um viés de plena negatividade, mas ao mesmo tempo como algo que vulnerabiliza os que ali estão, em um cenário cercado de violência, violações de direitos humanos e de não-reconhecimento da própria característica nômade desta população na formulação das políticas públicas da área da saúde, educação e assistência social.

## **OBJETIVOS**

O presente estudo buscou entender as trajetórias de vida de jovens adultos em situação de rua de Sorocaba, incluindo os aspectos sócio-econômicos (escolaridade, histórico profissional, constituição familiar, etc.) e os relacionados à sexualidade e ao uso de álcool e outras drogas. A análise inicial destas trajetórias revelou um tipo de sociabilidade nômade que suscitou uma investigação específica desta característica marcante da vida destes jovens adultos.

## **METODOLOGIA**

A população abordada no estudo foi a de adultos jovens com idade entre 18 e 31 anos da cidade de Sorocaba. A abordagem deste grupo foi realizada por meio de instituições que prestam algum tipo de assistência a esta população. Após o contato com algumas ONGs voltadas à população em situação de rua, foi estabelecida uma parceria com a ONG “Pode

Crer”, que tem esta população como um de seus públicos-alvo.

A ONG “Pode Crer” foi fundada na cidade de Sorocaba há 4 anos (abril de 2008) inicialmente por uma médica infectologista e dois psicólogos, que atuavam em atendimentos direcionados a usuários de álcool e drogas. A Sociedade Pode Crer é uma organização sem fins lucrativos, que visa trabalhar com jovens e adultos da cidade de Sorocaba e de Votorantim, que se encontram em situações de vulnerabilidade social que envolvem questões como: exploração sexual, uso e abuso de drogas, violência, falta de moradia, gravidez não planejada, desemprego, desagregação familiar, etc. Possui como foco principal o trabalho baseado nas estratégias de redução de danos e tratamento comunitário. Atualmente a Pode Crer conta, além das diretoras fundadoras, com uma equipe de um psicólogo, duas assistentes sociais, um educador social e quatro agentes redutores de danos. A ONG é financiada por meio de projetos específicos, principalmente por meio do Programa Municipal de DST-AIDS de Sorocaba.

Sua sede no início do presente estudo encontrava-se na região central de Sorocaba, de onde foi obrigada a sair por pressão dos moradores vizinhos junto ao locatário do imóvel onde ficava. O local oferecia o acolhimento dessa população, fazia encaminhamentos necessários, possibilitava banho e lavanderia e oferecia várias atividades no formato de oficinas. No início da pesquisa, os portões da ONG encontravam-se com as portas permanentemente abertas. Depois de muitos conflitos com a vizinhança (que não os queria por perto) as coordenadoras começaram a deixar os portões fechados. Em abril de 2011, a ONG mudou sua sede para um bairro da cidade, começando a ter os mesmos problemas de quando estava na região central, em relação à pressão da vizinhança. Em junho de 2012 mudou-se novamente de localização, porém nas localidades da segunda casa. Sempre que ocorrem estas mudanças, a ONG fica menos freqüentada por um pequeno período de tempo.

A parceria com a ONG Pode Crer possibilitou a realização das entrevistas exploratórias e início das entrevistas de trajetória de vida, assim como uma rica observação, documentada em um diário de campo. Todos os entrevistados da pesquisa são/foram freqüentadores desta ONG.

Como estratégias de pesquisa foram utilizadas metodologias que possibilitaram o estabelecimento de um diálogo efetivo com a população estudada, maximizando o contexto relacional e interativo na obtenção dos dados. Observou-se tanto a interação entre os sujeitos da pesquisa como seu relacionamento com a população de rua como um todo e com as

instituições que freqüentam, por meio de uma relação horizontal para com eles e uma relação de respeito para com o grupo pesquisado.

Os sujeitos foram avisados constantemente da pesquisa realizada e do sigilo de sua identidade no manejo dos dados. Uma vez estabelecida uma relação de maior proximidade com os jovens em situação de rua, foi utilizado, como um recurso mais formal, a técnica de entrevista semi-estruturada com 8 sujeitos (sendo 6 homens e 2 mulheres), que foram posteriormente gravadas e transcritas. Os seguintes temas foram abordados nas entrevistas: as relações com a família de origem na infância, o processo de escolarização, o relacionamento comunitário (com vizinhos, etc.) na infância, as eventuais experiências sexuais precoces, a inserção no mundo do trabalho e histórico profissional, crises e eventuais rompimentos com a família de origem, vida afetiva e sexual na adolescência e no presente, o uso e abuso de substâncias lícitas e ilícitas, os vínculos de amizade e redes de sociabilidade desenvolvidas desde a adolescência, as formas de lidar com o desemprego e estratégias de sobrevivência, o recurso a entidades assistenciais, os cuidados em relação à saúde, a prática (ou não) do sexo seguro, o relacionamento com outros segmentos da população de rua, o recurso a atividades ilícitas como estratégia de sobrevivência e o contato com a ONG.

No momento de elaboração de resultados e discussão, foi utilizada a análise categorial de conteúdo proposta por Bardin (1979), como técnica principal de análise dos dados. Esta técnica caracteriza-se pela classificação dos elementos a serem analisados por uma diferenciação temática e um reagrupamento subsequente pela analogia estabelecida entre eles. A categorização permite, desta forma, condensar os dados brutos em representações mais simples, o que permite estabelecer inferências e interpretá-los. Está ligada à idéia, portanto, de busca de uma maior visibilidade dos dados, facilitando o trabalho de relacioná-los ao referencial teórico.

O trabalho de análise proposto objetivou identificar os elementos comuns nas trajetórias de vida dos sujeitos da pesquisa de acordo com os objetivos definidos anteriormente, como também, buscando compreender essas trajetórias nômades.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A partir das experiências vivenciadas, tanto pela observação participante como pelas entrevistas realizadas, é possível tecer algumas considerações relevantes.

Em relação à freqüência observou-se desde o início um número muito menor de

freqüentadoras do sexo feminino na ONG estudada, o que foi referido por uma das entrevistadas como ligado ao fato de já existir em Sorocaba uma ONG que oferecia atendimento a mulheres em situação de rua e vulnerabilidade, a ONG Lua Nova. Segundo ela, foi necessário brigar para poder freqüentar a ‘Pode Crer’, da qual ela gostava mais. Durante o tempo de pesquisa de campo, pude perceber em torno de 10 mulheres (entre 13 a 50 anos) que participavam da ONG, mas sua permanência e quantidade sempre menor que dos homens. Por este motivo, houve uma menor participação das mulheres nas entrevistas.

Em sua análise, Campos (2005), percebe que existem diferenças no modo como homens e mulheres enfrentam as dificuldades que se apresentam no cotidiano da rua. Assim, cita Tiene (2004) que essa trata a questão abordando a diferença que é para as mulheres estarem no espaço público da rua, uma vez que contrasta com ambiente ao qual foram criadas e acostumadas, o lar. Diferentemente para os homens, já acostumados com o ambiente das ruas, onde já convivem e buscam a sobrevivência. É perceptível que as mulheres sempre são minoria nas ruas e, aquelas que lá estão têm trajetórias e adotam estratégias diferenciadas de seus companheiros de rua.

Outra característica marcante entre os freqüentadores da ONG é a sazonalidade em que aparecem. Muitos freqüentam por curtos períodos, outros por mais longos e é comum o retorno após um período de ausência. Tal fato está relacionado às próprias vivências nômades da população estudada.

## VIVÊNCIAS FAMILIARES

A saída da casa da família de origem também é causada por fatores diferentes que se inter-relacionam. Embora a expulsão direta (às vezes violenta) ou sutil destes jovens de sua casa de origem apareça em alguns casos, em outros este rompimento aparece como motivado por um protagonismo destes jovens em relação à busca por maior liberdade frente às cobranças familiares:

*“Olha eu, a minha história é meio complicada, eu não tenho um contato muito assim amigável com a minha família não. Eu vou ser bem claro, eu sai de casa bem cedo, sempre me virei, nunca precisei. Desde os 11 anos de idade eu já sou independente, assim, em termos. Eee. Eu sai de casa, estou em situação de rua, to...me viro com o artesanato. Às vezes e faço um bico, e vai adiante, e vai tocando a vida.”(Eduardo, 31 anos)*

*“É, eu morei com a minha mãe até os 6 anos, e aí depois por ela ser uma mãe prematura, se assim eu posso dizer, aí eu vim morar com a minha avó no interior. Sou da capital e vim morar no interior. Aí minha vó me criou até um certo tempo, até que*

*tive diversos problemas de relacionados a bebida alcoólica, sei que no fim acabei sendo emancipado aos treze anos e aos quatorze já morava sozinho.”(Leonardo, 23 anos)*

*“É isso com 12, eu ia e voltava. Ela ia direto buscar eu no cemitério da saudade a onde eu ficava. Ai mas só que eu fugia. Direto meu pai, ela e meu pai iam buscar eu, só que eu fugia. Ai um dia ela lavo as mãos.” (Rosa, 22 anos)*

*“O que eu lembro da minha infância é que, eu fui criado assim, pá. Tive um padrasto muito violento[...]Meus irmãos mais velho. Eu era o mais novo na época. E durante uns 15 anos sofri agressão, minha mãe toda ensangüentada, ele batia muito nela.” (Fabiano, 29 anos)*

As vivências familiares precoces são muitas vezes marcadas por cenário de violência física e/ou sexual. O estudo de Paludo e Koller (2008), que visou compreender sobre a relação das crianças e jovens em situação de rua com suas famílias e os motivos da saída para a rua, apontou como o principal motivo para saída para as ruas a entrada precoce no mercado de trabalho por parte destas. Mas também se verificou que as brigas familiares e as iniciativas próprias, ambas relacionadas, de maneira direta ou indireta, à violência doméstica, apareceram como motivações importantes, de forma concordante com diversos estudos citados por estes autores, que confirmam ser a violência doméstica um dos importantes motivos para que as crianças abandonem suas casas. Tal violência, na maioria dos casos, ocorre dentro da própria residência, possuindo próprio parente como agressor principal. No Primeiro Censo Nacional e Pesquisa Amostral sobre a População em Situação de Rua (META, 2008), problemas com pai, mãe e irmãos aparecem como terceiro fator determinante para à saída às ruas, totalizando 29,1% da população entrevistada, sendo superado somente por “alcoolismo e drogas” (35,5%) e “desemprego” (29,8%). Tal observação é pertinente ao que foi observado na presente pesquisa:

*“E com 8 anos de idade, ele (irmão) abusou de mim sexualmente com...e aí com...foi até uns 9 anos de idade né? Ai eu fiquei meio traumatizado, tomei remédio.”(Entrevistado 3, sexo masculino, 25 anos)*

*“Não, tinha 4, tinha umas par de barra de ferro, e eu brincando lá o (trecho inaudível) caiu de cima e rolou em cima do meu pé. Nessa daí, com o que fez no meu pé em vez dela [mãe] cuidar de mim não. Simplesmente ela amarrou um cadeado e me manteve preso na cama um bom tempo, aí meu tio foi lá e cortou a corrente com uma cegueta, e tirou o gesso. Quando tirou o gesso tava quase indo pra...quase perdendo o pé. Assim na base de amputar o pé já.” (Entrevistado 2, sexo masculino, 26 anos)*

*“Meu pai, é meu pai. Eu conto pros outros, mas ninguém acredita, falam que eu to ficando louca, mas não é. Tem casos assim que acontece. Que meu pai, quando eu tinha 6 anos de idade, a minha mãe tinha ido na igreja. E eu dormia no quarto assim, a cama era aqui e meu berço era no canto(...).ai, o meu pai tava pelado debaixo da*

*coberta. Ai o que aconteceu. Eu adorava, era pequenininha né? Inocente, não sabia de nada. Ele alava assim, 'Rafaela deita aqui na cama', eu achava que ele ia sair da cama pra eu deitar. Eu era pequena a cama grande. Ai menina, sabe quando você deita assim, sente um gelo no coração. Ele pegou a minha mão assim debaixo da coberta assim, colocou minha mão no no, na parte dele.”(Entrevistada 4, sexo feminino, 22 anos)*

## **ESCOLARIZAÇÃO**

Um fator bastante comum entre os entrevistados foi a saída precoce tanto da casa como da escola. A relação entre situação de rua e evasão escolar é apontada de forma incisiva nos estudos sobre a população de rua. O Primeiro Censo Nacional e Pesquisa Amostral sobre a População em Situação de Rua (META, 2008) revelou que 63% das pessoas deste segmento não completou o primeiro grau. A evasão escolar aparece entre os entrevistados como ligada ao modo de vida centrado nos prazeres citado anteriormente, mas também é relacionada à falta de sentido em relação ao que é aprendido na escola e à não-aceitação por parte da escola de um modo de vida fora dos padrões, que se manifesta sob a forma de advertências, suspensões, expulsões e congêneres:

*“Terminei até o primeiro ano só. E nisso vai e vem, acabei extrapolando, sendo bipolar ao extremo, e acabei sendo expulso de uma escola, fui pra outra, fui expulso da outra. E parei na terceira eu desisti, porque eu já comecei a trabalhar.” (Entrevistado (Laerte) 5, sexo masculino, 23 anos)*

*“Ahhh, uns 16, 17. Ai eu desanimei da escola. Preguiça (trecho inaudível)” (Carlos Fernando, sexo masculino, 29 anos)*

*“Han, eu comecei a levar droga na escola quando eu tinha 14 anos. Eu aprendi a lê com 13 anos, em casa, só que nesse mesmo ano eu já saí e fui direto para a 5ª série. Não passei pela 1ª, 2ª, nem muito menos pela 3ª série do ensino fundamental.” (Marise, sexo feminino, 26 anos)*

## **USO DE DROGAS**

É altíssimo o número dos relatos de contato precoce com drogas, tanto lícitas como ilícitas. Segundo Cruz (2010), em pesquisa feita dentro do mesmo projeto amplo que a presente e realizada com 50 jovens em situação de rua da cidade de Sorocaba, 88% dos jovens entrevistados relataram usar ou ter usado algum tipo de droga ilícita, sendo que 56% relatou fazer o uso regularmente. A partir da observação participante, pode-se perceber que muitos chegavam a freqüentar a ONG alcoolizados ou sobre efeito de outra droga. Este tema também apareceu nas entrevistas:

*“Ai eu peguei e falei, o que? Você vai fazer isso? De raiva botei esse negócio na boca.*

*Daí estraguei tudo minha vida, mais ainda.(...) É. Aí uns tempos eu comecei a morar pra lá. Aí uns tempos eu comecei a ver tudo. O dinheiro que a gente ganha não tinha valor. Usava tudo na pedra.” (Tales, 26 anos)*

*“Um vinhozinho domingo, final de ano uma taçinha de champagne pra criança não ficar com vontade e acabei me envolvendo com o álcool. Acabei gostando. Aí meu irmão que é três anos mais velho que eu, ele pegava e fumava maconha (...) E com 17 anos eu tive minha primeira bebedeira, aí foi o meu primeiro coma. Aí foi minha primeira internação psiquiátrica também. E foi indo né? Com 19 eu conheci a cocaína, com 21 e conheci o crack, mas graças a Deus eu consegui parar né?” (Rodrigo, 25 anos)*

*“Foi com 14 anos, porque quando eu morava aqui na Vila Santana, a minha destruição foi morar lá na Vila Helena porque eu conheci o pai da minha filha, a Renata que tem 5 anos, que eu via ele aquele negócio lá a latinha furando assim, um baguinho branco. E ele levava pra construção, e eu ficava, eu não sabia(...)E eu não sabia né, que era isso. Eu perguntava ‘o que que é isso?’. Ele ‘é crack, qué fuma?’. Aí nessa que eu caí, aí eu peguei comecei um traguinho aqui, um traguinho ali, comecei a ficar viciada...”(Rosa, 22 anos)*

*“E minha vó, quando vim pra cá, ela fazia diversas excursões para o Paraguai pra comprar cigarro, artigos eletro-eletrônicos e ainda tinha uma adega, no qual isso leva um pouco a pesar pelo eu começar a beber muito cedo né?” (Leonardo, 23 anos)*

A vivência do uso de drogas foi fortemente associada a um universo juvenil, onde a questão do uso de droga aparecia fortemente associada a um mundo de prazeres de todos os tipos:

*“Era com drogas, bebidas, baladas, viagens, curtição, rodeios, essas coisas.”(Marilda, 26 anos)*

*“Quando eu tinha 18 anos mais ou menos. É que ele tinha uma lanchonete (trecho inaudível)Entendeu? Ia um monte de gente. Um monte de menina no meio, lotava. Daí, daí, daí que eu conheci a cocaína.” (Glauber, 28 anos)*

Muitos percebem uma transição entre momento de vida distintos: um primeiro de “curtição”, de “balada”, de “liberdade” associados ao uso de drogas e um segundo, posterior, de vivências destrutiva a ele ligadas:

*“Ah. Então, foi nessa época e uns 12, 13 anos também. Porque eu sempre me relacionei com pessoas mais velhas que eu, sempre meu rol de amigos, de colegas, são sempre mais velhos do que eu. Eu era o caçulinha da turma. Então já rolava isso aí, eu conhecia sempre. Nunca tive problema com isso. Aí entrei, de espontânea também né, porque ninguém obriga a fazer isso. E aí você vai tomando gosto, vai tomando gosto. A hora que você vê não é gosto, é vício mesmo.” (Eduardo, 31 anos)*

*“Eu com 18 anos já era viciado em cocaína, crack, maconha, LSD, cogumelo. Eu tive três overdoses.”(Eduardo, 31 anos)*

## **SEXUALIDADE**

É possível perceber, a partir das falas, que são freqüentes práticas sexuais no ambiente da rua e que isso ocorre em qualquer local escuro e escondido. Relatam também que os

parceiros sexuais muitas vezes são pessoas em situação de rua. Mas são comuns também as situações de troca do sexo por drogas ou dinheiro e como forma de interação com camadas sociais de maior poder aquisitivo:

*“Ah, vai na casa abandonada, como se diz o matel.” (Tales, 26 anos)*

*“É. Comecei a fazer programa, tudo. Comecei a beber mais ainda, aí eu fui conhecer o crack. Daí não prestou muito não.” (Rodrigo, 25 anos)*

*“Por interesses mesmo, financeiros, não que eu era um garoto de programa, por interesses. Às vezes se era uma garota, e fosse bonita, e tivesse sei lá bebendo ou alguma coisa. E eu chegasse bem apresentado e ela topasse, nossa. Esse interesse mais fisiológico. Agora se fosse um garoto. E ele quisesse pagar uma bebida pra mim, e curtir, curtir, curtir. Depois pá, tudo bem, se fosse um cara bem apresentável (...) Interesses assim tipo...de sair da rotina de só ficar na rua.” (Leonardo, 23 anos)*

Observou-se que, muitas vezes, nas interações da observação participante, falavam mais sobre temas relacionados à sexualidade do que nas entrevistas gravadas, o que pode estar relacionado à inibição causada pela gravação. Isto se manifestou em especial em relação a temas que envolvem uma possibilidade de estigmatização, como é o caso da homossexualidade, bastante presente em seu cotidiano:

*“É, eu não consegui trabalhar essas questões de como sair do trauma [referência a abuso sexual praticado pelo irmão], sair do medo e... Aí eu comecei a achar que eu era mesmo, digamos assim, gay, aí eu comecei a ter mais amizade com mulher do que com homem. É, eu comecei a ter mais amizade com mulher do que com homem e eu tinha umas amigas travestis, umas amigas trans. E eu até...eu até falava pras elas que eu ia me travestir, eu ia me transformar mesmo. E elas falavam, veja bem o que você vai fazer aí...E assim foi.” (Rodrigo, 25 anos)*

*“Eu comecei a sentir atração por mulheres quando eu tinha, já com treze anos mesmo, só descobri aos 16, logo que eu comecei a ir pra escola. Então eu comecei a ficar com elas do 16 até os 19. Até os 25, eu to com 26 anos.” (Marilda, 26 anos)*

Vivências de violência sexual no cotidiano das ruas também foram citadas, o que é concordante com a bibliografia que aponta ser esta correlação muito comum, dado o cenário de vulnerabilidade à violência aumentada neste segmento:

*“Foi. Então aí. Só que daí eu fui em 2009 acabei tirando a vida de uma pessoa por causa de eu tá com droga na cabeça. De eu tá com bebida, uma pessoa pegou uma faca queria estuprar uma amiga minha e eu. Eu peguei e matei o cara, to respondendo um processo e tal.” (Rodrigo, 25 anos)*

*“[...]aos 16 anos foi a época mais difícil pra mim né? Passei por muito preconceito fui agredida, fui sofri estupro[...]*” (Marilda, 26 anos)

É também evidente, nas falas, o aumento da vulnerabilidade no plano individual às DSTs, por conta do frequente sexo sem proteção. Muitos relatam terem feito testagem



sorológica para o HIV, mas não recentemente:

*“Se eu não for com a cara da pessoa nem saio, se eu souber de alguma coisa eu nem vou.(...) Tava aqui embaixo vendia chapa de latinha. Perto do terminal, não tinha...perto do Terminal São Paulo. Aí os cara já saíram com a mina, a mina olhou pra minha cara, ela olhou na minha cara. A maioria já falou que ela tem o bicho da goiaba<sup>12</sup>. Ela olhou pra minha cara e falou ‘cê vai?’, eu falei ‘não’.” (Tales, 26 anos)*

*“Então. Como eu disse, eu posso, é eu tenho HIV, sou soropositivo. Sou soropositor no caso. Eu não sei ao certo com quem...com quem eu contaminei com esse tipo de coisa, mas hoje em dia eu me trato. Sou consciente disso, sei dos riscos que eu posso oferecer a uma pessoa, preservo as pessoas com relação a isso, e sei que isso daí não é nenhum bicho de sete cabeças. Significa que você é soropositor, não significa que você vá morrer em semanas. Eu vi casos de pessoas que têm há 30 anos com a doença, e são um brinco. Se assim eu posso dizer. E como eu disse né? Promiscuo. Promiscuidade é isso que dá. Eu acho que não tinha muita. Não era dotado de informação suficiente, sobre preservativo, esses tipos de coisa. Ou a condição financeira não permitia de eu ir comprar. Ou a mulher do posto não dar porque achava que eu tinha treze anos de idade . enfim(... )Eu to me tratando desde que eu entrei na ONG.”(Leonardo, 23 anos)*

*“Eu não sei se peguei do meu marido, a hora que fiz o teste lá tinha pegado sífilis, só que tava no comecinho deu pra tratar com, aí a médica explicou lá que com três injeções matava vírus que tava no começo.” (Rosa, 22 anos)*

## VIVÊNCIAS NÔMADES

A questão do nomadismo nas vivências dos jovens adultos em situação de rua, é, antes de mais nada, fortemente marcada pelos deslocamento geográficos, entre cidades ou entre bairro de uma mesma cidade, seja na história de vida ou no cotidiano de vida atual de circulação dentro da cidade.

*“Isso. Foi logo depois 14, 15. Eu fui migrando assim igual nômade. Sabe? O que me interessava, como uma criança você pega mostra um brinquedo pra ela aqui, se ela achar outro melhor ela vai atrás. E foi assim um...durante quase um ano. Conheci a grande São Paulo. São Paulo capital por contas próprias. Cheguei a parar em Trindade no Rio de Janeiro, uma praia no interior.” (Entrevistado 5 (Laerte), sexo masculino, 23 anos)*

*“Isso desde moleque, desde ché. Eu catava e sumia. Pô meu tá calor pra caramba aqui, quer saber de uma coisa, vou á pra Santa Catarina, vou lá pra Floripa catar uma praia lá. Catava, ajeitava minhas coisas, juntava o dinheirinho que tinha. O dinheiro tá pouco, então guarda pro rango, vamo a pé mesmo. Pedindo carona, dando idéia pra um, idéia pra outro, mangueando aqui, mangueando ali, arrecadando aqui, arrecadando ali. E vai que vai, chegava lá, ficava uns dois ou três dias, injuriava e voltava a pé de novo embora.”(Estevão, sexo masculino, 31 anos)*

<sup>12</sup>

Gíria comum para ser portador do vírus HIV entre a população de rua,

*“Itararé, Itapebá, Capão Bonito, Itapetininga, de cidade passei em Avaré...” (Marise)*

Um dos fatores que motiva o deslocamento em relação à rua ou praça que escolhem como “base”, principalmente para passar a noite, é o fato dos policiais os repreenderem e até os violentarem. É importante ressaltar que em Sorocaba existe um forte movimento que requer a expulsão das pessoas em situação de rua das regiões centrais, assim como das prostitutas e travestis, o que gera a atuação constante do poder público neste sentido.

*“Olha uma vez a gente tava numa praça por sinal. A gente tava numa praça, eu tava trabalhando, peguei um vale de 400 reais, 450 reais. Aí eu cheguei, a galera já tava loca, já tava, já tava assim, a galera já tava ligada. Galerinha tomando, só tomando, a galerinha lá da maconha lá, só preparando o deles, cada um no seu quadrado. Aí eu vi chegar a polícia. Chegou os policiais né? (...) Eu tava na rua, tipo, eu trabalhava mas não estava em condições de morar sozinho. Aí eu chego no pessoal, conversa vai, conversa vem, todo mundo feliz, a gente tava lá numa praça pública. Aí chega a polícia, dá enquadro né? Tava meio alterado de bebida alcoólica e drogas. O policial me pergunta do dinheiro e e não consegui me explicar muito bem. Eu falei assim, isso daí é meu vale é? Tentei explicar, tentei explicar e chegou uma hora que ele bateu no meu ombro e falou assim ó, seu vale é maior que o meu. Aí no fim disseram que iam levar pra delegacia. No mínimo acharam que eu estava envolvido com tráfico de drogas. Com 450 reais 3 da manhã no meio de uma roda de viciado. Trabalhador, não sei explicar, se tivesse são é uma coisa né? Aí nisso o meu dinheiro sumiu. Deixaram só na frente da delegacia, não deixaram eu prestar nenhum depoimento nem nada. E outras histórias mais, muito mais.” (Entrevistado 5, sexo masculino, 23 anos)*

Todavia, a questão das vivências nômades extrapolam também o aspecto de deslocamento meramente geográfico, transformando-se, de certa forma, em um “modo de vida”. As entrevistas mostraram uma relação entre modos de vida de certa forma antagônicos entre o que seria uma expectativa da família de origem e das instituições que frequentam (ou deveriam frequentar), de presença constante e de formar vínculos – que chamaremos aqui de vivências sedentárias – e aquelas associadas a uma vida sem tais compromissos e a uma maior liberdade de ir e vir – por nós chamada de nômades. Estes conflitos apareceram entre o ir para escola (sedentarismo) ou abandonar os estudos (nomadismo), ter família (sedentarismo) ou ficar nas ruas (nomadismo), ter uma jornada de trabalho regular (sedentarismo) ou trabalhar esporadicamente (nomadismo), dentre outras.

No geral, a percepção de momentos de vida “nômades” em contraposição aos “sedentários” ocorre quando as entrevistas são analisadas de fora vertical, uma a uma. Mas há situações em que isto fica evidente em um mesmo trecho de narrativa. Na sequência, são

apresentadas algumas destas falas, com relação à relação mantida com as instituições família, escola e trabalho. Os momentos de vida tipicamente sedentários estão ressaltados com sublinhado simples e os momentos nômades com sublinhado duplo:

### Família

“Não, não fui casado assim legalmente, *mas morei 3 anos e meio com ela.* E assim, agente se conheceu pequeno, adolescente mesmo 11, 12 anos. Teve uma amizade legal, tudo. *Aí de repente a gente se separou, sumiu, ficou 12 anos sem se ver. Aí depois ela voltou e a gente ficou junto, se casou e ficou junto.*” (Eduardo, 31 anos)

“Depois que eu separei da minha ex-mulher eu voltei pra rua...” (Rodrigo, 25 anos)

“Ah. Desde criança, sempre foi aquele vai e volta” (Fabiano, 29 anos)

“Tava ainda morando na minha casa, só que eu não parava em casa, assim como te falei. 10, 15, ficava um mês fora de casa, dois meses, três meses. Nas cidades vizinhas. Apanhei de policial, muitas vezes já apanhei de policial.” (Marilda, 26 anos)

“Ela ia direto buscar eu no cemitério da saudade a onde eu ficava. *Aí mas só que eu fugia. Direto meu pai, ela e meu pai iam buscar eu, só que eu fugia. Aí um dia ela lavo as mãos. Lavo as mão como eu[...]*” (Rosa, 22 anos)

### Escola

“E vim pra cá. Comecei a estudar, estudei em ótimos colégios aqui. Localizados em bairros bons. É Santa Rosália, região da Vila Santana, você deve conhecer. E, estudei durante um certo tempo, *aí no fim, comecei a ter desvios de conduta, assim posso dizer?! E atrasei minha escolaridade durante um tempo, voltei, tentei, mas daí já não tava mais a mesma coisa.*” (Leonardo, 23 anos)

“Entrei na escola. *Só que eu falei, com 14 anos eu fui expulsa, obrigada ser expulsa não porque (trecho inaudível) o ano seguinte. Eu fui e outra escola. Eu fui expulsa né? Fui expulsa dessa escola. Aí quando...na 5ª série eu fui expulsa dessa escola. Aí quando com 16, depois de dois anos com 16 anos fiz supletivo, 5ª e 6ª série. Eu repeti a quinta[...]*” (Marilda, 26 anos)

“Eu estudava de manhã, ficava durante a tarde. E quem estudava a tarde, ficava de manhã. Quem estudava a noite ficava o dia inteiro, *aí meu caso eu não estudava a noite porque eu tinha sido expulsa da escola a noite. Eu já tinha saído da escola já 4 ou 5 vezes já. Com uns 16 anos, na sétima série e eu só enrolava. Ficava com caderno assim, copiava de algum colega. Passava a eu to estudando. Na verdade eu não estava estudando. E eu (trecho inaudível), eu tava com fome tudo, tudo pronto registrado assim com 16 anos. Só que daí comecei a dar muito problema quando eu comecei a sair do do (trecho inaudível) da escola eles não sabia. Eu também ia pra cachoeira, rios assim né? E todo mundo que me via, os pais de crianças que me viam lá.*” (Marilda, 26 anos)

### Trabalho

“Então, era difícil porque, eu andei muito. Então não tive amigos assim chegados”

mesmo. Eu tinha bastante conhecido porque eu viajei o Brasil inteiro, então sempre trabalhei por fora, trabalhei numa empreiteira, então era um mês em cada cidade, então não dava tempo de fazer uma amizade sólida[...]” (Eduardo, 31 anos)

“Tava, tava trabalhando. Daí eu acho que é assim, dá um estalo, injúria, falo pô meu vida loka, vamo aí de novo. E aí, vai que vai...” (Eduardo, 31 anos)

“Eu tinha amigos, eu ia pra boate, pros baile e tal. Mas eu, aquela coisa normal mesmo. Vinha pra cá. Aí quando tinha trabalho eu trabalhava, entendeu?” (Fabiano, 29 anos)

“Você perguntou de algo bom. Aos 16 anos eu tive um emprego. Tava de experiência ainda onde assim várias crianças de rua, eu também tava na rua né?” (Marilda, 26 anos)

“Aí nesse tempo eu comecei a trabalhar, ter meu dinheiro. Mas lá foi um rio de perdição porque lá era todo mundo drogado. Aí um dia eu tinha recebido, e ela tava lá (mãe) e falo assim dá o dinheiro pra mim.” (Tales, 26 anos)

As vivências associadas ao uso de drogas também são apresentadas como marcadas por momentos de uso intenso, associados a um “perder-se de si mesmo” e de abstinência ou pouco uso, associados a um “controle de si mesmo”. Como vimos anteriormente, Mafessoli (2001) define a antinomia nomadismo-sedentarismo como atrelada ao mesmo tempo à necessidade de segurança e ao desejo de um desligamento, desejo este que envolve rupturas de qualquer ordem. Os momentos de uso intenso e pouco uso/abstinência de drogas podem, portanto, ser entendidos dentro do mesmo processo de alternância entre sedentarismo e nomadismo.

“Ah. Eu fiquei um ano limpo e tudo. Mas ela fumava também. Então pô é difícil, imagina você ver uma pessoa na sua frente usando e você não vai usar meu.[...] Aí eu voltei a usar e começa a surgir os problemas, porque gera muito problema. Pra você não extrapolar em casa você enche a cara. Enche a cara começa a não dar mais, aí você quer uma coisa mais forte. Aí você cai pro crack, cocaína, cogumelo de novo, aí pronto. É complicado.” (Eduardo, 31 anos)

“Aí comecei a fumar maconha, depois conheci o crack. Aí eu fumei, só que era assim, não era aquela pessoa compulsiva. Entendeu? Viver 24 horas pra que? Sempre minha vida é? De drogas, foi tipo, sempre foi recaída. Às vezes demora um mês, eu fico anos sem usar. Eu não posso é beber.” (Fabiano, 29 anos)

“Tipo, alguém vinha cheirando cola, eu cheirava um pouquinho, ficava uns dois ou três dias nisso. Parava. Ficava uns 5 dias tranqüilo. Daqui a pouco vinha alguém vinha, eu fumava maconha. Alguém chegava e falava assim, eu quero fazer isso cê tem tanto pra ajudar a interar pra comprar, eu falei tenho, vamo lá. E assim foi...” (Leonardo, 23 anos)

“Eu já usei droga, eu fumava crack, hoje eu já não fumo mais, tudo sozinha. Eu consegui sozinha pela minha força de vontade. Só que até então. Nem todas as pessoas tem esse mesmo pensamento né? Acha que é da hora, que é gostoso, tenta

*parar porque não consegue, é psicológico[...] (Rosa, 22 anos)*

O contato com as entidades assistenciais por parte das pessoas entrevistadas pode ser também relacionado à análise feita em termos da presença de uma forma de sociabilidade nômade. Ainda que vínculos sejam feitos com estas instituições por determinados períodos de tempo, as idas e vindas em relação à frequência a elas podem ser vistas como um elemento comum a suas vivências. Destacam-se a passagem por albergues, por instituições corretivas, como a antiga FEBEM, e psiquiátricas, como manicômios e comunidades terapêuticas. Tais dados são concordantes com os do Primeiro Censo Nacional e Pesquisa Amostral sobre a População em Situação de Rua (META, 2008). No que diz respeito à relação da população em situação de rua com instituições correcionais e psiquiátricas, o Censo observou que 60% dos entrevistados já haviam passado por pelo menos um tipo de instituição, sendo elas centros de recuperação de dependentes químicos (28,1%), abrigo institucional (27%), casa de detenção (17%), hospital psiquiátrico (16,7%), internato/orfanato (15%) e FEBEM (12,5%).

*“Ficava internando eu. A última internação fui parar na FEBEM, mal sabia. E de lá eu saí, meio que fui morar com a minha vó, ela foi enche o saco. E de uns tempos pra cá fui morar com ela. Fui morar numa casa no Jardim Abaeté, da casa do Jardim Abaeté aí fui morar num barracão.” (Entrevistado 2, sexo masculino (Tales, 26 anos)*

*“Não, eu já passei assim em vários albergues, vários albergues nessa caminhada da vida mas questão só pra você dar uma descansada mesmo, às vezes dar uma curada na ressaca e (assovio) xau, valeu, obrigado e área.” (Leonardo, 23 anos)*

*“Então eu ficava em albergue. Sempre eu tinha que fica em albergues, instituições assim. Trabalhava também. De vendedora, autônoma. É, fazia uns bicos, atendia as crianças. As pessoas falavam, vou falar bem a verdade. Eu trabalhei até em zona, mas não era prostituta. Era apenas, como eu sou masculinizada, trabalhei em zona assim pras mulheres que tinha filhos. Atendia os filhos delas pra elas trabalhar durante a noite.”(Marilda, 26 anos)*

*“[...]E com 17 anos eu tive minha primeira bebedeira, aí foi o meu primeiro coma. Aí foi minha primeira internação psiquiátrica também.”(Rodrigo, 25 anos)*

As idas e vindas foram observadas também em relação à ONG onde foi feito o estudo, como pôde se observado em campo. Tal fato está também relacionado às mudanças frequentes de localidade de moradia e de bairro, embora muitas vezes acabem retornando para região central.

## CONCLUSÃO

Observamos um contingente expressivo de jovens em situação de rua, que saem de casa por dificuldades de relacionamentos com os pais e/ou motivados por um desejo de viver em liberdade ou por outros motivos. Até mesmo no ambiente de rua ocorre rotatividade dos lugares que costumavam ficar, tanto na mesma cidade como de migrar entre cidades diferentes.

O nomadismo enquanto motivado por um estilo de vida pode ser percebido na saída precoce do ambiente familiar, geralmente na fase da juventude, momento em que esta alternância entre nomadismo e sedentarismo ficou mais evidente: o ir para escola (sedentarismo) ou abandonar os estudos (nomadismo), ficar com a família de origem (sedentarismo) ou ficar na rua (nomadismo), trabalhar (sedentarismo) não trabalhar ou “fazer bicos” (nomadismo), entre outras.

A saída/afastamento precoce da casa de origem e da escola apareceu como relacionada também ao fato de serem estas instituições tipicamente sedentárias, não condizentes com sua forma de sociabilidade nômade, em virtude de sua exigência de frequência, horários ou regras a serem seguidas.

As vivências nômades também puderam ser percebidas na relação que esses jovens estabelecem com a ONG na qual ocorreu a pesquisa, pois havia certa rotatividade quanto à permanência e ausência nesse espaço.

A violência surgiu como fenômeno onipresente na vida destes adultos jovens. É um fator determinante para a saída às ruas, devido à presença de brigas e conflitos e violência intrafamiliar, mas também na situação de rua, por conta da violência física frequentemente sofrida, inclusive de ordem sexual.

Em comum também apareceu o contato precoce com as drogas, tanto lícitas como ilícitas. A vivência com substâncias psicotrópicas foi também apresentada pelos entrevistados por meio de períodos onde predominava uma sociabilidade nômade (um “perder-se de si mesmo”, em contraponto ao “controle de si mesmo” dos períodos de abstinência ou pouco uso, associados à sociabilidade sedentária.

As práticas sexuais estão muito presentes na rua, aparecendo por vezes associada somente ao próprio desejo, em muitos casos, mas também ao sexo pago, em outro, ou ao abuso sexual, no caso dos episódios de violência. Foram relatadas também as mais diversas práticas sexuais. Ainda relacionado ao tema, foi possível perceber o aumento da

vulnerabilidade ao HIV/AIDS em seus diversos níveis (individual, programático e social).

Os resultados apontam para a necessidade de se refletir sobre a importância de políticas públicas nas diversas áreas (assistência social, saúde, educação, habitação, segurança pública, etc.) que levem em consideração o fato da existência de diferentes modelos de sociabilidade na população estudada, sem a imposição de um modelo único baseado na sociabilidade sedentária. A aceitação da sociabilidade nômade por eles incorporada em muitos momentos, implica em um reconhecimento do direito à diferença e no respeito aos direitos humanos desta população, que os tem frequentemente vilipendiados.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. (2004). **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

COSTA, A. P. M. **População em situação de rua: contextualização e caracterização**. In: Ver. Virtual Textos & Contextos, n. 4, dez. 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/993/773>>. Acessado em: 07/02/2012

CRUZ, T. (2010) **Sexualidade e uso de drogas entre a população jovem em situação de rua de Sorocaba**. (Relatório de Pesquisa), Sorocaba, SP, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

ESCOREL, S. (1999) **Vidas ao léu: trajetórias de exclusão social**. Rio de Janeiro: Fiocruz.

MAFFESOLI, M. (2001) **Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas**. Rio de Janeiro: Record.

MEDEIROS, M.; FERRIANI, M. G. C.; MUNARI, D. B.; GOMES, R. (2001) **A sexualidade para o adolescente em situação de rua em Goiânia**. Revista Latino-Americana de Enfermagem.

META Instituto de Pesquisa de Opinião (2008). **Relatório Final do Primeiro Censo Nacional e Pesquisa Amostral sobre a População em Situação de Rua**. Porto Alegre.

PALLUDO, S. S.; KOLLER, S. H. (2008) **Toda criança tem família: criança em situação de rua também**. Psicol. Soc. vol.20 no.1 Porto Alegre Jan./Apr. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822008000100005>>. Acessado em: 04/05/2012.

ROSA, C. M. M. (2005) **Vidas de Rua**. São Paulo: Editora Hucitec/Rede Rua.

VIEIRA, MAC. ; BEZERRA, EMR; ROSA, CMM; DIAS, CJM. ; SALDANHA, E. ; BELLINI, E.MB; BELTRAME, IL; SILVA JR, I ; BROIDE, J; GARCIA, MRV; YASBEK, MC; RANGEL, MCS; WANDERLEY, MB; HERNANDES, R.V (1992). **População de rua:**

quem é, como vive, como é vista. São Paulo: Hucitec.

## **PARA ALÉM DA RIO+20: A PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA PRÁTICA ESCOLAR**

Danielle Cristina Nogueira  
 profdaninogue@yahoo.com.br  
 Débora de Paula Sanches  
 Elisa Mariana Torres  
 Josiane Cristina de Oliveira  
 Laine Horta Lima  
 Maria do Socorro Pereira Tejo Machado  
 Paulo Roberto de Camargo

Discentes do 2º ano do Curso de Licenciatura em Pedagogia  
 Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba

**RESUMO:** este trabalho objetivou analisar as percepções de professores sobre os temas Educação Ambiental e Sustentabilidade em conjunto com a temática Promoção da Igualdade Racial, apoiados no documento Rio+20. Nessa pesquisa foram entrevistados docentes da Rede Pública Estadual de Salto de Pirapora/SP, onde se elaborou uma pesquisa exploratória, de cunho qualitativo por meio de um questionário semiestruturado. A organização se deu em dois momentos: a elaboração de um roteiro conjunto sobre o conhecimento da Conferência Rio+20 e um segundo momento sobre questões norteadas pela temática Promoção da Igualdade Racial. A pesquisa revelou que apenas um dos entrevistados tinha conhecimento da Conferência Rio+20 e quando indagados sobre os desafios e possibilidades de trabalho com a temática educação ambiental e sustentabilidade, elencaram como desafio a falta de conscientização da família dos alunos e a falta de formação do professor para trabalhá-las em sala de aula. Além desta, o foco de estudo contemplado na segunda parte do questionário: Promoção da Igualdade Racial evidenciou que a temática é trabalhada na escola a partir do conceito de igualdade, mas que não há muitos materiais de apoio nem cursos de formação que contemplem inclusive a Lei 10.639/03- que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira nas escolas. Pelas respostas obtidas, pudemos inferir a necessidade de uma proposta que promova a apropriação dessas temáticas no cotidiano escolar, o que implica a combinação de novas práticas e atitudes, ou seja, uma práxis que transcenda a Rio+20 tornando-se efetiva dentro desse contexto estudado.

**Palavras-Chaves:** Educação Ambiental. Promoção da Igualdade Racial. Rio +20



**ABSTRACT:** this study aimed to analyze the perceptions of teachers on the topics Environmental Education and Sustainability in conjunction with the theme Promoting Racial Equality, supported the document Rio 20. In this study were interviewed teachers of the Network State Public of Salto de Pirapora/SP, which has developed an exploratory research, a qualitative using a semistructured questionnaire. The organization took place in two phases: the preparation of a joint roadmap on knowledge of the Rio+20 Conference and a second time about issues guided by the theme Promoting Racial Equality. The research revealed that only one of the respondents had knowledge of the Rio+20 and when asked about the challenges and opportunities of working with the thematic environmental education and sustainability, put the challenge as the lack of awareness of the students' family and lack of teacher training for work them in the classroom. Besides this, the focus of study covered in the second part of the questionnaire: Promoting Racial Equality revealed that the theme is worked in school from the concept of equality, but there are not many material support or training courses that address including Law 10.639/03- mandating the teaching of History and Culture Afro-Brazilian schools. For answers, we can infer the need for a proposal that promotes ownership of these themes in everyday school life, which implies a combination of new practices and attitudes, ie a practice that transcends Rio+20 becoming effective within that context studied.

**Keywords:** Environmental Education. Promotion of Racial Equality. Rio +20.

## INTRODUÇÃO

A iniciativa desta pesquisa deu-se pelas discussões e provocações no âmbito da disciplina de Pesquisa e Práticas Pedagógicas III do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar- Sorocaba, sobre a temática Educação Ambiental e Sustentabilidade, a partir do documento RIO+20. Nesse documento havia 25 novos desafios para o desenvolvimento sustentável, no qual deveríamos escolher um para desenvolvê-lo juntamente com uma pesquisa sobre a RIO+20 em uma unidade escolar.

Pensar educação ambiental e sustentabilidade é uma demanda da sociedade atual, uma vez que o momento exige que estejamos motivados e mobilizados para assumir um caráter mais propositivo, bem como viabilizar uma prática educativa que articule ao mesmo tempo a degradação ambiental e os problemas sociais. Nesse ponto a educação escolar assume um papel estratégico nesse processo, uma vez que pode propiciar múltiplos trânsitos entre os saberes. Conforme Reigota (1998, p.43):

[...] a educação ambiental na escola ou fora dela continuará a ser uma concepção radical de educação, não porque prefere ser a tendência rebelde do pensamento educacional contemporâneo, mas sim porque nossa época e nossa herança histórica e ecológica exigem alternativas radicais, justas e pacíficas.

Paralelamente a Educação Ambiental, o grupo optou pelo tema *Promoção da Igualdade Racial*, visto que esse assunto é relevante para a realidade escolar, cuja pesquisa foi desenvolvida porque se trata de uma escola periférica, onde o número de alunos negros é maior que de alunos brancos, fator este que nos motivou a pesquisar sobre o relacionamento entre docentes e discentes

nesse cotidiano escolar, a fim de saber se a igualdade racial está sendo promovida.

O objetivo dessa pesquisa foi mensurar como os temas anteriormente citados estão sendo trabalhados nessa instituição, seguindo da execução de um estudo mais aprofundado sobre essa temática e as aspirações teóricas, e por fim a proposta de uma ação que configure uma transformação da realidade vivenciada. Para tanto, utilizou-se como objeto empírico uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo por meio de um questionário semiestruturado.

Em se tratando de uma pesquisa dividida em duas etapas, este questionário visou desvendar como os professores se posicionam diante das questões levantadas sobre a Conferência Rio+20, se iniciaram alguma atividade que oportunizasse o debate sobre Educação Ambiental e Sustentabilidade, e quais eram os desafios e possibilidades para a realização desse trabalho. Em etapa posterior foi analisada a concepção teoria e prática dos professores em relação à temática: *Promoção da Igualdade Racial*, no qual as questões elencadas tenderam para um conhecimento conceitual sobre o assunto, mas também atitudinal, uma vez que utilizamos situações-problemas para ilustrar melhor esse quadro no ambiente escolar.

Durante o processo de coleta de dados, contou-se com dezesseis docentes de uma escola pública da Rede Estadual de São Paulo, situada no município de Salto de Pirapora, sendo três do sexo masculino e treze do sexo feminino, com idades entre 20 e 60 anos. As evidências constatadas nos questionários foram o desconhecimento quase unânime dos entrevistados sobre a Conferência Rio+20, exceto um questionário que foi respondido afirmativamente, quanto aos desafios de trabalho com a temática educação ambiental e sustentabilidade, elencaram a falta de conscientização da família dos alunos e a falta de formação do professor. Sobre o estudo contemplado na segunda parte do questionário: *Promoção da Igualdade Racial* evidenciou que a temática é trabalhada na escola a partir do conceito de igualdade, mas que não há muitos materiais de apoio nem cursos de formação.

Por fim, a organização do trabalho aqui apresentado, tem como intenção expor sucintamente alguns empasses sobre o trabalho com essas temáticas, muito embora seja propriamente um estudo de caso, poderá servir para subsidiar outras práticas ou então para a reflexão partindo dos discursos fomentados nessa pesquisa.

## **PARTE I – BREVE REVISÃO DE LITERATURA SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL, SUSTENTABILIDADE E RIO+20**

No ano de 2012 a cidade do Rio de Janeiro sediará a conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável (RIO+20), vinte anos depois da histórica conferência do Rio sobre

meio ambiente e desenvolvimento de 1992. Que tem como finalidade avaliar propostas que orientarão ações para o desenvolvimento sustentável das Nações.

A Rio+20 é uma Conferência sobre desenvolvimento sustentável. O desafio da sustentabilidade constitui oportunidade excepcional para a mudança de um modelo de desenvolvimento econômico que ainda tem dificuldades de incluir plenamente preocupações com o desenvolvimento social e a proteção ambiental (Documento de contribuição brasileira a conferencia Rio+20, p.5).

Diante do desenvolvimento político-econômico atual, que permite a continuidade da expansão econômica que, resulta na exploração desenfreada de recursos naturais ou as relações sócio-políticas que gera cada vez mais desigualdades, pobreza, entre outros desafios que, implicam na sociedade.

“Existe ampla expectativa, nacional e internacional, de que a Rio+20 constitua oportunidade única nesta geração de mobilização dos recursos políticos necessários para desenhar uma saída duradoura para a crise internacional, levando em conta a complexidade de seus aspectos econômicos, sociais e ambientais.” ((Documento de contribuição brasileira à conferencia Rio+20, p.2).

Há certo equívoco no que diz respeito à aplicação da educação ambiental, pois esta vai além do olhar para o uso sustentável dos recursos naturais, incorpora a proposta de construção de uma sociedade sustentável, baseado na complementaridade entre os três pilares do desenvolvimento sustentável – econômico, social e ambiental.

Os princípios e objetivos da Educação Ambiental se coadunam com os princípios gerais da Educação contidos na Lei 9.394, de 20/12/1996 (LDB - Lei de Diretrizes e Bases) que, em seu artigo 32, assevera que o ensino fundamental *terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: (...) II – a compreensão do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.* (Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental p. 02).

A Educação Ambiental envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, em que os indivíduos participam ativamente reivindicando e exigindo melhorias no âmbito social, político e econômico.

Partindo dos três pilares do desenvolvimento sustentável – econômico, social e ambiental, o documento de contribuição brasileira para Rio+20 não poderá ignorar temas que constituem o cerne do desenvolvimento sustentável como, por exemplo, a Promoção da Igualdade Racial.

Discorrendo sobre o tema “Promoção da Igualdade Racial”, é importante compreender que o processo de evasão escolar e as dificuldades na alfabetização dos negros, tem como fundamento o contexto de escravidão vivido pelos mesmos no Brasil:

[...] esse círculo vicioso não é novo. Desde a época da escravidão, o negro enfrentava obstáculos nessa área. Vale lembrar que a Constituição de 1824 – a primeira do país – não garantia a prerrogativa da cidadania aos escravos, de modo que eles sequer eram alfabetizados. Talvez isso ocorresse porque os senhores tinham noção de que saber ler e escrever era uma ferramenta que, nas mãos dos escravos, poderia ser manejada em prol de sua liberdade. (Domingues, 2009, p. 966)

Diante da citação, constatamos que o negro não era visto como um cidadão de nosso país, considerado então um ser sem direitos que somente deveria obedecer aos requerimentos do seu senhor.

Outro ponto interessante é o fato de que já naquela época, os ditos “senhores” tinham conhecimento que a educação poderia se tornar canal de liberdade para os negros.

E para demonstrar o percurso da educação no movimento negro, Domingues (2009) fala em três fases distintas que foram estabelecidas conforme o desenvolvimento do movimento no país:

Na primeira fase (1889-1937), os negros viviam a total exclusão na sociedade e na educação. Como afirma Domingues (2009, p.968) “O negro se manteve afastado dos bancos escolares ou quando teve acesso a eles foi com muitas dificuldades.”

A prioridade era o ensino básico, particularmente a alfabetização do negro. E não por acaso. A alfabetização era tida como código de deciframento do mundo e, de acordo com o habitus vigente, tinha o poder de mudar a vida das pessoas. Como símbolo de distinção, fazia o negro se sentir bem, capaz, orgulhoso de si próprio e conectado com a gramática da civilização e do mundo moderno. (Domingues, 2009, p. 976)

Importante ressaltar que o movimento negro, desde o início de sua articulação, já enxergava na educação a possibilidade de mobilizar a sociedade a respeitá-los e assim eliminar o preconceito racial.

A segunda fase (1937-1978), Domingues (2009, p. 977) “caracterizou-se por ter suprimido os direitos democráticos e instaurado uma violenta repressão política no País, o que inviabilizou os movimentos contestatórios”.

Nesta fase, mesmo em meio à repressão, o movimento se fortalece e continua a luta pelos seus ideais e, principalmente, se consolida a compreensão de que pela educação é que será possível conquistar o respeito.

Já na terceira fase (1978-2003) com a ditadura militar de 1964 houve um retrocesso do movimento negro, conforme Domingues (2009, p. 983) “seus ativistas eram cerceados, estigmatizados e acusados de levantar um problema que supostamente não existia: o racismo no Brasil”.

A partir dessa colocação, da não existência do preconceito racial no Brasil, a discussão e o movimento de se eliminar o preconceito racial no país foram suprimidos. Mas como Domingues (2009) deixa claro, algumas vozes não se calaram e continuaram a protestar, mesmo em meio a esse

ambiente de hostilidade.

Porém, ainda segundo Domingues (2009), foi nessa terceira fase, que o movimento passou a fazer reivindicações de políticas públicas educacionais para os negros, inclusive procurando banir o euro-centrismo tão presente na educação e propondo um projeto multiculturalista; portanto, nessa fase o movimento propôs projetos político-pedagógicos, centrados numa educação multirracial e pluriétnica.

E em 2003, foi sancionada a Lei 10.639 que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Essa lei é considerada “um avanço, e mesmo um divisor de águas ante a tradição homogeneizadora e monocultural das diretrizes do sistema de ensino” (Domingues, 2009, p. 988)

A lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 alterou a Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 “LDB”, que passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (BRASIL, 2003).

Em 2008 houve alteração no artigo 26 parágrafos 1º e 2º com a Lei 11.645 de 10 de março:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008)

A lei surgiu de uma demanda social principalmente do movimento negro, que durante anos lutou pela obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional brasileira, bem como contra o preconceito racial.

A Lei 10.639, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e os programas de formações de professores citados acima são exemplos concretos de uma das conquistas desses agentes negros na sua luta pelo reconhecimento dos direitos da população negra no campo da educação. (Malomalo, 2007, p. 9)

Tornar obrigatório a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica implica em tomar novas diretrizes e ações pedagógicas, até mesmo na formação de docentes, como forma de garantir além das vagas nas escolas, a valorização da história e cultura do negro e a reparação pelos danos sofridos por tanto tempo, resgatando sua identidade e seus direitos.

Todavia só a lei não muda a situação de desigualdade existente entre negros e brancos no país, é necessário uma ação educativa centrada na valorização do negro sua história, sua cultura, tradições e principalmente que reconheça a influência e importância dos africanos e afro descendentes no processo de formação nacional e da sociedade brasileira, para superar de vez os estereótipos depreciativos que relaciona o negro apenas ao “tronco” ou a escravidão.

A mudança na Lei de Diretrizes de Bases possibilita a superação da visão eurocêntrica do mundo e estimula a construção de um ambiente escolar de diversidade e igualdade cultural. A execução de fato da lei, dá apoio aos alunos para fortalecer sua autoestima, e exercer um pensamento crítico ajudando a superar o racismo e estimulando as lutas pela promoção da igualdade social.

Ao definir um currículo nacional, conforme Veríssimo (2003, p. 2) “desconsiderou-se as diferentes contribuições da diversidade brasileira”. Um dos aspectos que a autora ressalta é que:

[...] foram canalizadas para essa modalidade várias ações, tendo como ponto central a garantia de acesso à educação a todas as crianças, através da bandeira de “nenhuma criança fora da escola”. Avalia-se que se intensificou o acesso à educação, mas o maior desafio se colocou na permanência e qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Cabe indagar se a população negra brasileira está presente nesse processo de inclusão. (VERÍSSIMO, 2003, p.2)

Diante deste fato, é interessante analisarmos alguns dados para verificar se a população negra brasileira faz parte desta inclusão de crianças na escola promovida pelo governo:

A escolaridade média da população adulta com mais de 25 anos é de cerca de 6 anos. Não seria melhor: Quando se lida com médias, escondem-se as discrepâncias regionais, de gênero e mesmo raciais. Ao se analisar o aspecto racial, percebe-se que os jovens brancos têm cerca de 8,4 anos de escolaridade enquanto os jovens negros têm 6,1 anos. A diferença é de 2,3 anos. Se a média da escolaridade é em torno de 6 anos essa diferença é muito alta, representando um terço do tempo de estudos.(VERÍSSIMO, 2003, p.2)

Diante desses dados, notamos que há uma grande diferença de tempo de vida escolar entre

brancos e negros. Ora, mas a inclusão proposta pelo governo não era de que nenhuma criança ficasse fora da escola?

Infelizmente percebemos que apesar da abertura da escola para todas as crianças, há um fato que ainda impera no nosso país: o racismo. E para superarmos essa grande barreira é necessário promovermos ações que incluam a diversidade cultural na escola.

No Brasil, é necessária a construção de um currículo que respeite a diversidade cultural passa por uma postura de combate às práticas racistas e discriminatórias no interior da escola, bem como a garantia de igualdade de oportunidades, de acesso ao conhecimento e a valorização da cultura e dos saberes a toda a comunidade escolar. (OLIVEIRA, 2007, p.7)

Diante disso concluímos que a superação do racismo passa pela educação:

O educador precisa estar preparado para lidar com as diferenças, mudando o paradigma, ou seja, repensar as suas práticas pedagógicas, valores, conteúdos, etc, a partir da realidade social, cultural e étnica. Precisa conquistar cada vez mais conhecimento. Para justificar a desigualdade, precisa reconhecer que todos os alunos são diferentes. Não deve só valorizar a desigualdade e sim ressaltar a igualdade. Compreender a diversidade como uma riqueza do nosso país e perceber que ela está presente na sala-de-aula. (OLIVEIRA, 2007, p.8)

Por este motivo, se faz urgente e necessário que os educadores tenham acesso a canais de conhecimento que viabilizem a construção de um currículo escolar que inclua toda a rica diversidade cultural do nosso país. Impossibilitando, desta forma, que atitudes e práticas racistas estejam presentes na escola e conseqüentemente na sociedade.

## **PARTE II – EDUCAÇÃO AMBIENTAL, SUSTENTABILIDADE E RIO+20: REGISTROS DE UMA PESQUISA**

A pesquisa exploratória prevê o desvelamento de fenômenos pouco abordados no ambiente escolar, cuja temática tem uma implicação social e cultural de grande relevância, uma vez que tanto a educação ambiental quanto a promoção da igualdade racial configuram no cotidiano escolar a reprodução das desigualdades promovidas pela lógica capitalista.

A abordagem da pesquisa é de cunho qualitativo tendo como meta a compreensão das relações entre docentes e discentes quando os assuntos a serem discutidos são educação ambiental, sustentabilidade e a promoção da igualdade racial na prática escolar.

Procuramos dezesseis sujeitos para serem nossos respondentes e as questões foram divididas em três fases: a primeira constituiu-se de três perguntas relacionadas à caracterização dos sujeitos, suas experiências profissionais e formação, a segunda de oito perguntas sobre a Rio+20 e a terceira com cinco questões a respeito da temática específica que trataram da promoção da igualdade racial.

Durante o processo de coleta de dados, contamos com dezesseis docentes de uma escola

pública da Rede Estadual de São Paulo, situada no município de Salto de Pirapora, sendo três do sexo masculino e treze do sexo feminino, com idades entre 20 e 60 anos.

No que se refere à formação dos professores, constatamos que, dentre os dezesseis participantes, três eram graduados em Letras, dois em História, três em Pedagogia, três em Arte, um em Educação Física, um em Ciências Biológicas, um não respondeu ao questionário e dois não definiram sua graduação.

Quanto à pós-graduação, nove deles possuem especialização (Lato sensu) sendo, um historiador pós-graduado em Psicopedagogia e o outro em Sociologia, dos três pedagogos, um é pós-graduado em Educação Especial e os outros dois em DI. Os três professores de Arte são pós-graduados, um em D., um em Tela Rede do Saber e o outro em Metodologia e Docência no Ensino Superior, o docente de Ciências Biológicas é especialista área.

Em relação ao tempo no magistério, observou-se que cinco tem até dez anos, quatro tem até vinte, quatro até trinta de docência e três não responderam. Quanto ao tempo de experiência na docência, sete têm de zero a dez anos, três de onze a vinte, quatro de vinte um a trinta e dois não responderam.

Dos professores questionados, cinco atuam no Ciclo I, oito no Ciclo II, três no Ensino Médio e quatro não responderam. Nenhum deles tem experiência na Coordenação Pedagógica nem na Direção de Escola.

A respeito da temática outras atividades educacionais e tempo de duração, verificou-se que, um docente tem experiência na recuperação de janeiro durante seis anos, outro atuou como mediador, mas não respondeu por quanto tempo, dois deles trabalharam como educador profissional no Programa Escola da Família e treze se abstiveram.

Para as outras atividades profissionais e duração, obteve-se um docente Auxiliar de Produção por três anos, um Técnico em Laboratório, cujo tempo não foi mencionado, um Árbitro de Vôlei com duração de um ano, um com experiências na área da Saúde, do Transporte, como Auxiliar de Escritório e Vendas por oito anos e dez não responderam.

Em se tratando do tema Formação na Área Ambiental, apenas um respondeu afirmativamente e os demais não responderam.

### **PARTE III – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Ao organizar a pesquisa a dividimos em dois momentos como afirmado anteriormente: no primeiro momento elaboramos um roteiro conjunto sobre o conhecimento da Conferência Rio+20 e num segundo momento questões norteadas pela temática Promoção da Igualdade Racial.

O estudo evidenciou que em se tratando da educação escolar, há nela limites no que



concerne à Conferência Rio+20, pois apenas um dos entrevistados tinha conhecimento da conferência, sendo assim constatamos a falta de conhecimento do tema e que não é tratado como objeto de discussão na escola.

Outro aspecto a destacar dos dados colhidos são os desafios para a construção de um trabalho coletivo que dialogue com a comunidade, sendo de grande relevância a conscientização dos sujeitos envolvidos, a formação específica na temática e as condições de trabalho dos docentes.

Em relação ao segundo momento do estudo, observamos os dados coletados e percebemos que a prática desenvolvida em sala de aula pelos professores tenta contemplar essa temática, que é trabalhada por eles a partir do conceito de igualdade, porém não há muitos materiais de apoio, nem cursos de formação que contemplem o assunto mais profundamente.

Na realidade escolar em que estão inseridos, alguns docentes problematizam a questão somente quando há algum caso de discriminação que venha ao conhecimento deles e trabalham a temática a partir dos seus entendimentos por acreditarem na prioridade de posicionamento frente a atitudes preconceituosas. Outros acreditam que abordar este tema é complicado, e outros ainda, afirmam que a temática só é contemplada em datas comemorativas.

Contudo, acreditamos que seja possível uma mudança para superar essa realidade analisada, para tanto, será necessário que a equipe escolar esteja disposta a trabalhar de forma a reverter à situação atual.

Sendo assim, baseados nos resultados da pesquisa aqui expostos, propomos ações que envolvam os professores na temática “Promoção da Igualdade Racial” e os conduza a rever suas práticas em relação às situações de racismo presentes no cotidiano escolar.

Propomos, como exemplo, oficinas promovidas em conjunto com o movimento negro da cidade ou da região, para que partilhando suas realidades, possam encontrar ações que superem as dificuldades em lidar do o tema na escola.

Em relação aos alunos, são necessárias atividades que os auxiliem na problematização da questão na realidade em que vivem e os incentivem a propor ações de combate ao racismo presente na escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na tentativa de responder às perguntas elencadas no corpo do trabalho, tal como o posicionamento dos professores de uma escola pública sobre a Conferência Rio+20 e suas implicações em sala de aula, lançamos mão de um questionário semiestruturado para dar sustento a nossa pesquisa, considerando tanto o conjunto dos resultados quanto o que retiramos da revisão da

literatura nesse processo, como o próprio documento Rio+20.

Contudo, antes de fazermos nossas considerações, cabe ressaltar que as inferências aqui tecidas se referem a um grupo pequeno, mas heterogêneo de professores, em um total de 16 participantes que atuam no Ensino Fundamental II de uma escola com pouco mais de 400 alunos. Dentre eles, verificou a predominância do sexo feminino (80% em média), com faixa etária oscilando entre 20 e 60 anos.

Olhando-se esses sujeitos como um todo, verificamos que os desafios abordados pela Conferência Rio+20 não foram impactantes para os docentes, não pela seriedade da temática, mas por uma descrença generalizada destes em relação à prática destas metas em sala de aula.

Nesta direção, pressupomos que essa atitude está relacionada ao fato de alegarem não haver muitos cursos de formação continuada, nem políticas públicas que viabilizem a prática da educação ambiental fora da sala de aula também.

Quando questionados sobre a temática *Promoção de Igualdade Racial* e as ações desenvolvidas em sala de aula para sua efetivação, grande parte respondeu trabalhar partindo do conceito de igualdade, mas sem aprofundar-se em quais ações seriam necessárias para sua significação, embora alguns deles já tivessem presenciado alguma forma de racismo em sala de aula.

Essa concepção sobre promoção da igualdade racial por parte dos entrevistados despertou interesse em especial pelo nosso grupo, uma vez que ela reflete um despreparo não só dos participantes, mas da comunidade escolar e mesmo da própria sociedade que, na tentativa de amenizar discriminações, pregam uma educação voltada para igualdade, quando deveria embasar-se no conceito de equidade.

Ainda sobre a questão racial, pudemos inferir que a escola não dispunha de recursos que colocassem em prática a Lei 10.639/03 e que não havia cursos de formação continuada sobre a temática. Ficou explícito que os docentes não se apropriaram da lei e que muitos deles nem a conheciam, ao passo que sete deles afirmaram não ter conhecimento da lei e três deles nem responderam à questão.

Em face dessas considerações, entendemos que seriam oportunas outras pesquisas sobre os temas abordados na Conferência Rio+20, em outros ambientes, mas compreendemos também que é na escola o campo de luta para efetivação das intenções ressaltadas no documento.

Atentamo-nos para a educação ambiental por ser o eixo central da Rio+20, mas particularmente acreditamos que a conscientização das pessoas sobre as questões ambientais não são meros imediatismos, mas preocupações que atingem a todos. Quanto à promoção da igualdade racial, entendemos não como uma simples aceitação do outro, pois aceitar é tolerar aquilo que não

nos apraz e o que se espera é o reconhecimento do outro não apenas como uma unidade, mas um complemento de nós mesmos na construção de nossa identidade.

Por fim, acreditamos que o favorecimento de novos modos de pensar implica na articulação da teoria com a prática e estas devem estar à disposição dos professores, já que serão eles os catalisadores do conhecimento para o âmbito da escola. Porém é necessário promover o aperfeiçoamento dos docentes em cursos que promovam o debate e o pensamento crítico, dando-lhes significado e integração, uma vez que não é possível se dar aquilo que não tem por isso o foco, a priori, deve ser o corpo docente para então atingirmos nossos alunos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que 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", e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 25 de maio de 2012.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que 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 e Indígena". Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1)>. Acesso em: 25 de maio de 2012

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 25 de maio de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade na Educação: **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf>>. Acesso em 24 de Maio de 2012.

**DOCUMENTO DE CONTRIBUIÇÃO BRASILEIRA À CONFERÊNCIA RIO+20.** Brasília, 2011. Disponível em: < <http://www.rio20.gov.br/documentos/contribuicao-brasileira-a-conferencia-rio-20>>. Acesso em: 15 de Maio de 2012.

DOMINGUES, Petrônio José. **O recinto sagrado:** educação e anti-racismo no Brasil. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 39, p. 963-994, 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a14.pdf>>. Acesso em: 24 de maio de 2012.

MALOMALO, Bas'Ílele. **Multiculturalismo e educação:** a contribuição do cientista da religião no debate sobre a inclusão das africanidades no ensino brasileiro. In: Religião & Cultura: Ensino religioso no Brasil: Balanço, desafios, perspectivas, volume VI, n. 11, p. 107-122, jan/jun. 2007

OLIVEIRA, Eliana. Educação e Diversidade: Relações Raciais na escola. **Revista Perspectivas em Educação**, São Paulo, Edição nº 1, Ano 1, 2007. Disponível em: <<http://www.unicaieiras.com.br/revista1/artigos/Eliana/ArtigoEliana.htm>>. Acesso em: 23 de Maio de 2012

REIGOTA, M. Desafios à educação ambiental escolar. In: JACOBI, P. et al. (orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania**: reflexões e experiências. São Paulo: SMA, 1998. p.43-50.

SILVÉRIO, Valter Roberto, ABRAMOWICZ, Anedete e BARBOSA, Lúcia Maria A. (coord.). **São Paulo Educando pela diferença para a Igualdade – Mod.II – ciclo Diversidade Cultural e Currículo: a questão racial na prática educativa dos/as professores/as**. Pag.1-17. São Carlos: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo/UFSCar, 2005.

VERÍSSIMO, Maria Valéria Barbosa (2003). **Educação e desigualdade racial: políticas de ações afirmativas**. São Paulo. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/mariavaleriabarbosaverissimo.rtf>>. Acesso em: 23 de maio e 2012.

## **POR UMA PEDAGOGIA DAS CIDADES: ENSINO DE GEOGRAFIA E CIDADANIA NO COTIDIANO ESCOLAR**

Fernando Assis dos Santos<sup>13</sup>  
Mestre em Educação pela UNISO  
ferprofgeobr@yahoo.com.br

**RESUMO:** este trabalho propõe a continuação da pesquisa pelo autor defendida em dissertação de mestrado intitulada *Cidade educadora e escola cidadã na cidade contemporânea*. Em proposta tal pesquisa teve como objetivo investigar o conceito de cidade educadora e sua proposta de implantação na cidade de Sorocaba. Já o trabalho aqui proposto tem como objetivo a abordagem direta da cidade no campo pedagógico, tendo o ensino de geografia como instrumento para o ensino da cidadania no ambiente escolar. Os referenciais teóricos estão concentrados principalmente nas geógrafas educadoras Lana de Souza Cavalcante e Maria Lúcia de Amorim Soares, no geógrafo Milton Santos e nos educadores Paulo Freire e Moacir Gadotti. Em pesquisa o trabalho aponta para a importância do ensino das cidades e a busca por uma metodologia pedagógica que utilize da cidade como objeto de estudo e análise por parte de professores e alunos dentro e fora do ambiente escolar. A justificativa aqui apresentada vem diante da inserção da cidadania como tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais e instituído como um dos princípios e fins da educação pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB, lei 9394/96). O trabalho aponta a cidade como campo educacional e o ensino da cidadania, porém assinala para uma desconstrução do imaginário de cidade e do

<sup>13</sup> Professor de geografia pela rede pública estadual e privada na cidade de Sorocaba-SP.

conceito cidadania proposto verticalmente e de maneira escolarizada dentro da lógica capitalista. Por meio uma abordagem geográfica-histórico-crítica propõe a cidade e a cidadania como construtos materializados historicamente pelas práticas sociais. Daí a importância de uma pedagogia das cidades que possa ampliar o campo de visão do aluno para além do espaço escolar tendo em vista a interpretação crítica do espaço em que mora e habita.

**Palavras-chave:** Educação. Cidade. Cidadania

**ABSTRACT:** this work proposes the continuation of research by the author defended in dissertation entitled City educator and school citizen in the contemporary city. In this proposed research aimed to investigate the concept of educating city and its proposed implementation in the city of Sorocaba. Already the work proposed here aims to directly approach the city in the pedagogical field, and the teaching of geography as a tool for the teaching of citizenship in schools. Theoretical frameworks are concentrated mainly in geographers and educators Lana Cavalcante de Souza and Maria Lucia Soares de Amorim, the geographer Milton Santos and Paulo Freire and educators Moacir Gadotti. In research work points to the importance of education of cities and the search for a teaching methodology that uses the city as an object of study and analysis by teachers and students inside and outside the school environment. The justification presented here comes before the insertion of citizenship as a crosscutting theme of the National Curriculum Guidelines and established as one of the principles and purposes of education by the Law of Guidelines and Bases (LDB, Law 9394/96). The work point out the city as the educational and teaching of citizenship, but points to a deconstruction of the imaginary city and the concept of citizenship proposed vertically and teacher training within the capitalist logic. Through an approach geographical-historical-critical proposes the city and constructs citizenship as embodied historically by social practices. Hence the importance of a pedagogy of cities that can enlarge the field of view of the student beyond the school environment in view of the critical interpretation of space in which lives and abides.

**Keywords:** Education. City. Citizenship

## **EDUCAÇÃO E CIDADES**

Dos instrumentos de potencialização que existem na cidade, a educação assume um caráter de destaque. Em tempos de “grandes incertezas”, se atribui à educação a responsabilidade para com o futuro. Esta visão messiânica da educação, enaltecida pelos organismos governamentais e pela grande mídia, está presente no imaginário da população, que veem a educação escolar como um dos poucos caminhos seguros para o futuro dos jovens que residem nos espaços de pobreza e miséria da

cidade.

A cidade moderna está historicamente ligada à escola e a educação assume um papel fundamental em relação a desenvolvimento tecnológico e econômico. Os planos de desenvolvimento das cidades industrializadas estão intimamente ligados às políticas educacionais, movimentando grandes interesses e volume de recursos. As indústrias exigem cada vez mais a qualificação de mão-de-obra e as cidades que não oferecem bons serviços de educação, perdem posição na disputa pela instalação de novos empreendimentos. A educação escolar após a revolução industrial passa gradativamente e de forma cada vez mais acentuada, a ser utilizada como ferramenta para o recrutamento seletivo de mão-de-obra, diante da evolução das técnicas e tecnologias de produção e do crescente número de desempregados na cidade. O conhecimento escolarizado é utilizado como referencial de inclusão e exclusão no mercado de trabalho. As indústrias começaram a exigir cada vez mais do conhecimento prévio obtido na escola para o desempenhar das atividades industriais e este processo resultou na sistêmica instrumentalização do ensino, voltado para a formação e reprodução de pessoas adaptáveis ao trabalho industrial, destituindo a escola de seu conteúdo histórico (ALVES, 2006).

No capitalismo, a busca por informação substituiu a busca por conhecimento, deste modo a educação passa a ser vista como um meio de transmissão de informação voltada para o mercado, substituindo a capacidade de transformar pela necessidade de formar. No entanto, a informação é muito mais rápida que os sistemas de formação desenvolvidos na escola. A informação não está presente apenas nas coisas, nos objetos técnicos, que formam o espaço, a informação também se faz necessária à ação realizada sobre essas coisas (SANTOS, 1999). Dá-se a valorização da informação nos espaços das cidades, que desenvolvem meios visando ampliar os fluxos e a velocidade de seus sistemas informacionais. A escola, incapaz de responder com velocidade às exigências do mercado, como também incapaz de responder às novas exigências sociais resultantes das transformações tecnológicas, perde-se em seu princípio legal de “formar para o trabalho e exercício da cidadania” (dos princípios e fins da educação nacional, art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – lei federal nº 9394/96)

A oferta de educação ligada a fins econômicos na cidade propicia a implantação de uma série de instituições de ensino nas mais diversas modalidades de ordem pública e privada, ligada a uma crescente onda de busca pela qualidade. No entanto, qualidade em educação voltada para o mercado significa a produção de uma educação de mercado. Porém a educação na cidade, pensada para além do mercado, representa o desafio de contribuir para o processo de humanização diante da erudição dos valores humanos em sociedade. Conforme apresentaram Redin e Romanini (2007), as cidades modernas organizadas pela lógica do mercado e do consumo acabaram se tornando

inviáveis para a convivência humana, por isso a necessidade de reconstrução em razão de novos parâmetros e novas opções. Para os autores, outra cidade é possível se for prioritária às crianças e seu processo de educação.

Com o processo crescente de desemprego e a necessidade de manter as crianças sob orientação, os espaços escolares das cidades assumem assim uma função importante, que é a de socialização. As escolas foram úteis, mantendo as crianças sob controle recebendo a orientação do Estado. Atualmente, o “perigo das ruas” fez com que as crianças perdessem seu espaço de convívio social: cada vez mais crianças ficam isoladas em suas casas, rodeadas por aparelhos eletrônicos de entretenimento. A escola tornou-se para as crianças um ponto de encontro com o outro.

Alves (2006) aponta que as escolas se apresentam como um depósito anacromático volátil do contingente populacional improdutivo, onde opera um sistema manufatureiro na reprodução do parasitismo capitalista. Para o autor, a escola é um aparelho ideológico do estado capitalista que dispõe de audiência obrigatória de cinco a seis dias por semana e de cinco a oito horas por dia. Mas que está sujeita à ação contestatória do aluno, ação que não se exerce perante os meios de comunicação de massa, e que impede qualquer resposta do receptor ao emissor da mensagem, dificultando a emergência de antagonismos como até mesmo de questionamentos. Pelo contrário, o ambiente escolar é um lugar de comunicações horizontais e que podem ser e são em muitos casos palco de contestação, interação e relacionamentos não apenas entre os alunos, mas também da “comunidade escolar”. O problema é que a escola, enquanto instituição fecha-se em seu sistema, norma e currículo, para atender seus objetivos econômicos, estatísticos e quantitativos, mecanizando suas relações com a cidade. A escola não desfruta de um diálogo com a cidade e isso resulta na formação de pessoas incapazes de questionar o espaço em que vivem, muito menos de entendê-lo criticamente e transformá-lo. Neste sentido, educar o cidadão passa a estar além de objetivos exclusivos das instituições de ensino, o cidadão educa-se em meio ao espaço onde vive e produz. O cidadão educa-se em meio à cidade que habita.

Educar pela cidade representa palco de estudos de diferentes áreas, os quais caminham na busca pela valorização do caráter educativo da cidade a partir da exploração educativa de seus recursos.

## **A CIDADE COMO CAMPO EDUCACIONAL**

Conforme apresenta a Carta de Barcelona, as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de incontáveis possibilidades educadoras. Nesta perspectiva os espaços da cidade se convertem em espaços formais e informais de educação. Brarda e Ríos (2004), definem os espaços formais e informais de educação como a utilização com fins educativos de outros recursos do meio urbano

além da escola. Tais recursos estão presentes no que os autores classificam como cenários educativos que destacam e exemplificam alguns desses:

- Oficinas de bairros promovidas pelos municípios
- Bibliotecas populares
- Museus
- Sindicatos
- Partidos políticos
- Organizadores não governamentais
- Oficinas temáticas direcionadas de acordo com a população; temáticas: meio ambiente, ecologia, jornalismo, arte, educação do trânsito, etc.
- Associações de bairros
- Campanhas de prevenção promovidas pela área da saúde
- Igrejas
- A alfabetização
- As ruas.

A ideia de utilizar do espaço da cidade como referência no campo educacional é classificada por Brarda e Ríos (2004, p. 35) como “pedagogia urbana”, termo desenvolvido por Cañelas (2007, p. 119), apresentando que “o processo de ensino-aprendizagem precisa reconhecer-se em múltiplos espaços educativos que não neguem a significatividade histórica da educação escolar, mas que ao mesmo tempo os ampliem”. A cidade educadora busca na pedagogia urbana a interatividade entre as diferenças, sendo que conforme apresenta a proposta da Carta de Barcelona, a educação no urbano assume a tarefa de compreender e aceitar a diversidade e evitar que esta se converta em exclusão social (BRARDA; RÍOS, 2004, p.31). Desta forma, a educação não se apresenta reduzidamente apenas nas instituições escolares, mas como um processo complexo que se desenvolve em múltiplos espaços. As autoras (idem. p.35) assinalam que a pedagogia urbana contribui mais significativamente na:



1. Ampliação do campo de ação pedagógica.
2. Construção de valores democrático-participativos.
3. Resignificação da cidadania: de objetos urbanos a sujeitos.
4. Multiplicação de redes educativas e culturais.

Na concepção apresentada por Brarda e Ríos (2004), a educação inicia-se no processo de reprodução da sociedade, que as referidas autoras classificam como transmissão cultural, baseando-se no conceito de educação desenvolvido por Durkheim e questionando o modelo de educação desenvolvido pelos Estados Nacionais que apontam como ultrapassados. As autoras consideram a cidade educadora como um espaço “que deve ser construído a partir das múltiplas possibilidades que lhe oferece a complexificação do mundo urbano, mas também a partir de seus atores, portadores de uma história, de uma herança e do novo e, fundamentalmente, transmissores de uma maneira de existir neste espaço”.

As propostas defendidas desta forma, apostam em uma descentralização dos processos educativos que se estendam além dos espaços escolarizados, constituindo redes de educação. Estas redes surgem como frutos do desconcentramento dos processos educativos, considerando os vários cenários educativos da cidade que produzem acontecimentos educativos diversificados e ricos em experiências de construção coletiva, que, no entanto descritivamente atuam de maneira superficial, parcial, desordenada e estática. Na cidade educadora, os cenários educativos devem ser necessariamente projetados afins que seus recursos educativos, estejam vinculados às ações dos sujeitos, atuando como uma fonte permanente de informação. Os recursos educativos, segundo Brarda e Ríos (2004), são um conjunto de instituições educativas, rede de equipamentos, meios e instituições cidadãs, acontecimentos educativos efêmeros ou ocasionais, rede de espaços, encontros e vivências educativas não planejadas pedagogicamente.

A cidade como campo para o desenvolvimento educacional está fundamentada no ideal modernista de liberdade e igualdade como pontos indispensáveis para o exercício da cidadania e da democracia. Para Margarita Sgró, “a necessidade de formar o cidadão-soberano abre uma perspectiva diferente para definir a educação e mais precisamente os processos de ensino e aprendizagem” (SGRÓ, 2007, p. 19-34). Neste sentido, a autora defende que o conceito de ensino e aprendizagem é ampliado e entendido como um processo de interação social, resultando cada vez menos da capacidade de assimilar conhecimentos e cada vez mais da interação do sujeito com outros sujeitos e com mundos diversos, buscando o resgate da dimensão ético-política que

caracterizou a pedagogia moderna.

A formação cidadã na cidade não pode estar restrita à escola, assinala Dietzsch no artigo *Leituras da cidade e educação* (2006), momento no qual aponta a cidade como um modo de existência da sociedade, como um espaço polifônico e em suas relações com a sociedade. A autora, apoiada em Canevacci, apresenta a polifonia como comunicação urbana e as vozes que expressam as diferentes formas do homem ver a cidade. Para Dietzsh (2006, p. 2) a cidade se apresenta como lugar que “deveria e deverá ser do cidadão, para muito além do mapa, a cidade tem o sentido de uma rede a permitir o traçado de múltiplos fios que ganham vozes e significações, e é como um texto, a sugerir muitas leituras que a cidade pode oferecer suas imagens e sentidos em dispersão”. A cidade, fruto da escrita e do planejamento racional é reescrita e redesenhada conforme as diferentes linguagens se impõem, em seus períodos históricos ou momentos discursivos pautados em modelos desenvolvimentistas. Basta lembrar como Hausman destruiu e reconstruiu Paris com o advento da modernidade. Em Dietzsch (2006, p. 5), a cidade está intimamente associada à escrita, neste sentido ler e ensinar a cidade significa entendê-la como uma construção humana que “pode ser falada, escrita e rescrita, escutada, imaginada e projetada em uma complementação flexível de linguagens e na interação de discursos passados e presentes”.

## **O ENSINO DE GEOGRAFIA NA CIDADE**

*“O primeiro livro de leitura é o mundo”*.<sup>14</sup>

A cidade como todo espaço educativo tem uma proposta de educação como tema intrínseco da produção e manutenção de seus espaços físicos, que devem promover a mobilidade, a participação e a utilização igualitária da cidade pelo cidadão. Pautados na valorização dos espaços educativos, os programas públicos usam do discurso da cidadania como uma prática orgânica do cidadão na cidade.

Tendo a cidadania como base de seu discurso, o programa abre um espaço de discussão próprio para a geografia e a escola tem o papel mister na promoção de espaços de debate em torno do eixo temático cidade-cidadania. Cavalcanti indica que “as práticas de organização e gestão da cidade, o resultado dessas práticas e a própria experiência cotidiana são também formadores de cidadania” (CAVALCANTI, 2008, p. 81-82). No entanto, que cidadania deve tratar o ensino de geografia na cidade?

---

<sup>14</sup> Paulo Freire, in: **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro, 1990.

Cavalcanti defende a cidadania como o exercício do direito a ter direitos, amparada na ideia de direitos universais como algo construído historicamente e socialmente, com isso defendendo a ideia de cidadão como aquele que:

[...] exerce seu direito a ter direitos, ativa e democraticamente, o que significa exercer seu direito de inclusive criar novos direitos e ampliar outros. É no exercício pleno da cidadania que se torna possível, então, transformar direitos formais em direitos reais. (CAVALCANTI, 2008, p.85)

Direitos reais são aqueles que se praticam, sendo a prática um processo de construção. Logo o exercício da cidadania acontece por meio de um processo cultural que se desenvolve em um cenário chamado cidade. O cidadão moderno subjugado às técnicas e à informação e seus sistemas vê a cidade como o espaço para a realização de suas potencialidades. Assim o cidadão se faz pelo uso de suas potencialidades no espaço da cidade, sendo que a cidade e seu espaço constituem desta forma um direito, a cidadania pode ser pensada como um direito ao domínio coletivo à cidade (CAVALCANTI, 2008).

Pensando a cidade como espaço de realização do cidadão e palco das atividades cotidianas onde se exerce o direito de viver, é de fundamental importância aprender sobre a cidade, pois a cidade é seu espaço de uso e de consumo, seu espaço de formação. Daí a importância do ensino da geografia na desconstrução da cidade, tal qual ela se apresenta.

O espaço da cidade apresenta-se como território que estabelece regras de uso e ocupação, condicionado a formação das pessoas conforme os lugares que usam e ocupam, assumindo desta maneira uma postura educadora. A cidade educa, forma valores, comportamentos, informa conforme sua espacialidade, seus sinais, imagens, escrita, sendo também um conteúdo a ser aprendido por seus habitantes. Porém, educar pela cidade pode ser um aprendizado doloroso, cada lugar da cidade configura realidades diferentes, sentidas no e marcadas no corpo. Os objetos da cidade e seus sistemas ganham novas simbologias ao transmutarmos nos seus diferentes tempos e espaços. O bandido, perseguido e temido, em outro lugar é imitado e respeitado, da mesma forma a polícia, respeitada e saudada, em outro lugar incorpora o estigma do bandido. As concepções do certo e errado, bom e ruim ganham significados diferentes conforme o espaço de vivência do habitante da cidade. Por isso, a cidadania é um termo que só ganha sentido ao partir do interesse, ação e conhecimento do habitante que a reivindica dentro de seu espaço vivencial.

Desta maneira Cavalcanti, apresenta a cidade comparada a um livro; a uma escrita, um sistema de significações:

Sobre este livro, com essa escrita, vêm se projetar formas e estruturas mentais, sociais. Ora, a análise pode atingir esse contexto a partir do texto, mas esse não é dado. Para atingi-lo,

impõe-se operações intelectuais, trabalhos de reflexão (dedução, indução, redução e transdução). A totalidade não está presente imediatamente nesse texto escrito, a Cidade (LEFEBVRE, 1991, *apud* CAVALCANTI, 2009, p. 91-92).

O habitante da cidade a lê a partir de seu cotidiano, seu lugar de vivência, porém através de seu movimento constrói os próprios lugares e por eles é construído (CAVALCANTI, 2008). Neste conceito, o espaço atua como agente educador enquanto este seja capaz de promover a cidadania através de seu uso. Porém as cidades são produtos de uma relação conflituosa e o ensino de geografia pode promover o desencadear de práticas que levem os alunos de conflitarem com a cidade. O cotidiano banalizado da cidade há de ser questionado, mas como apresentado na citação, para Le Febvre, o cotidiano como campo de investigação não é algo “dado”.

Soares (2001) propõe pensar o cotidiano de uma forma não cotidiana, uma desconstrução do real. Embasada em Le Febvre e em Vygotsky, aponta maneiras criadoras para o conhecer geográfico, fazendo do conhecimento geográfico um forte instrumento intervenção no espaço da cidade.

O conteúdo da cidade, o urbano, quando apresentado como um conteúdo de ensino em sala de aula por meio de práticas de ensino que procurem desmistificar os espaços da cidade, podem os alunos desenvolver a leitura crítica do espaço. No entanto, as teorias manifestam sentidos quando postas na prática cotidiana de alunos sujeitos. Para Vygotsky, as crianças não são produtos inacabados, são sujeitos sociais e históricos, hoje (KRAMER, 1990, *apud*, SOARES, 2001, p. 122).

Vygotsky, na lei da dupla formação, coloca o sujeito entre dois planos, intra e inter subjetivo, o primeiro, é o plano do sujeito em sua subjetividade cognitiva, onde relaciona e organiza seus pensamentos, idéias e emoções, segundo, é o plano sóciocognitivo do sujeito. Neste plano, o sujeito se constrói junto a outros, fundamentando a ZDP, *zona de desenvolvimento proximal*. Vygotsky propõe o desenvolvimento da aprendizagem em três níveis inter relacionados:

- Zona de desenvolvimento real: onde o sujeito sabe e faz por si próprio.
- Zona de desenvolvimento potencial: onde o sujeito pode realizar no âmbito de suas potencialidades.
- Zona de desenvolvimento proximal: onde o sujeito faz com o auxílio de outro mais experiente.

Para Soares (2001) é na *zona de desenvolvimento proximal*, onde ocorre o papel explícito do professor, um campo de em bate entre o conhecimento científico e o conhecimento espontâneo. O conhecimento científico fornece estruturas para a sistematização dos conhecimentos espontâneos, já

o conhecimento espontâneo, abre caminho para o conhecimento científico. O conhecimento espontâneo produzido no cotidiano exerce força de maior pressão sobre o científico, podendo decodificá-lo e organizá-lo de maneira diferente.

Neste contexto, o ensino de geografia ganha destaque na atribuição da sistematização do cotidiano em que vivemos, no dia a dia das cidades.

A cidade como campo educacional tem a aprendizagem como fruto da interação do habitante com os espaços físicos da cidade. A leitura e o ensino da cidade, expandem as relações de ensino e aprendizagem para a interação social dos habitantes nos diversos espaços da cidade como ações educadoras. Estas interações sociais com a cidade, devem fortalecer os laços dos cidadãos com a cidade e com o exercício da cidadania de forma a prevalecer a igualdade de acesso dos cidadãos aos meios de desenvolvimento que a cidade oferece. No entanto a cidade é fruto da organização e reorganização espacial do sistema econômico capitalista, logo, estruturada para ser ocupada e usada de maneira desigual por seus habitantes.

A cidade é por si um espaço de conflito e o ensino da geografia deve valer deste e promovê-lo. Por meio do conflito dual entre o conhecimento científico e o espontâneo, ocorre o desenvolver de novos olhares para com a cidade, sendo ela real, virtual ou ideal.

O conflito está intrínseco as estruturas da cidade e o espaço escolar é um espaço de conflito. Conflito hierárquico, conflito socioeconômico, conflito emocional, conflito trabalhista, conflito étnico-moral, conflito sexual, conflito técnico e temporal, conflito político. A geografia, como ciência do espaço, tem a função de fornecer as bases científicas para a análise destes conflitos, além contribuir para que estes ganhem outras proporções, além do espaço escolar.

Nos programas escolares e seus parâmetros curriculares o modelo escolar instituído tem como um de seus principais objetivos educar para o exercício da cidadania. Amparados em Paulo Freire os discursos governamentais propõe a construção de uma educação para e pela cidadania (GADOTTI e PADILHA, 2004). O conceito de escola e cidadania escolar, desenvolvido desde o final da década de 80 e início dos anos 90, surgiram como políticas educacionais nacionais em 1996 com a instituição dos PCN's. Mantendo a cidadania como um objetivo comum as escolas apresentam uma série de projetos que em uma análise mais geral apresentam como eixos centrais a gestão democrática e o protagonismo infanto-juvenil. No entanto, os projetos apontam para uma cidadania pré-estabelecida dentro dos parâmetros legais da sociedade moderna e nos cabe, por meio do ensino da geografia desconstruir este discurso hegemônico. Para Cavalcanti (2008), a escola passa a ser um importante instrumento de formação para os cidadãos e é um dos objetivos da escola formar para a cidadania e que a partir dela organizar ações para este fim.

O espaço urbano é um produto técnico, organizado por redes espalhadas com infraestruturas

que conectam os fluxos entre as estruturas fixas do espaço em diversas ordens e escalas. Complexos comunicativos técnicos e sociais são implantados para favorecer a velocidade da circulação de pessoas, objetos, informação e capital. Deste modo o urbano acontece nas cidades e as cidades converteram-se em extensões dos seres que nelas habitam.

Segundo Cavalcanti (2008), é preciso distinguir cidade e urbano, fundamentada na geografia a autora apresenta a cidade como forma materializada das relações sociais, e o urbano como conteúdo. Desta forma não pode haver uma separação absoluta entre estes dois elementos. No entanto a organização e implantação do urbano, como distribuição de conjuntos de técnicos, produzem desigualdades técnicas. Os espaços urbanos são desiguais porque tecnicamente são produzidos dentro da lógica capitalista, para apresentarem estruturas diferenciadas, obedecendo as regras e exigências dos interesses do capital. Neste ofício as cidades sofrem um processo constante de reorganização do espaço, diante da inserção de técnicas e tecnologias novas impulsionadas pelo modelo econômico capitalista. A presença hegemônica do capitalismo e seu processo de expansão global desenvolveram por meio do reaparelhamento técnico do espaço, a produção de espaços desiguais organizados pela lógica capitalista e as mudanças ocorridas no sistema econômico implicam diretamente em novos projetos de reorganização espacial. Por isso as cidades são acima de tudo um desafio que se insere diante de fatores de tempo e espaço, ao passo que as técnicas e tecnologia em constante evolução, cada vez mais informatizadas e universalizadas, capturam a cidade e suas funções e as lançam dentro de um processo de globalização. As cidades, reféns deste processo, são produtos inacabados da reorganização do espaço pelo capitalismo e não podem simplesmente se desglobalizarem, sem que promovam uma profunda desvinculação de sua estrutura funcional, produtiva e econômica de seus processos histórico-econômicos globais, do mesmo modo, a sociedade humana não pode mais desvincular-se das cidades (SANTOS, 2009).

Desta forma, a cidade a partir de um modelo de comunicação hegemônica entre os espaços, procura mascarar uma desigualdade produzida intrinsecamente a seu projeto urbano-educador. É ilusório acreditar que a cidade poderá educar a todos pelos mesmos princípios e garantir a todos a plena participação cidadã em seus espaços enquanto for organizada dentro da lógica capitalista. A produção do espaço capitalista é conflituosa, logo, educar pela cidade, em meio a seu cotidiano conflituoso é promover a busca por utopias de cidade. Um estudo crítico do processo de produção da cidade, que por ser um espaço geográfico é um conjunto de objetos e ações, produto da técnica e da ação humana sobre os objetos determinado pela lógica capitalista (SANTOS, 1999). Perante a perspectiva de que a cidadania representa uma relação dialética entre a cidade e o capital, materializada historicamente no cotidiano das práticas sociais. Uma concepção urbana, educadora e cidadã é dialética e fruto de uma relação conflituosamente urbana em meio ao cotidiano do espaço

da cidade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campo Grande, MS: UFMS, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BORDENAVE, Juan E. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRARDA, Anália; RÍOS, Guilherme. Argumentos e estratégias para a construção da cidade educadora. In: GODOTTI, M.; PADILHA, P.R.; CABEZUDO, A. (Orgs.). **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-45. (Coleção Cidades Educadoras).

CAÑELLAS, Antonio J. C. La pedagogía urbana: marco conceptual de la ciudad educadora. In: RODRÍGUEZ, Jaír. **El palimpsesto de la ciudad: ciudad educadora**. Armenia, oct. 1999, p. 82-120. Disponível em: <<http://www.eumed.net/libros/2007a/229/indice.htm>>. Acesso em: 11 jun. 2008.

CARTA DE BARCELONA. Rede Brasileira de Cidades Educadoras. Disponível em: <<http://www.cidadeseducadorasdobrasil.palegre.com.br/template/template.asp/proj=10>>. Acesso em: 14 abr. 2007.

CABEZUDO, A. **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

CARLOS, Ana Fani A. **Espaço e tempo na metrópole**. São Paulo: Contexto, 2001.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino da geografia para a vida cotidiana**. São Paulo: Papirus, 2009.

DIETZSCH, Mary Julia M. Leituras da cidade e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/educacao.usp/proj.asp>>. Acesso em: 22 nov. 2007.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro, 1990.

REDIN, Euclides; ROMANI, Rosane. Outra cidade é possível. **Educação Unisinos**, Novo Hamburgo, RS, n. 11, p. 51-56, 2007.

SANTOS, Fernando Assis dos. **Cidade educadora e escola cidadã na cidade contemporânea**. Sorocaba, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Universidade de Sorocaba.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. **Metamorfoses do espaço habitado**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Norma Lúcia V. **Cidadania no discurso da modernidade**: uma interpelação à razão comunicativa. Ilhéus, BA: Editus, 2003.

SGRÓ, Margarita. *Instituição escolar: democracia y ciudadanía*. **Quaestio**: revista de estudos de educação. Sorocaba-SP, v. 9, n. 1, p. 19-34, maio 2000.

SOARES, Maria. L. A. **Girassóis ou Heliantos**: maneiras criadoras para o conhecer geográfico. 1. ed. Sorocaba, Gráfica e Editora Paratodos, 2001. v. 1000.

## POSSIBILIDADES PRÁTICAS DE USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DA ARTE

DIVA DE FÁTIMA ALEIXO DA SILVA<sup>15</sup>

E-mail: cirilodedu@uol.com.br

**RESUMO:** este estudo baseia-se na experiência da introdução da Informática na Emef Prof.<sup>a</sup> Patrícia Maria dos Santos, na cidade de Votorantim, junto aos alunos do 4º ano de escolaridade. Trabalhou-se a abordagem da informática e artes. Trata-se de um estudo de caso, qualitativo. Os objetivos que compuseram o trabalho referem-se a reforçar o uso do computador/Internet como ferramenta pedagógica no ensino da arte-educação no ensino fundamental e a descrever os benefícios que o computador/Internet pode oferecer ao professor no seu uso como ferramenta em sala de aula para o ensino das artes visuais. Os resultados revelam que professor e aluno podem explorar ao máximo todos os recursos que a tecnologia apresenta, de forma a colaborar mais e mais com a aquisição de conhecimento. Contudo, é preciso estar consciente de que não é somente a introdução da tecnologia em sala de aula que trará mudanças na aprendizagem dos alunos, o computador não é uma “panaceia” para todos os problemas educacionais.

Palavras chave: Arte-educação. Escola. Alunos. Educação. Novas tecnologias.

**ABSTRACT:** this study draws on the experience of the introduction of IT in Emef Prof. Patricia Maria dos Santos, in the city of Votorantim, along with students from the 4th grade. Worked up the approach of computing and the arts. This is a case study, qualitative. The goals that composed the

---

<sup>15</sup> Licenciatura em Letras (UNISO-Sorocaba), Normal Superior (UNIARARAS-Araras), especialização em Saberes e Práticas Docentes (UIRAPURU-Sorocaba), especialização em Práticas de Alfabetização e Letramento (UFSJ, Minas Gerais), especialização em Mídias na Educação (UFSJ, Minas Gerais), especialização em Arte-educação (FALC-SP) e pós-graduanda em Educação Empreendedora (UFSJ-Minas Gerais). Professora efetiva da Rede Municipal de Votorantim, sediada na CMEI Rosa Pereira.



work refers to strengthen the use of computer / Internet as a pedagogical tool in teaching art education in elementary school and describe the benefits that the computer / Internet offers the teacher can use in your classroom as a tool of classroom for teaching the visual arts. The results show that teachers and students can explore fully all the resources that technology offers in order to work more and more with the acquisition of knowledge. However, one must be aware that it is not only the introduction of technology in the classroom that will bring changes in student learning, the computer is not a "panacea" for all educational problems.

Keywords: Art education. School. Students. Education. New technologies.

## **INTRODUÇÃO**

Como professora do ensino fundamental, trabalhando com alunos do 1º ao 5º ano, sempre procurei colocar o ensino da arte num patamar próximo ao das demais disciplinas do currículo. Entretanto, encontrava dificuldades para apresentar reproduções de obras de arte aos alunos devido à falta, na escola, de material impresso em variedade e em tamanho razoável para uma boa visualização de cor, linhas, planos etc. Desde a implantação do laboratório de informática na escola municipal Prof.<sup>a</sup> Patrícia Maria dos Santos, no bairro Jardim São Matheus, na cidade de Votorantim, todas as turmas contavam com aulas semanais nesse espaço. Foi então que surgiu a ideia de aproveitar os recursos tecnológicos existentes e acessíveis na escola, com seus computadores e acesso à internet, para modificar e ampliar os conhecimentos dos alunos frente ao ensino das artes visuais, principalmente a pintura, o desenho, a gravura e a escultura.

Ora, desde a época em que habitava as cavernas, o ser humano vem manipulando cores, formas, gestos, espaços, sons, silêncios, superfícies, movimentos, luzes, com a intenção de dar sentido a algo, de comunicar-se com os outros.

Para melhor compreensão deste tema, cabe considerar que à medida que a sociedade modificou a forma de produzir sua existência, também modificou sua forma de compreender e explicar a realidade do conhecimento e multiplicou os modos que se pode passar o conhecimento seja na área social, educacional e cultural.

A comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio da palavra. Muito do que sabemos sobre o pensamento e o sentimento das mais diversas pessoas, povos, países, épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de atribuições à arte em toda a sua apresentação e amplitude.

Do mesmo modo que existe na escola um espaço destinado à alfabetização na linguagem das palavras e dos textos orais e escritos, é também possível trabalhar a arte enquanto um modo próprio

de expressão pela imagem.

O ensino da aprendizagem da informática tem sido alvo de constantes debates na área científica e educacional. A repercussão deste tema é motivada pela busca da compreensão sobre o desempenho dos alunos em aprender conteúdos por meio do uso do computador.

O aluno sente-se mais estimulado a aprender quando percebe a relação existente entre o aprender e a informática. Percebe que por meio dessa ferramenta, ou seja, do computador,

Ele pode criar e também aprender os conteúdos das aulas praticando, pesquisando, interagindo via computador o que lhe é ensinado.

A possibilidade de utilizar a criatividade nesse processo e obter uma obra nova e única, através da utilização de um processo perceptivo e para o aprendizado de artes proporcionado pelo computador, possibilita um aprendizado efetivo e uma compreensão maior das inter-relações existentes entre as diferentes áreas do conhecimento.

No livro “O menino que aprendeu a ver”, de Ruth Rocha, o menino, à medida que vai à escola, no caminho de volta para casa vai visualizando o que a professora mostrou. Ele vai descobrindo o mundo através do código escrito, letras e palavras. Metaforicamente falando, cabe à escola ensinar o aluno a ler também o código visual, além dos códigos da escrita ou da matemática. Nossa sociedade está repleta da mídia visual como outdoors, cinema, revistas, imagens virtuais etc. A escola precisa lançar mão de estratégias para também educar o olhar, auxiliando o aluno a desenvolver a capacidade de ler imagens e aprender a extrair dela sentidos, através de um ensino contemporâneo e intencional do ensino das artes visuais. Trata-se de propor atividades que, além da apresentação de um artista, sua técnica ou obra, avançar para aquisições como o porquê e para que da composição daquela obra por parte do artista, levando em conta o tempo e o espaço.

Os objetivos eletivos para esse estudo fundamentaram-se em: reforçar o uso do computador/Internet como ferramenta na construção do conhecimento sobre a arte e oferecer práticas pedagógicas mediadas pelo computador/internet. A pergunta que norteou este trabalho foi: Como utilizar uma ferramenta disponível na escola, o computador/internet, a fim de contribuir com a ampliação dos conhecimentos sobre artes visuais junto aos alunos visando sua formação integral?

Afinal, o objetivo do ensino da arte é que os alunos tenham maior abrangência de conhecimentos em todos os sentidos que a educação possa oferecer.

Justifica-se o estudo deste tema por apresentar a inter-relação entre a evolução educacional em seu contexto metodológico, com a aplicação de ferramentas como o computador, e a aplicação destes conhecimentos em sala de aula, como instrumento metodológico que estimula o interesse dos alunos para o aprendizado contido na grade curricular.

Assim sendo, o presente estudo “Possibilidades práticas de uso das novas tecnologias no

ensino da arte” busca ressaltar que a arte no ensino fundamental I (do 1º ao 5º ano) pode oferecer para educandos e educadores nas salas de aula um instrumento de aprendizagem além do conhecimento intrínseco da arte; sabe-se que a arte pode despertar no aluno o caminho do aprendizado e o processo prazeroso de se obter o conhecimento da arte, além de que, de acordo com Pimentel (2007, p. 67) usar as novas tecnologias oferece um leque de possibilidades para a aquisição de conhecimento e expressão, revelando-se um aliado ao professor, ao desenvolver nos alunos a capacidade de pensar e fazer arte hoje.

Embora o ensino de Arte e tecnologia estejam em fase experimental, existem muitos sites com conteúdos referentes ao ensino da arte. Estes espaços vêm suprir uma antiga necessidade dos educadores, a democratização do conhecimento sobre a produção cultural universal. Ainda que este processo caminhe lentamente e não se apresente como um recurso consolidado, Ana Mae Barbosa (2005, p. 105) defende o uso do computador na arte-educação, uma vez que:

Antes do computador, nosso remoto acesso às obras de Arte dava-se apenas por meio de livros caríssimos, que no Brasil eram produzidos principalmente pelos bancos para presentear clientes no fim do ano, pois até os catálogos eram raros e em preto e branco. Nós, professores e alunos de Arte, ficávamos a ver navios. Que professor tem capital suficiente para ser considerado bom cliente de instituições financeiras, tão bom que justifique ganhar um presente do banco no fim do ano? (BARBOSA, 2005, p. 105).

Se antes do computador o acesso às reproduções de arte era algo escasso e caro para o professor da escola pública, podemos perceber que com o advento da internet tal tarefa tornou-se mais acessível. Os usos das atuais tecnológicas digitais veem preencher as lacunas deixadas pelo custo, acessibilidade e qualidade de antigas coleções impressas. Se antes o ensino da arte estava estritamente ligado à prática presencial, hoje com as novas tecnologias, o estudante tem acesso à pluralidade artístico-cultural, através de uma aprendizagem significativa nos espaços virtuais. Esse estudo propõe uma reflexão de como a arte pode contribuir na aprendizagem, autoestima, formação cultural e educacional e confiança dos alunos utilizando-se das tecnologias contemporâneas, especificamente o computador/Internet, a favor da disseminação do conhecimento sobre Arte.

A pesquisa abrange também a exposição de experiências relativas ao uso do laboratório de informática na escola municipal Prof.<sup>a</sup> Patrícia Maria dos Santos, na cidade de Votorantim, com alunos de 4º ano no ano letivo de 2010.

Os questionamentos a cerca da educação contemporânea como um todo é uma necessidade que vem se acentuando com força, muitos são os motivos, mas a proposta é levar a uma reflexão da necessidade de se transformar as aulas de artes em benefício dos discentes, e a própria sociedade, pois com isso colocará a disciplina de artes no seu devido lugar, dentro do contexto pedagógico e

cultural.

O computador/internet é um desses fenômenos, que faz uma revolução tecnológica e muda todo um comportamento social. O computador/ internet na escola vem de encontro com as teorias de Piaget, entrando nesta pesquisa numa análise epistemológica, no processo de construção do conhecimento.

Segundo César Coll (1995):

(...) aprenderam conteúdo implica, do ponto de vista da psicologia atual, atribuir-lhe um significado, construir uma representação ou um modelo mental. A construção do conhecimento na escola supõe um verdadeiro processo de elaboração, no sentido de que o aluno seleciona e organiza as informações que chegam por diferentes canais, o professor entre outros, estabelecendo relações entre as mesmas. (COLL, 1995, p. 396)

O aluno aprende transformando as informações recebidas, a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o objeto de estudo, pensar sobre ele, recebendo orientação, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas, assim ele constrói seu conhecimento, levando em conta suas experiências.

A arte atualmente é vista como uma disciplina inserida no projeto político pedagógico, pois a arte pode ser mediadora de aprendizagem no ambiente escolar, resgatar a imaginação, criatividade autoestima e amenizar a evasão escolar. Contudo, para que possa haver um ensino de qualidade no ensino fundamental, os educadores devem se relacionar com esses conteúdos das artes.

É necessário que a arte, assim como em todo o processo de ensino, esteja envolta no trabalho de preparação pedagógica. Além de perceber a importância da arte, valorizar a necessidade de ter conhecimento na área de informática, aqui cabe uma informação importante sobre possíveis mudanças na grade curricular dos cursos de formação de professores nas Universidades, incluir conteúdos das disciplinas tradicionais mediados pelos recursos tecnológicos. Afinal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394), aprovada em 20 de Dezembro de 1996, estabelece em seu artigo 26, parágrafo 2º: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos".

Ao falar sobre a dificuldade de arte no ensino fundamental, na realidade constata-se grande dificuldade dos alunos para o entendimento e também pela aquisição do gosto pela arte. Essa dificuldade, em alguns momentos, pode ser responsabilizada pelo ensino equivocado que, por vezes, ocorre no ensino deste componente curricular. O papel do educador é, sobretudo, ser o mediador do conhecimento, motivando os educandos a participarem do processo educativo, possibilitando meios para que o próprio educando tenha curiosidade, e assim realmente, seja

construtor do seu conhecimento.

Durante o desenvolvimento desse estudo foi possível refletir acerca da prática pedagógica; como os educadores vêm desempenhando o seu trabalho com estes educandos. Sabemos que os alunos que frequentam a escola hoje já trazem experiências de vida, enriquecidos de conhecimentos da sua história, e das suas relações com a sociedade e com o mundo da tecnológica, lançando um grande desafio para a educação hoje: como educar crianças que já nasceram no mundo digital. Diante do ensino da arte mediada por recursos tecnológicos, o educador precisa sempre ter em mente: Quais os seus objetivos e a melhor maneira de alcançá-lo? Como os recursos tecnológicos a que se tem acesso na escola poderiam ajudar?

## **A IMPORTÂNCIA DA IMAGEM NO ENSINO DA ARTE: DIFERENTES METODOLOGIAS**

Ao falar da importância da imagem no ensino da arte, com suas diferentes metodologias, aplicadas na arte-educação contribui também o desenvolvimento criativo, aguçando a vontade do aluno e seu interesse pela arte.

Só um fazer consciente e informado torna possível a aprendizagem em arte. Sabemos que a arte na escola não tem como objetivo formar artistas, como a matemática não tem como objetivo formar matemáticos. O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público.

Ainda hoje são comuns as aulas de arte ser confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas 'sérias', o momento para fazer a decoração da escola, as festas, comemorar determinada data cívica, preencher desenhos mimeografados, fazer o presente do Dia dos Pais, pintar o coelho da Páscoa e a árvore de Natal. Memorizam-se algumas 'musiquinhas' para fixar conteúdos de ciências, faz-se "teatrinho" para entender os conteúdos de história e "desenhos" para aprender a contar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte propõe um novo modelo curricular para a arte, assegurando-lhe o status de área do conhecimento humano, uma disciplina, com seus conteúdos, objetivos e planejamentos próprios, e não mais uma atividade meramente educativa, coadjuvante como era vista até então.

Os produtos artísticos são patrimônios culturais da humanidade, representam um conhecimento construído pelo homem no decorrer do tempo e espaço, portanto todos têm direito a esse saber. A escola não é um apêndice da sociedade, ela é a própria sociedade. Então, se a arte é importante fora da escola, porque não é considerada importante dentro dela?

Trazer a arte como área do conhecimento é imprescindível para transformar o enfoque das aulas. Para um trabalho efetivo há que considerar e inter-relacionar os três campos conceituais que estão presentes no PCN-Arte e, respectivamente, denominados produção, fruição e reflexão, considerando a produção artística estética da humanidade, compreendendo-a histórica e culturalmente.

A partir do final da década de 1980, o ensino da arte na escola, segundo os documentos oficiais entre eles os PCNs, especialmente na área de artes visuais, tem procurado contemplar a produção do aluno, a leitura dessa produção e de outras imagens contextualizando-os. Valorizando as três formas de conhecer arte baseado na proposta triangular: apreciação, fruição e produção. Entretanto, no cotidiano escolar não é o que se tem observado, inclusive porque, em muitos casos, o professor desconhece o que propõe os documentos oficiais.

Ainda que documentos como os PCNs, embora sejam referências e não um modelo a ser seguido, expressem uma fundamentação teórica acerca da arte, é fato que tais argumentos não produziram mudança fundamental educacional convincente, uma vez que,

(...) o papel da Arte na educação é grandemente afetado pelo modo como o professor e o aluno veem o papel da Arte fora da escola. (...) A estética contemporânea se funda na ideia de que Arte é a vinculação entre a forma e o conteúdo... Um dos papéis da Arte é preparar para os novos modos de percepção largamente introduzidos pela revolução tecnológica e da comunicação de massa. (PCN: Arte, 2001, p. 15).

Dessa forma, ficam caminhos possíveis para as buscas e os encontros nas relações Arte e Educação.

A arte se torna imprescindível à educação justamente porque é uma forma de conhecimento que não se dá de forma lógica como as outras. É outra maneira, não menos importante, de conhecer e se relacionar com o mundo; além disso, como já dito, a arte faz parte do patrimônio cultural da humanidade.

Atualmente, no Brasil, a abordagem mais contemporânea da arte/educação está relacionada ao desenvolvimento cognitivo, propondo um distanciamento do “como se ensina arte” para “como se aprende arte”.

O tratamento dado à arte é promover experiências. É o de promover a interdisciplinaridade, com outras áreas do conhecimento, sem que nenhuma se sobressaia sobre as outras, numa relação de reciprocidade e colaboração, e consigo mesma, com suas diferentes formas, numa educação sem territórios e fronteiras.

O ensino de arte na escola não tem por objetivo desenvolver talentos artísticos, mas, sim, ser um mediador qualificado entre a produção artística e o aluno, para que esse contato seja o mais rico

possível. A arte-educação contemporânea prioriza o processo, não o produto final. Prioriza as vivências estéticas do aluno, mediadas pelo professor a cerca do mundo e não mais uma “educação bancária”. (FREIRE, 1992).

A arte é uma forma de expressão, portanto, é um meio de comunicação. Como expressão da existência humana, a arte mostra a grandiosidade do ser humano com seus sonhos, realizações, beleza, mas também mesquinhasias tais como a destruição, corrupção, escravidão, pobreza, situações de injustiça e abuso. Representar é o que leva as pessoas a criar arte.

Entendendo a arte enquanto linguagem segundo o prescrito no PCN: arte (2001):

A manifestação artística tem em comum com o conhecimento científico, técnico ou filosófico seu caráter de criação e inovação. Essencialmente, o ato criador em qualquer dessas formas de conhecimento estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, num processo constante de transformação do homem e da realidade circundante. O produto da ação criadora, a inovação, é resultado do acréscimo de novos elementos estruturais ou da modificação de outros. Regido pela necessidade básica de ordenação, o espírito humano cria, continuamente, sua consciência de existir por meio de manifestações diversas. (PCN: ARTE, 2001, p. 32).

O desenvolvimento cultural que é a alta aspiração de uma sociedade só existe com desenvolvimento artístico neste duplo sentido. A escola seria a instituição pública que poderia tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação. Isto não só é desejável, mas essencialmente civilizatório, porque o prazer da arte é a principal fonte de continuidade histórica, orgulho e senso de unidade para uma cidade, nação ou império, disse Stuart Hampshire alguma vez em algum de seus escritos. Sem conhecimento de arte e história não é possível à consciência de identidade nacional. A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multicultural idade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos (FLORES, 1996).

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

A forma de abordagem foi feita através de uma pesquisa qualitativa seguindo o método do estudo de caso, buscando apontar a realidade da didática aplicada no ensino da arte, concordando com informações obtidas no campo, junto a alguns alunos, o que levará a uma realidade contextual.

Quanto ao procedimento, usamos da pesquisa exploratória a fim de conhecer a didática aplicada e o aproveitamento por parte do aluno; descritiva voltada a visualizar o público alvo e as suas características; explicativa na percepção de deduzir a representação decorrente da aplicação do ensino da arte por profissional não habilitado; e bibliográfico a fim de fundamentar o estudo na

busca de se chegar a considerações sobre o ensino de arte no ensino fundamental.

Com esse propósito, no decorrer do ano de 2010, foram realizadas visitas a um grupo de alunos do ensino fundamental e aplicado questionário e também observado os comportamentos desses alunos em relação ao ensino da Arte. Participaram dessa pesquisa 36 alunos voluntários.

### **ATIVIDADE 1 – CANDIDO PORTINARI – FUTEBOL**

Na época da realização desta pesquisa, 2010, a escola vivia o clima da Copa do Mundo na África do Sul. Aproveitando-se da temática, destacou-se o pintor Candido Portinari para a realização de uma sequência de atividades devido ao conteúdo de sua obra.

Inicialmente foi realizada a leitura em capítulos do livro “Candido Portinari, filho do Brasil, orgulho de Brodowski!” Contou-se um pouco da história da Semana de Arte Moderna de 1922 e sobre o Modernismo, enquanto uma tendência vanguardista que rompeu com padrões rígidos e caminhou para uma criação mais livre, surgida internacionalmente nas artes plásticas e na literatura a partir do final do século XIX e início do século XX. Nessa oportunidade compararam-se obras da renascença com obras modernistas mediante a visualização de duas pranchas fixadas no mural da sala, O nascimento da Vênus – Botticelli e Os operários – Tarsila do Amaral.

Para a realização das atividades foram utilizadas oito aulas, sendo uma aula de 50 minutos, uma vez por semana no laboratório de informática, dentro do horário destinado à turma. Em muitas situações a atividade iniciava-se no laboratório e era concluída em sala de aula.

No laboratório de informática, os alunos acessaram o GOOGLE IMAGENS, escrevendo Portinari, a fim de visualizarem um panorama de suas obras. Para ampliar os conhecimentos sobre o autor e o contexto de sua obra, os alunos pesquisaram entrando no site <http://www.portinari.org.br>, para conhecer mais dos trabalhos do artista Candido Portinari. Ao passear pela “Galeria” conheceram algumas de suas obras. Na seção Histórias de Menino, conheceram algumas das histórias do menino Candinho e puderam, na seção jogos, interagir com algumas obras selecionadas.

Em outro momento, os alunos levantaram as principais temáticas presentes na obra do artista, principalmente aquelas envolvendo crianças e brincadeiras, registrando tudo em um painel. Também foi utilizada a técnica do desenho com interferência a partir da obra “Meninos empinando pipas”.

A próxima etapa foi a apreciação da obra Futebol, onde os alunos foram convidados a passear os olhos livremente pelo objeto artístico. Observando os detalhes, cores, objetos etc. Em seguida, propôs-se uma conversa, em que eles deveriam dizer o que mais lhes chamou a atenção na obra, anotando as palavras-chaves mais significativas num painel.



Em outro momento, com a imagem na tela do computador, foi a hora de perceber os detalhes, a linguagem visual. Durante a análise da obra: pediu-se aos alunos que observassem o que estava em primeiro plano (as crianças) e o que estava em segundo plano (o cemitério). A terra vermelha indicava o lugar onde estão. Que lugar seria este? O céu ao fundo, indicava qual momento do dia? Qual o seu significado? Qual o elemento principal da pintura? Através de referências a passagens da leitura procurou-se contextualizar a obra, relacionando vida e obra do artista. Novamente as informações foram registradas em um painel sob o título “análise”.

Em outra aula no laboratório, em duplas, os alunos acessaram o GOOGLE IMAGENS – PORTINARI/ futebol, tendo a obra visualizada na tela, os alunos fizeram a descrição de tudo o que viram na obra. Como são as crianças, como estão posicionadas, o que podem perceber de seus rostos, quais as cores predominantes, quais figuras aparecem junto aos meninos e ao fundo, onde estão brincando. Socializaram as informações mais importantes no painel, sob o tema “descrição”.

Após os momentos de apreciação, contextualização e análise da obra de arte, os alunos foram incentivados a criar a sua obra de arte. A partir do quadro Futebol, cada um fez a sua releitura, utilizando algum elemento da obra, utilizando somente a temática da obra, trazendo a brincadeira para o nosso-dia-a-dia etc.

Durante as conversas de descrição, interpretação e contextualização foi observado se os alunos percebiam elementos principais da obra, a forma como foi realizada e se perceberam os temas das produções do artista.

Na produção individual, foi avaliado como a leitura da obra do artista influenciou na criação particular.

## **ATIVIDADE 2 – FAZER ARTÍSTICO – MODELAGEM**

Não há como propor o ensino de Artes Visuais sem passar pelas três abordagens para efetivamente construir conhecimentos em Arte. Assim sendo, após ter se privilegiado essas duas abordagens: contextualização histórica e apreciação, o “fazer artístico” proposto foi o uso da argila para a expressão artística.

Os alunos foram levados ao laboratório de informática e acessando o GOOGLE IMAGENS, escreveram MODELAGEM EM ARGILA a fim de que, visualizando algumas imagens, pudessem entender um pouco como se dá essa técnica. Perceberam que a modelagem consiste em elaborar esculturas inéditas através desta técnica. São utilizados materiais macios e flexíveis, facilmente modeláveis, como a cera, o gesso e a argila. No caso da argila, a escultura precisa, posteriormente, ser cozida, tornando-se resistente.

### **ATIVIDADE 3 – IMPRESSIONISMO CONTEMPORÂNEO.**

Os alunos foram incentivados a pesquisar uma artista contemporânea.

No laboratório, a professora indicou o site da artista [www.r-taraborelli.com/](http://www.r-taraborelli.com/). Os alunos passaram pelo site conhecendo aspectos da vida da artista bem como exemplos de suas obras.

Após a leitura, era evidente o entusiasmo da turma ao perceberem que a artista estava viva e moradora da nossa cidade, Votorantim.

Os alunos selecionaram informações como o local e data de nascimento da artista (Avaré-S. P, 1957) onde vive e trabalha (Votorantim, S.P), sua formação (engenheira) e que fez do seu hobby seu trabalho e prazer eterno. O incentivo maior foi em 1987, quando Pietro Maria Bardi (MASP), como jurado no Salão de Artes Plásticas de Piedade, S.P., concedeu-lhe medalha de ouro. Sua fonte de inspiração vem da natureza, da beleza das flores e dos impressionistas, especialmente Claude Monet.

Navegando pelo site, um dos alunos sugeriu um contato com a artista relatando que estavam estudando sua obra. Outra coisa que aconteceu de interessante foi os alunos lembrarem-se de Claude Monet, que a turma já havia trabalhado anteriormente, quando leram que a artista utilizava-se da técnica impressionista.

Após os momentos de apreciação e contextualização, a técnica selecionada para contemplar o “fazer artístico” foi a gravura.

No laboratório, os alunos pesquisaram que essa técnica permite fazer o mesmo desenho várias vezes; ela existe para resolver os problemas de qualidade e de tempo. Sendo que é considerada uma das mais importantes invenções do homem, pois permite multiplicar a imagem quantas vezes for preciso.

Para a atividade foram confeccionados carimbos com flores diferentes, utilizando-se caixas de fósforo vazias e tampinhas de garrafa PET. Com cola quente cada flor foi colada ou na caixinha de fósforo ou na tampinha de garrafa PET.

As crianças dividiram-se em grupos de quatro alunos. Individualmente, com tinta guache amarela, utilizando um dos carimbos, foi carimbada uma cartolina verde clara. Em seguida, utilizando a tinta guache vermelha, foi carimbado com a outra flor. Os carimbos foram feitos três vezes com a mesma tinta colocada no “carimbo” para dar o efeito *dégradé*. Quando as flores estavam secas, os alunos pintaram as folhagens com pinceladas leves usando tinta guache verde. O trabalho devia preencher toda a folha para dar um efeito bem colorido.

Os trabalhos foram expostos no painel de entrada da escola para que todos pudessem apreciar.

Foi observada a participação e interesse dos alunos diante das propostas.

#### **ATIVIDADE 4 - FAZER ARTÍSTICO – SÓLIDOS GEOMÉTRICOS**

Algumas obras de Tarsila do Amaral como Abaporu, O mamoeiro, Os operários, A Cuca, A Negra já haviam sido mostradas aos alunos em outros contextos. Após uma pesquisa onde os alunos puderam perceber os elementos, digamos mais comuns da artista, a nova proposta de atividade, incentivou-os a pesquisar uma obra diferente do estilo, cores e formas vistos até então, a obra Camaria II.

A classe foi organizada, no laboratório de informática, de modo que todas as duplas pudessem opinar sobre o quadro visto na tela. Foi solicitado aos alunos que voltassem a atenção para as cores, formas geométricas (sólidos geométricos) e outros recursos que a artista utilizou para transmitir a sensação de calma.

As principais ideias surgidas nas conversas foram sintetizadas num painel para serem compartilhadas com os colegas.

Numa próxima etapa, os alunos anotaram as cores utilizadas pela artista em cada sólido geométrico e outras informações que julgassem importantes para realizarem a releitura da obra.

A releitura consistiu em reproduzir a obra utilizando-se dos sólidos geométricos que os alunos pintaram, recortaram e montaram, de modo que resultasse numa obra tridimensional.

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na época da realização desse trabalho, a escola possuía um laboratório com 16 computadores conectados à internet via banda larga, o que facilitava o trabalho, caso contrário as imagens levariam muito tempo para aparecerem na tela. Todas as turmas possuíam uma escala para utilizarem-se do laboratório, para desenvolverem atividades junto com os professores. Poucos alunos da turma possuíam um computador, ainda mais com acesso à internet em suas casas, entretanto eram poucos os casos de não saber como manejar essa máquina. Observei antes de iniciarmos o trabalho em torno da pesquisa em arte, que os alunos utilizavam o computador muito mais como um videogame, desconsiderando suas inúmeras possibilidades. Após o direcionamento que fomos propondo dentro da rotina semanal para uso do espaço, os alunos passaram a considerar a máquina como uma fonte de pesquisa muito grande. Quando, por ventura, entrávamos no laboratório sem antes termos deixado claro a proposta de atividade, por iniciativa própria passaram a entrar no GOOGLE e digitar palavras chaves a fim de pesquisar coisas de seu interesse. O computador passou a ser encarado como uma fonte de pesquisa e não somente um portador de jogos.

Concluindo o estudo, os dados revelaram que muitos dos alunos observados não tinham acesso à arte, ou então desconheciam o assunto, mas que, ao esclarecer a eles o que é arte, todos de alguma forma consideraram gostar da arte.

As dificuldades, portanto, ficaram evidenciadas no desconhecimento desses alunos pela arte, da falta de oportunidades e acesso, mas uma vez motivados, todos tendem a participar e também demonstram interesse sobre apreender sobre arte e também demonstram aptidão à apreciação da arte.

A educação pela arte deve e pode ser uma ação de conhecimento e este conhecimento auxilia para que o aluno cresça em todos os sentidos. Proporcionar ao aluno do ensino fundamental o conhecimento básico da arte é prepará-lo para o convívio social, é possibilitar ao aluno que seja incluído a todas as formas de saberes.

Ao concluir essa pesquisa, percebeu-se que é prioritário e de muita importância inserir a arte no currículo escolar para o aprendizado desses alunos. É importante ressaltar aqui também que, a forma como o professor age, sente, pensa e enfrenta seus próprios desafios, diante do ensino da arte e dos recursos tecnológicos, se constituirá na maneira como o aluno irá saber e fazer arte.

Temos percebido que o uso das tecnologias contemporâneas, ainda mais no ensino da arte, mesmo sendo essa área do conhecimento um conteúdo obrigatório do ensino fundamental, representa uma inovação.

Inovações são sempre desestabilizadoras, causam estranheza e tiram a certeza de que já sabíamos tudo o que poderia acontecer. Nossas ideias, pré-concebidas e tão fortemente certas, correm risco quando algo de novo acontece.

A chegada das tecnologias no ambiente escolar provocou uma mudança de conceitos; a Informática Educativa oferece uma imensidade de recursos que, se bem aproveitados, dão suporte para o desenvolvimento de diversas atividades com os alunos. Todavia, a escola contemporânea continua muito arraigada ao padrão jesuítico, no qual o professor fala, o aluno escuta, o professor manda, o aluno obedece. A era digital coloca a figura do professor como um “mediador” de processos que são estes sim, edificados pelo próprio sujeito aprendiz.

Uma aprendizagem onde haja espaço para que se promova a construção do conhecimento. Conhecimento, não como algo que se recebe, mas concebido como relação, ou produto da relação entre o sujeito e seu conhecimento. Onde esse sujeito descobre, constrói e modifica, de forma criativa seu próprio conhecimento.

O grande desafio da atualidade consiste em trazer essa nova realidade para dentro da sala de aula, o que implica em mudar, de maneira significativa, o processo educacional como um todo.

Conclui-se que dominar os conhecimentos históricos relacionados com a arte-educação é de

fundamental importância, assim como reconhecer que os recursos tecnológicos são excelentes subsídios para uma ação transformadora no ensino e na aprendizagem da arte na atualidade. Há que se buscar propostas contemporâneas para tratar das questões do ensino-aprendizagem.

Durante as conversas nas aulas de arte, ao fazer um levantamento dos artistas com os quais já haviam trabalhado, um dos alunos ressaltou que, quando eles tivessem a oportunidade de visitar um museu de verdade, já teriam diversos conhecimentos sobre os artistas e suas obras. E quando ele via algo na televisão falando sobre arte, ele se interessava, pois já tinha certa familiaridade com o assunto.

Neste ano, as aulas de arte foram inovadas pelo uso da internet como meio de pesquisa de forma rápida e eficaz. Além dos artistas citados neste trabalho, outros foram sendo mencionados e mostrados aos alunos em diferentes situações: Mondrian, Salvador Dali, Aleijadinho etc. Este trabalho procurou exemplificar os recursos tecnológicos enquanto fonte de pesquisa e visualização, fica aqui a intenção de promover também o fazer artístico, utilizando-se desses recursos, mediante o uso de editores de imagens.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte**. São Paulo: Perspectiva. 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. vol.6. Brasília MEC/SEF, 1997.

COLL, C.S. **Aprendizagem Escolar e construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992

PCN-ARTE. <http://revistaescola.abril.com.br>. Acesso em 30 de janeiro de 2010.

ROCHA, Rute. **O menino que aprendeu a ver**. Quinteto Editoria, 1998.

## **PROJETO +TELECENTROS: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E CULTURA PELA INCLUSÃO DIGITAL EIXO DE AÇÃO CENTROS DE RECONDICIONAMENTO DE COMPUTADORES**

Elisa Mariana Torres

[elisa.ufscar@yahoo.com.br](mailto:elisa.ufscar@yahoo.com.br)

Hellen Francille Costa

**Resumo:** O presente texto integra o projeto de extensão +TELECENTROS: Educação, Tecnologia e Cultura pela Inclusão Digital e tem como objetivo conhecer as ações educacionais desenvolvidas com os jovens atendidos pelos Centros de Recondicionamento de Computadores e refletir as diretrizes pedagógicas descritas pelo Documento Propositivo do Projeto Computadores para Inclusão do Ministério das Comunicações (MC) e da Secretaria de Inclusão Digital.

**Palavras chave:** Centros de Recondicionamento de Computadores. Cidadania. Educação não-formal. Formação Profissionalizante.

**Abstract:** This paper is part of the extension project + TELECENTRES: Education, Technology and Culture for Digital Inclusion and aims to meet the educational activities developed with the youth served by the Centers Computer Reconditioning and reflect pedagogical guidelines described by the propositional Document Computers Inclusion project for the Ministry of Communications (MC) and the Secretariat for Digital Inclusion.

**Keywords:** Computer Reconditioning Centers. Citizenship. Non-formal education. Vocational Training.

A política de inclusão digital do Governo Federal, disponibilizada no endereço eletrônico [www.mc.gov.br/](http://www.mc.gov.br/), tem como objetivo principal promover o acesso e uso das Tecnologias da Informação e Comunicação. Alguns projetos tem sido implementados e citamos aqui alguns, que estão relacionados ao Projeto +Telecentros.

O projeto Computadores para Inclusão, concebido em 2004 pelo Governo Federal através do Ministério das Comunicações, tinha como uma das ações principais apoiar e viabilizar a oferta de equipamentos de informática para telecentros, escolas públicas, bibliotecas e outros projetos considerados de impacto estratégico, equipamentos estes usados e em plenas condições de uso.

Os Centros de Recondicionamento de Computadores (CRCs), concebidos dentro do Projeto Computadores para Inclusão, são locais estruturados para em larga escala, receber, recuperar e destinar os computadores usados, descartados por órgãos públicos, empresas privadas e cidadãos.

Em 2010, foi criado pela Secretaria de Inclusão Digital do Ministério das Comunicações o programa Nacional de Apoio à Inclusão Digital nas Comunidades – Telecentros.BR, cuja meta foi disponibilizar infraestrutura e conexão à internet para oito mil telecentros em funcionamento ou novos, em comunidades por todo o Brasil, e também desenvolver uma formação presencial e online, podendo ser cursada por cerca de quinze mil bolsistas, moradores das comunidades onde os telecentros estão inseridos, do qual os bolsistas atuariam como monitores. O programa também conta com agentes de inclusão digital que atuam nos telecentros e podem realizar cursos.

O Telecentros.BR vem reforçar as reflexões acerca de uma inclusão digital para além de apenas uma capacitação e uso técnico de ferramentas e equipamentos, mas sim como uma forma de aumentar o grau de interação entre as pessoas, tornando possível se pensar em uma democratização da informação e produção de conhecimento. E também com a finalidade de ampliar a construção de rede e produção de formação e conhecimento que foi realizado pelo Telecentros.BR.

Neste contexto surgiu o Projeto +Telecentros: Educação, Tecnologia e Cultura pela Inclusão Digital, que tem como objetivo contribuir com os processos de construção de rede entre atuais e potenciais parceiros dos programas de inclusão digital do governo federal e desenvolver estudos a fim de sistematizar conhecimentos relacionados às questões de educação, cultura, tecnologia e sustentabilidade pela inclusão digital. Para tanto são realizados seminários, encontros regionais, construção de redes e criação de uma interação entre os conhecimentos produzidos pelos CRCs, CRAS, os telecentros e seus usuários.

O projeto é dividido em seis eixos que se comunicam e se completam constantemente: CRC, CRAS, Acessibilidade, Lixo eletrônico, Dispositivos móveis e Ação web.

## **OS CENTROS DE RECONDICIONAMENTOS DE COMPUTADORES (CRCs)**

Os CRCs foram montados visando o reaproveitamento de equipamentos usados, apoiando a disseminação de espaços públicos gratuitos de acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação e, ao mesmo tempo, formação de jovens de baixa renda em situação de vulnerabilidade social para o mercado de trabalho.

A dimensão profissionalizante dos jovens não é a única preocupação, há também a preocupação com a formação cidadã, abordando temas que possibilitem o diálogo e a reflexão.

Tendo em vista o princípio fundamental da política pública para inclusão digital de ter sua centralidade nas pessoas, a experiência de formação e capacitação de comunidades e indivíduos é de extrema importância para a aproximação desses sujeitos da apropriação da tecnologia.

O Projeto Computadores para Inclusão (CI) pretende apoiar o fortalecimento e a

consolidação de uma rede nacional de aprendizagem em manutenção e configuração de hardware e software, sem perder de vista as diversas realidades sócio-culturais presentes no território nacional, respeitando a diversidade e as especificidades regionais, mas também busca incentivar o intercâmbio de conhecimentos para o desenvolvimento de projetos e parcerias comuns, que aperfeiçoem recursos e potencializem resultados.

Dentro dessa perspectiva, foi realizado no mês de abril de 2012, em Porto Alegre, o 1º Encontro Nacional de CRCs, durante o qual foi proposto aos participantes que se organizassem em quatro Grupos de Trabalho (GT), sendo eles: experimentação e sensibilização, recondicionamento, descarte e formação.

As experiências na área de formação dos CRCs foram compartilhadas e para compreender o que se contempla em cada um dos Centros elencamos alguns temas a fim de nortear as discussões: instituição responsável, conteúdo dos cursos, tamanho das turmas, carga horária, rotina, módulos sequenciais, responsáveis pela formação, público atendido, divulgação das vagas, seleção dos jovens, bolsas, avaliação e certificação, quantidade de turmas, inserção dos formados no mercado de trabalho, atividades extras e ainda outras atividades desenvolvidas nos CRCs.

Os CRCs individualmente compartilharam suas experiências em cada uma das áreas citadas acima. Os dados coletados no GT compuseram uma planilha organizando essas informações. Com a planilha pronta verificou-se, a necessidade da análise sistematizada, que segue abaixo.

As instituições responsáveis pelos CRCs estão assim distribuídas: no CRC de Belém é o Movimento República de Emaús, em Belo Horizonte é o AMAS (Associação Municipal de Assistência Social), no Gama-DF é a AFAGO (Associação de Apoio à Família, ao Grupo e à Comunidade), em Porto Alegre é o CESMAR (Centro Social Marista), em Recife são os MARISTAS e na Bahia a PANGEA (Centro de Estudos Socioambientais).

Em relação ao conteúdo do curso verificou-se que são distribuídos de maneira bem diversificada. Em um dos CRCs o curso é dividido em dois módulos, o primeiro de manutenção básica de computadores e no segundo aperfeiçoamento em recondicionamento de computadores, outro é de três módulos, o primeiro trata de informática aplicada ao uso de aplicativo de escritório e suporte técnico, o segundo de montagem e manutenção e o terceiro de redes, outro trabalha no primeiro módulo com operador de computadores (básico) e no segundo com manutenção e recondicionamento, sendo que este divide-se ainda em outros dois, o módulo I mais teórico e o módulo II mais prático, em outro CRC o primeiro módulo é teórico, introdução (software livre, hardware e eletrônica) e o segundo prático de recondicionamento (principal) e de práticas de eletrônica (reparos), outro divide-se em cinco módulos com assuntos diversificados que são: introdução a processamento de dados, eletrônica básica, hardware, manutenção de computadores,



software e serviços de rede, cidadania e formação humana e esporte e por fim no outro CRC suas atividades permeiam pela qualificação pessoal e social (fortalecimento pessoal para formação plena do sujeito), qualificação para o trabalho (compreensão da nova realidade do mundo do trabalho), qualificação digital (despertar para o mundo virtual & suas oportunidades) e qualificação profissionalizante em manutenção de computadores com ênfase em redes.

Referente ao tamanho das turmas elas alternam entre quinze e trinta educandos.

Em se tratando de carga horária constatou-se que variam entre duzentas e setenta horas e novecentas e sessenta e duas horas, com duração entre treze e trinta semanas em cinco dos CRCs e um não respondeu quanto à duração do curso.

Quanto à rotina da formação apenas um tem suas atividades durante oito horas por dia de segunda a sexta-feira, três CRCs com quatro horas por dia de segunda à sexta-feira, um de segunda à quinta-feira com quatro horas por dia e um não respondeu.

Em se tratando de módulos sequenciais, um CRC não desenvolve suas atividades nessa modalidade, um não respondeu e os demais responderam afirmativamente.

A respeito dos responsáveis pela formação, quatro deles contam com um coordenador (a) pedagógico (a), sendo que, dentre os quatro CRCs, um conta ainda com três educadores monitores auxiliares, outro com um gerente pedagógico e três educadores, um com três educadores, um gerente técnico, um instrutor técnico e três monitores e o último além do coordenador (a) tem seis educadores, outro CRC tem um pedagogo (a) e quatro educadores e um conta com um gerente técnico e três educadores.

O público atendido constitui-se por jovens com idades que variam de quinze a vinte e nove anos de acordo com cada CRC. Em um deles são jovens ligados às políticas sociais do município, em dois apresentam apenas a faixa etária, nos outros três são jovens em situação de vulnerabilidade social, dos três um além da vulnerabilidade social, apresenta arrimo de família e bolsa família.

Dos CRCs convenientes três deles possuem um sistema de bolsa, um oferece bolsas de R\$200,00 e possui convênio com a Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia, outro o valor da bolsa é de meio salário mínimo e vinculação ao Programa do Jovem Aprendiz e o outro não explicitou o valor, três CRCs não possuem bolsa nem vinculação.

Os sistemas de avaliação dos CRCs estão sendo realizadas da seguinte maneira: um deles realiza a avaliação através de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), dois realizam uma avaliação processual e prova final técnica, um avaliação escrita e prática ao final de cada módulo, outro prova teórica e prática no decorrer do curso e o último avalia por uma ficha preenchida pelos educadores ao término de cada módulo e uma auto avaliação por escrito.

Todos os CRCs certificam os cursos: um deles possui duas certificações, uma no modulo I

com carga horária de quatrocentas e cinquenta horas e outra no módulo II de quinhentas e sessenta horas, outro certifica em cursos distintos, curso de operador de microcomputadores, curso completo de condicionamento e cursos extracurriculares, outro certifica em três cursos, dois de cento e dez horas e um de sessenta horas, um em manutenção de computadores e qualificação pessoal e social e dois não especificaram a certificação.

Com relação à quantidade de turmas formadas, um possui dez turmas, outro cinco ciclos por ano, dois tem seis turmas formadas, sendo que um até dezembro de 2011 e o outro janeiro de 2012 e os outros dois não indicam números.

Para a inserção no mercado de trabalho, quatro realizam de diferentes formas: em um, os jovens já estão inseridos em programas de inclusão digital, em outro há procura de empresas que buscam perfis específicos e realiza acompanhamento posterior, dois deles possuem parcerias com empresas, sendo que em um deles muitos jovens permanecem em outras atividades do CRC, outro faz mapeamento e levantamento de empresas de tecnologia, intermediação e encaminhamento de jovens para entrevistas de trabalho e em um não há processo de inserção no mercado nem acompanhamento.

Os CRCs realizam atividades extras, sendo assim, um promove oficina de metareciclagem e educação ambiental, sendo oito horas de oficina concomitante aos cursos, outro realiza cursos de informática básica, web-designer, rede e design gráfico, com um mês de duração, todos os cursos possuem certificados, oferecem também capoeira, teatro e meta arte aos finais de semanas, em um dos CRC é oferecido o curso de lógica de programação e HTML, ambos com vinte horas de duração e se realizam aos sábados, em outro oficina de robótica, rede livre, meta arte e rádio livre, em outro são oficinas de inglês técnico, dança terapia e teatro e no ultimo não há nada sistematizado, oferecem um atividades em educação ambiental, onde cada turma tem oportunidade de realizar algo diferente.

Ao serem questionados quanto a outras atividades realizadas nos CRCs ou ainda se havia algo que acreditavam ser pertinente relacionar, um acrescentou que, os três cursos começam com vinte horas de “ambientação/introdução na área de informática”, a ideia é que os cursos sejam sequenciais, curso presencial de capacitação de gestores (a implantar) e também executa e acompanha a formação teórico-prática de onze aprendizes, outro mencionou que mais cursos serão implantados e a ideia é que sejam aos sábados com trinta horas de duração e Green Foot para crianças, que está em processo de tradução, com implementação prevista para o segundo semestre, outro relatou que no início do curso, realizam uma prova sobre informática básica, elaborada pelos educadores, a fim de mapear os conhecimentos dos alunos do curso e adequá-los ao perfil da turma. Durante o curso recebem orientação sobre “projeto de vida”. Por conta da vinculação com o

programa do governo, a pedagoga e a assistente social fazem um acompanhamento da frequência escolar, caso o desempenho do aluno esteja ruim, oferecem um tempo de estudo no CRC e auxílio dos educadores, um discorreu que o jovem que faz os dois módulos do curso está apto a fazer manutenção de computadores, sendo este o foco da formação, e também programação, busca-se capacitar para o que o mercado necessita e dois que não se manifestaram a respeito.

Com a proposta de encaminhamento das ementas, percebeu-se a necessidade de um estudo mais profundo do tema Projeto Político Pedagógico (PPP). Para uma melhor compreensão do que é um PPP e como ele se estrutura, consultamos algumas obras de autores que poderiam nos esclarecer esses questionamentos e ficamos com a de Padilha.

É preciso entender o projeto político-pedagógico da escola como um situar-se num horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações tais como: que educação se quer e que tipo de cidadão se deseja, para que projeto de sociedade? A direção se fará ao se entender e propor uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores, dos alunos e demais interessados em educação (Romão e Gadotti, apud Padilha, 2005, p. 44).

Após a consulta, resolveu-se então alinhar os objetivos do Documento Propositivo do Projeto Computadores para Inclusão do Ministério das Comunicações (MC) e da Secretaria de Inclusão Digital às atividades que são realizadas nos CRCs. Observamos que a formação nos Centros é anterior ao documento e que outras formações, que talvez não sejam olhadas como tal, são realizadas, como por exemplo, a sensibilização e experimentação. Sendo assim, elencamos os temas pertinentes para a compreensão das diretrizes pedagógicas, são eles: capacitação profissionalizante, educação para a cidadania, protagonismo juvenil, saber compartilhado, ética da cooperação, flexibilidade da organização, dos tempos e espaços de aprendizagem, valorização dos conhecimentos e respeito à diversidade regional e sócio cultural.

Para nortear nosso entendimento e nossas reflexões no que tange o conceito de cada um dos itens acima, uma vez que, é necessário conceituar para que depois tenhamos argumentos para a análise dos dados que serão enviados por cada um dos CRCs, resolvemos consultar autores que trabalham com a temática da educação não-formal. Em relação a cada um dos temas conceituamos da seguinte forma:

O primeiro foi a Capacitação Profissionalizante e utilizamos o texto de Martins e Groppo para conceituar.

Para a consecução de seus ideais, a ação educativa do “terceiro Setor” tem se traduzido, em muitos casos, em “educação para o trabalho”. Várias organizações estão desenvolvendo ações, por si só ou mesmo em parceria com a comunidade, com empresas ou com o Estado – e aqui há muitas escolas envolvidas -, cujo objetivo é treinar os indivíduos para o traba-

lho, mormente o do tipo “flexível”, que é hoje a sua forma hegemônica. (MARTINS; GROppo 2010, P. 130)

Com relação à Educação para Cidadania, utilizamos o conceito de Martins.

[...] cidadania é a participação dos indivíduos de uma comunidade em busca da igualdade em todos os campos da realidade humana, mediante a luta pela conquista e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais, objetivando a posse dos bens materiais, simbólicos e sociais, o que determina novos rumos para a vida da comunidade e para a própria participação. (MARTINS, 2000, P. 83)

Quanto ao Protagonismo Juvenil, usamos a conceituação dada por Borba

Como conceito e como prática, o protagonismo traz consigo a reorientação do olhar das escolhas das ações não mais centrado no adulto/educador, radicalizando a horizontalidade nas relações humanas, pautando a democracia como único meio para as tomadas conjuntas de decisão e para a autonomia, como objetivo-fim das ações, que devem ser passíveis de ser executadas. Trada-se de sair do plano das ideias, do papel, e passar para o plano da vivência, do acontecimento, pois a aprendizagem ocorre justamente na experimentação, no fazer. (BORBA, 2000, p.241).

Para conceituar o tema Saber Compartilhado, buscamos no educador Freire que diz:

[...] A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade [...]. (FREIRE, 1996, p. 38)

Em Ética da Cooperação, utilizamos primeiro o conceito de ética apresentado por Martins e depois o de cooperação de Noronha

[...] moral refere-se às normas de conduta que regulam o comportamento de um determinado grupo social, e ética constitui-se na ciência que reflete sobre os fundamentos da vida moral. Destarte, o que institui a ação moral é a tradição, enquanto razão é o elemento mediador da ética, [...].(MARTINS, 2000, p. 155)

O princípio geral sobre o qual se baseia a cooperação pode ser conceitualmente definido como o momento em que o trabalhador desfaz-se dos limites de sua individualidade desenvolvendo as possibilidades de sua espécie social. [...] Esta concepção coloca o eixo e o significado da ação em uma associação de pessoas e não de capitais e tem como fundamentos a participação e a autonomia. [...] A educação constitui um dos fundamentos da ação cooperativa na medida em que lhe é atribuído o papel de formação de atitudes e valores baseado no sentido ético dos valores universais e dos processos educacionais que devem ser perma-

nentemente reafirmados nos ambientes pedagógicos, para que o espírito de cooperação solidária possa ser aceso e mantido [...]. (NORONHA, 2000, p97-98).

Segundo Gohn, a flexibilidade da organização, dos tempos e espaços de aprendizagem deve possibilitar que:

[...] as categorias de espaço e tempo também têm novos elementos na educação não-formal porque usualmente o tempo da aprendizagem não é fixado *a priori* e são respeitadas as diferenças existentes para a absorção e reelaboração dos conteúdos, implícitos ou explícitos, no processo ensino-aprendizagem. Como existe a flexibilidade no estabelecimento dos conteúdos, segundo os objetivos do grupo, a forma de operacionalizar estes conteúdos também tem diferentes dimensões em termos de sua operacionalização. Assim, o espaço também é algo criado e recriado segundo os modos de ação previstos nos objetivos maiores que dão sentido ao fato de determinado grupo social estar se reunindo. (GOHN, 2005, p.101)

Ao se referir à Valorização dos Conhecimentos o educador Freire diz:

[...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, P. 30)

Para tratar do Respeito à diversidade regional e sócio-cultural, fizemos uso do texto de Park.

As experiências positivas focalizando a cultura, seja na educação formal ou na não-formal, respeitam vários aspectos, tais como ouvir o grupo assumindo-o enquanto produtor de cultura, construir junto a proposta de trabalho, inserir pessoas da comunidade no processo, selecionar profissionais competentes, ampliar repertórios.

Ao trabalhar com culturas, deve-se também observar/respeitar a necessidade da ampliação de repertórios, pois inúmeras vezes os chamados projetos desenvolvidos com grupos em situação de vulnerabilidade social são repetições de atividades focadas no “cotidiano” das pessoas sem uma ampliação de informações própria da atividade educativa. (Park, 2000, p.107).

Esperamos que a educação dentro dos CRCs contemple o que Gohn propõe para a reconstrução da escola atual para uma escola da liberdade e criatividade.

A Educação não deve ser apenas uma agência, uma socialização de conhecimentos, mas deve contribuir para a formação de capacidades para atuar e pensar de forma criativa, inovadora, com liberdade [...].

Tal modelo exige uma escola social e culturalmente heterogênea e supõe a exclusão do modelo de escola homogênea; definida por um forte elo de pertencimento, de sentimento de “nós”. Pressupõe uma educação não mais voltada para a preparação genérica dos indivíduos

para a sociedade mais ampla, ou voltada exclusivamente para a inserção econômica no mundo do trabalho – como preconizam os modelos neoliberais -, mas exige uma preparação voltada para recompor a personalidade dos indivíduos, para que se convertam em seres capazes de encontrar e preservar a unidade de sua experiência por meio das emoções da vida e da força das paixões que se exerce sobre ela. Ou seja, o mundo da subjetividade humana entra em ação, no processo educacional, com força total, para entender a complexidade do mundo da vida e do trabalho. (Gohn, 2005, p. 109 - 110)

Na etapa atual, estamos na expectativa da chegada de todos os documentos para analisarmos as ementas e assim compreendermos como estes conceitos são trabalhados nos CRCs.

Podemos afirmar ainda que essas experiências tem nos proporcionado um aprendizado intenso, uma vez que, as atividades nos constituem, como profissionais da educação, cidadãos mais atentos e críticos.

## REFERÊNCIAS

BAFFI, Maria Adelia Teixeira. Projeto Pedagógico: um estudo introdutório. **Pedagogia em Foco**, Petrópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/gppp03.htm>>. Acesso em: 26.04.2012. 8:18 h.

BRASIL. Ministério das Comunicações. Secretaria de Inclusão Digital. **Projeto Computadores para Inclusão: Documento Propositivo**. Brasília, 2011. 28p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e Terra. 42ª reimpressão. São Paulo. 1996. (Coleção Leitura).

MARTINS, Marcos Franciso. GROppo, Luís Antonio. **Sociedade Civil e Educação: fundamentos e tramas**. Editora Autores Associados. 1ª Edição. Campinas/SP. 2010. (Coleção Educação Contemporânea).

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 5ª edição. São Paulo. Editora Cortez. Instituto Paulo Freire, 2005 (Guia da escola cidadã; v. 7).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org): **Projeto político-pedagógico da Escola: Uma construção possível**. Papyrus Editora. 16ª edição. Campinas/SP. 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GOHN, Maria da Glória, **Educação não-formal e cultura política**. Cortez Editora. 3ª edição. São

Paulo. 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; v71).

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo (orgs.). **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra-SP, Brasil: Editor Setembro, 2007,300 p.

PARK, Margareth Brandini, FERNANDES, Renata Sueiro, **Educação não-formal: Contextos, percursos e sujeitos**. Campinas; Holambra. Centro de Memória da UNICAMP: Editora Setembro, 2005.

## **PROTAGONISMO JUVENIL E GRÊMIO ESTUDANTIL: A PRODUÇÃO DO INDIVÍDUO RESILIENTE**

Marcilene Rosa Leandro Moura

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação  
Universidade Federal de São Carlos – PPGE UFSCar  
Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação  
Universidade de Sorocaba – PPGE UNISO  
[marcia.moura1972@uol.com.br](mailto:marcia.moura1972@uol.com.br)

**Resumo:** Este escrito investiga e problematiza o papel do Grêmio Estudantil, no âmbito da rede estadual de ensino do Município de Sorocaba (SP), entendido como uma das instâncias das quais derivam práticas sociais objetivadas na perspectiva de formação do indivíduo. A análise apresentada se circunscreve: (1) à origem e às expressões históricas do movimento estudantil secundarista e; (2) ao entendimento da estratégia reformista, especificamente no campo da educação escolar, materializada pelo Estado brasileiro a partir dos anos de 1990 do século passado. Com base nesses aspectos, busca-se compreender se o ser, precisamente do Grêmio Estudantil, materializaria um movimento social transformado tendenciosa e predominantemente num espaço mediado por práticas assistencialistas, politizadoras da ação de seus sujeitos, na perspectiva de sua adaptação à realidade social em curso convergindo para a formação do ser social resiliente.

**Palavras-chave:** Grêmio estudantil. Protagonismo juvenil. Reformas educacionais.

**Abstract:** This writing investigates and inquires about the role of Union Student, at ambit of teaching state education of Sorocaba city, understood as one of the instances that derivates social practices with the aim of individual formation. This analysis circumscribes itself to: (1) the origin and to the historic expressions of secondary students movement and (2) the understanding of reformist strategy, specifically at scholar education, materialized by Brazilian state since the nineties. Based upon those aspects, it tries to understand if the human being, specifically the Student Union, would materialize and transform a social movement tendentiously and predominantly in a space mediated by assistance practices, politicized of action of their subjects, on the adaptation perspective to the social reality in a course converting to the formation of resilient social being.

**Key words:** Educational reform. Juvenile protagonism. Union student.

## **1. Das origens e dos desdobramentos históricos do movimento estudantil.**

Os Grêmios Estudantis constituem uma entidade historicamente presente no enfrentamento de questões políticas, sociais e econômicas, atinentes à formação da realidade brasileira.

A primeira manifestação estudantil registrada na história brasileira ocorreu em 1710, quando estudantes de conventos e colégios religiosos se revoltaram contra os franceses que haviam invadido o Rio de Janeiro. Os estudantes participaram ativamente também da Inconfidência Mineira e se engajaram nas campanhas pela Abolição da Escravatura, Proclamação da República, Revolução Farroupilha, ocorrida no Rio Grande do Sul, e Sabinada e Guerra de Canudos, movimentos ocorridos na Bahia (POERNER, 1979).

A primeira entidade representativa dos estudantes brasileiros foi a Federação de Estudantes Brasileiros, datada de 1901. Posteriormente, em 1917, surge a Liga Nacionalista, que organiza a juventude em campanhas de cunho cívico e social (POERNER, 1979).

Com a fundação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1937, o movimento estudantil ganha corpo e revela sua preocupação com os problemas nacionais (POERNER, 1979).

Os estudantes secundaristas – termo que abrangia os estudantes de 1º e 2º graus conforme denominação da LDB 4024/61 –, oriundos dos chamados Liceus, desde os anos 1930 se organizavam para discutir a educação no Brasil. Conforme Gonçalves e Romagnoli (1976), diante da necessidade de organização e fortalecimento da mobilização estudantil, em 1948 é criada a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES).

Aliadas – segundo destacam Gonçalves e Romagnoli (1976) – a UNE e a UBES engajam-se em campanhas e manifestações de cunho nacionalista, e marcam presença nos movimentos vinculados à questão educacional como, por exemplo, a reforma universitária. Nesse contexto, as entidades participam, em 1961, de Seminário Nacional pautado no tema da universidade e sua inserção na realidade brasileira, tendo como base sua função cultural, política, ideológica e social.

Em 1964, com o golpe militar, assume a Presidência da República o Marechal Castelo Branco, que inicia uma implacável perseguição aos movimentos sociais, incluindo o estudantil. Com a edição do Ato Institucional n.º 5 (AI5), em 1968, o Congresso Nacional é fechado e aumenta a repressão e a censura que resulta na extinção das entidades estudantis, na prisão e no exílio de suas principais lideranças (GONÇALVES; ROMAGNOLI, 1976).

Após o período ditatorial demarcado pelo Golpe Militar de 1964, a sociedade brasileira enfrenta um processo de redemocratização iniciado na década de 1980. Uma grande mobilização popular, que contou com a efervescente participação das entidades estudantis e de outros movimentos



organizados por vários segmentos da sociedade civil, na vida do País, desencadeou a Campanha das “Diretas Já” e a promulgação de uma nova Constituição Federal.

Nesse contexto ocorre o retorno legal dos Grêmios Estudantis, oficializado em outubro de 1985, com a promulgação da Lei Federal n.º 7398/85, denominada Lei do Grêmio Livre. Com a reconstrução das entidades estudantis nacionais, estaduais e municipais, o Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria Estadual de Educação, elaborou um documento incentivando a otimização do Grêmio Estudantil e propondo a definição de sua função social na unidade escolar. Esta iniciativa não pode ser dissociada de seu contexto mais amplo, delineado pela política reformista do Estado brasileiro nos anos 1990. É disto que trataremos a seguir.

## **2. Política e Educação: a agenda reformista dos anos 1990 no Brasil**

Após o período de ditadura militar, iniciado na década de 1960, e da redemocratização nos anos 1980, a política educacional brasileira alinha-se, com a necessária sustentação interna, às propostas formuladas pelos organismos internacionais. Dessa perspectiva, cabe registrar a presença, por exemplo, do Banco Mundial investindo capital, por meio de empréstimos, e sistematizando diretrizes políticas voltadas para as áreas sociais e, prioritariamente, para a área educacional, em seu nível básico (TORRES, 1998).

A escola passa a ser vista como espaço de múltiplas atividades e o local ideal para a materialização de um projeto político de formação de mão-de-obra apta ao atendimento das demandas tecnológicas de um novo industrialismo (SILVA, 2002).

Em 1989, com a eleição de Fernando Collor de Mello, o Brasil adota uma proposta filiada ao ideário neoliberal de desregulamentação da economia, de formulação de um novo pacto social, de intensiva e extensiva privatização das políticas sociais, de ajuste fiscal e de medidas que, no campo educacional, se materializam no alinhamento do Governo Federal brasileiro às políticas estratégicas do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, processo que se acelerou a partir de 1991, conforme afirmação de Neves:

Até o final do primeiro ano de governo, as diretrizes educacionais seguiram a pauta da campanha definida no “Projeto Brasil Novo”, cabendo à educação o papel de resgate da dívida social. Já em 1991, em sua fase liberal-modernizante, a educação assume o papel de instrumento de aumento da competitividade da produção nacional diante da comunidade internacional dentro dos parâmetros científicos e tecnológicos essenciais à terceira revolução industrial (NEVES, 1995, p. 10).

Consolidando a presença de órgãos internacionais na definição de políticas educacionais mundiais, em 1990, ocorre na Tailândia a Conferência Mundial sobre Educação para todos. Desse encontro, elaborou-se um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, entendidas como um empreendimento de longo prazo.

A referida conferência, patrocinada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Banco Mundial, contou com a participação de 155 países e promoveu discussões sobre os encaminhamentos necessários na área educacional, constituindo um marco reordenador das políticas educacionais para os países em desenvolvimento, relativizando o dever do Estado para com a educação e atribuindo a todos os setores da sociedade a tarefa por sua manutenção (PERONI, 2003).

Iniciativa semelhante – que deu origem ao Relatório Delors – ocorreu em 1991, ano da Conferência Geral da Unesco, responsável por refletir sobre a educação para o Século XXI, tendo como questão principal a educação do amanhã e o papel que deverá desempenhar num mundo em constante mudança.

Outro documento alinhado a essas estratégias foi denominado “Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade” produzido em 1992, pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 2006) e a Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC) trazendo em seu conteúdo as tarefas prioritárias para o desenvolvimento da América Latina e do Caribe nos anos 1990.

Há, portanto, toda uma proposta disseminada pelas agências internacionais buscando de formar um novo tipo de ser social cuja escolaridade deverá propiciar sua adaptação, empregabilidade e as competências e habilidades necessárias para o enfrentamento da realidade social em curso. Ou em outros termos, trata-se de materializar práticas escolares voltadas para a integração dos indivíduos ao mundo do trabalho e à cidadania.

Para viabilizar essa política o Estado brasileiro elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, base para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada em 1994, em Brasília–DF, que efetivamente marcam a consolidação, por parte do governo brasileiro, das proposições formuladas nos foros internacionais. Ainda como desdobramento dessas propostas, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que apresentam a necessidade de se desenvolver nos alunos habilidades e competências de caráter geral – em detrimento de disciplinas e conteúdos –, por meio de um conjunto de definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos circunscritos às denominadas pedagogias ativas, capazes de adaptar o educando às novas condições determinadas pelo mercado de trabalho.

O Governo FHC, com a proposta denominada “Mãos a obra Brasil”, adota, definitiva e integralmente, a política educacional elaborada pelas agências internacionais, que visa a formação de

um cidadão crítico, participativo e autônomo, pela aquisição de habilidades e competências, que fortalecem os laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado (AZEVEDO, 2004, p. 11).

O Governo Lula, iniciado em 2003, mantém a mesma política adotada em governos anteriores, promovendo o seu diálogo com a sociedade civil para equacionar os conflitos. Nesta perspectiva, vê nesta sociedade organizada um braço do governo na promoção do bem comum (NEVES, 2005). Com essa prática, mantém a política de transferência para a comunidade local, por meio de parcerias e convênios, a responsabilidade pela eficiência da escolarização. Esse processo pareceria instaurar uma democratização das decisões da unidade escolar, dado que propõe a legitimação da participação da comunidade, mas, em contrapartida, retira parcela substancial da obrigatoriedade do Estado no investimento em políticas sociais e, especificamente, na política educacional. É nesse contexto que a agenda reformista vislumbra a importância do Grêmios Estudantil como um dos possíveis espaços formativos dos indivíduos.

### **3. Problematizando as relações e mediações entre Grêmios Estudantil, protagonismo juvenil e resiliência.**

Reiteramos que com a reconstrução das entidades nacionais, estaduais e municipais, a promulgação da Lei do Grêmios Livre e a reorganização do Grêmios Estudantil, o Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEE) elaborou um documento incentivando a otimização do Grêmios Estudantil.

Distribuído nas escolas pelas Diretorias de Ensino, esse documento apresenta as Associações de Pais e Mestres (APMs), os Conselhos de Escola e Grêmios Estudantis como: “[...] canais legais e legítimos entre a escola e a comunidade, e, na medida em que, integrados, partilhem objetivos comuns, que norteiem o desenvolvimento de suas ações, promovendo o avanço democrático da sociedade como um todo [...]” (SEE- SP, 1998, Apresentação).

A cartilha editada pela SEE/SP em 1998 definiu o sentido do Grêmios Estudantil na unidade escolar, com o seguinte texto:

A escola é um espaço riquíssimo de possibilidades, onde os alunos têm muito, não só para ouvir, mas para dizer; não só para aprender, mas para criar; não só para reclamar, mas para agir. Ao lado dos vários problemas do dia-a-dia da escola, que os alunos podem ajudar a identificar e resolver, existe um mundo de temas e atividades para os quais a escola é o lugar perfeito de discussão e realização. As drogas e a Aids, a formação profissional e a orientação sexual, a gravidez prematura e o trabalho precoce, a ecologia e a cultura, as eleições e os partidos, a violência no bairro e a falta de um semáforo na esquina, tudo isso acompanhado do “bailão” dos sábados, dos campeonatos de xadrez e futebol, do teatro e do cineclubes, do passeio ecológico e da feira de artesanato, são assuntos da maior importância e que interessam aos alunos, fora e dentro da escola. (LUZ, 1998, p. 2).

O referido documento traz também informações gerais sobre a legislação vigente e ressalta a possibilidade de se convidar um professor “coordenador” para auxiliar no desenvolvimento das atividades dos grêmios. Cita também que não há a obrigatoriedade de se aderir ou filiar a outras entidades estudantis; propõe a realização de eleições ainda no primeiro bimestre letivo; estabelece prazos para inscrição de chapas, campanhas de divulgação, eleições e apuração dos votos. A referida cartilha concebe que:

É na escola, e no Grêmio, que o jovem, em contato com colegas e professores, desenvolve o senso crítico e participativo; torna-se responsável por seu próprio aperfeiçoamento; socializa-se de maneira livre e espontânea; identifica aspirações, anseios e desejos; compreende que só em conjunto e de maneira organizada conseguirá atuar numa sociedade democrática. (LUZ, 1998, p. 47).

A política educacional em pauta, segundo seus proponentes, volta-se para a busca da autonomia, criticidade e participação do jovem na escola e na comunidade. Trata-se de atitudes, valores e comportamentos representativos do protagonismo juvenil, entendidos como práticas essencialmente sensibilizadoras desse segmento da população.

O protagonismo juvenil, inserido na prática do Grêmio Estudantil, surge das reformas educacionais como uma proposta inovadora e tem, como cerne, o envolvimento dos educandos no exercício do voluntariado social. É concebido pelos seus defensores como uma prática servidora, crítica, construtiva, criativa e solidária, na qual a atuação dos jovens estudantes direciona-se para viabilizar soluções imediatas.

Para Costa (2001, p. 26) o protagonismo juvenil:

[...] pressupõe um novo modelo de relacionamento do mundo adulto com as novas gerações. Esse relacionamento baseia-se na não imposição a priori aos jovens de um ideário em função do qual eles devam atuar no contexto social. Ao contrário, a partir das regras básicas do convívio democrático, o jovem vai atuar, para, em algum momento de seu futuro, posicionar-se politicamente de forma mais amadurecida e lúcida, com base não só em ideias, mas, principalmente, em suas experiências (práticas e vivências) concretas em face da realidade.

Essa proposta de participação estudantil pode ser examinada em sua dupla face. De um lado, abre, teoricamente, espaço para atitudes solidárias e meritórias por meio de ações assistencialistas visando suprir a necessidade imediata da comunidade escolar, incluindo o próprio jovem. Em contrapartida, esse tipo de intervenção, abre também espaço para a promoção de ações que levem esses jovens a adaptação e não a problematização dos fatos (ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2004).

Diante dessa ambiguidade avaliamos que a forma de participação dos jovens tenderia a desconsiderar o discernimento dos problemas, entendidos em suas raízes históricas e em suas múltiplas determinações: políticas, culturais, éticas, por exemplo. Dessa perspectiva, o efeito do problema é entendido como causa e busca-se sua solução imediata. Concomitantemente, trata-se de transferir o debate político para a ação individual ou minimamente coletiva, na busca de criar nos jovens o sen-

timento da adaptação diante de um processo que pode ser reformado, mas que ninguém poderá radicalmente transformar.

Com base no exposto, percebe-se uma nova direção para os debates e as ações desenvolvidas pelo Grêmio Estudantil, propondo a formação de “um novo tipo de cidadão”, inserido nas mudanças políticas, sociais e econômicas da sociedade atual. A cultura cívica reivindicada convoca a sociedade para o exercício da responsabilidade social, fortalecendo ações voluntárias que contribuam com a educação pública. Canaliza-se, desta forma, a possível e/ou provável indignação do ser humano, diante dos múltiplos problemas sociais (desigualdade, desemprego, violência etc.) na realização de trabalhos voluntários, buscando a conversão dessa participação que poderia assumir feições de contestação e superação coletiva das relações fundantes da sociedade capitalista em necessidade de ajudar, de se sentir responsável e de cada um fazer a “sua” parte (NEVES, 2005).

Nesse contexto, o protagonismo desdobra-se consoante com a resiliência, termo que tem sido utilizado para tratar da formação cidadã, na perspectiva de que os jovens possam superar, por suas próprias forças e vontade, a realidade socialmente histórica em que estão enraizados na condição de produtores e produtos (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004).

De outra parte, Antunes apresenta a resiliência como uma capacidade, um conceito extraído da física que:

Aplicado à vida humana e animal, representa a capacidade de resistência a condições duríssimas e persistentes e, dessa forma, diz respeito à capacidade de pessoas, grupos ou comunidades não só de resistir às adversidades, mas de utilizá-las em seus processos de desenvolvimento pessoal e crescimento social. (ANTUNES, 2003, p. 13).

Portanto, para este autor, moradores de favelas, cortiços, sem teto, seriam exemplos de pessoas ou comunidades resilientes, assim como “[...] grande parte dos alunos da escola pública brasileira e seus professores [...]” (ANTUNES, 2003, p. 16). A resiliência consiste na necessidade de ser ágil, de acolher, com facilidade, as diversidades e adversidades e criar a solidariedade, reajustando-se rapidamente aos problemas ocorridos, incentivando a autodescoberta, o autoconhecimento e a sua automotivação.

Numa escola resiliente, conforme sugestão do autor, espera-se que professores e alunos tenham sentimento crítico e reflitam sobre o que é essencial aprender, privilegiando o presente. Trata-se de entender que as competências e habilidades construídas nesse processo de aprendizagem constituem um procedimento mobilizador das estruturas da mente para enfrentar os problemas imediatos e significativos de cada indivíduo, visando seu futuro ingresso no mundo globalizado.

Afirma ser “[...] indispensável que professores, funcionários e alunos estejam sempre envolvidos em projetos que visam a dinâmica interação da escola ao meio que acolhe [...]” (ANTUNES,

2003, p. 90), destacando que pais, mães, vizinhos devem participar, não como simples voluntários, mas como parceiros, para a construção de uma escola inclusiva.

Ponderamos que com a progressiva retirada do Estado da implantação e manutenção do sistema público de ensino, promove-se o desaparecimento da política como projeto de transformação coletiva filiada aos setores majoritários da sociedade. Antes, cabe à comunidade escolar ser capaz de se adaptar às novas demandas, mas não com a intenção de dar efetivamente voz à comunidade e sim com o objetivo de amenizar os conflitos e de abdicar de direitos sociais conquistados em outros tempos de confronto com os donos do poder (ROSSI, 2001).

De que maneira a proposta assumida pelo Grêmios Estudantil referenciada no protagonismo juvenil e na resiliência contribuiria para a formação dos indivíduos?

Visando a implantação de uma “escola cidadã”, numa “cidade educadora” (termos cuja explicação foge aos propósitos deste escrito), a Diretoria de Ensino de Sorocaba integrada com a Secretaria Municipal de Educação da mesma cidade, desenvolve programas focados na “formação global do ser humano”.

Entendemos que a prática vigente nos Grêmios Estudantis, suscita várias indagações. A proposta de participação dos estudantes, circunscrita à unidade escolar, ao surgir atrelada aos interesses da SEE/SP não cria um processo para os denominados protagonistas de indução de necessidades? A promoção de ações qualificadas de solidárias e centradas no voluntarismo contribuiria para substituir as possíveis intervenções da sociedade civil na perspectiva de alargar e aprofundar o espaço público de confronto entre seus interesses e os do Estado?

O fato dos grêmios não surgirem da necessidade intrínseca dos estudantes, no interior da unidade escolar, e sim de uma política pública definida pela SEE/SP e promoverem ações solidárias e voluntárias, que substituem ou compensam a responsabilidade do Estado em relação às políticas sociais, tenderia, a nosso ver, a esvaziar a formação do indivíduo na perspectiva de sua humanização e da intrínseca transformação radical das relações sociais capitalistas. Em outros termos, a prática dos Grêmios Estudantis tenderia a absolutizar as relações cotidianas e, por conseguinte, alimentaria a possibilidade de manutenção das relações sociais alienantes e alienadas, naturalizando-as.

As atividades realizadas pelo Grêmios na comunidade escolar visando o trabalho voluntário e solidário corroborariam sua naturalização porque se circunscrevem a propostas calcadas em formas espontâneas de ação. Ou seja, essas ações não potencializam a emancipação dos indivíduos, nem mesmo propiciam a problematização das necessidades presentes naquela comunidade. E isto porque tais ações limitam-se ao imediato, ao útil, ao eficaz e se referenciam no “aqui e agora”.

Tendemos a reafirmar que as atividades realizadas pelo grêmios com a comunidade escolar visando o trabalho voluntário e solidário assumem caráter imediato, espontâneo, estabelecendo re-

lações coerentes com a cultura escolar numa dinâmica que, em termos gerais, se apresenta como sendo útil, eficaz e eficiente. Embora não seja o foco deste trabalho reiteramos que essa dinâmica é alimentada pela cultura escolar referenciada nos denominados quatro pilares da educação com ênfase no lema do “aprender a aprender”. Em outros termos, as ações desenvolvidas pelos grêmios vinculam-se ao imediato, predomina a concepção da realidade, tida como natural e, por conseguinte, as objetivações historicamente produzidas pela humanidade (arte, ciência, filosofia, política, moral) se transformam em estranhas, incompreensíveis e, mais do que isso, em desnecessárias para o processo de escolarização e formação dos indivíduos.

O protagonismo juvenil, institucionalizado e tutelado pelo Estado, tenderia a naturalizar e cristalizar as diferenças sociais e a estimular práticas formativas que nem problematizam nem tensionam as relações sociais dominantes, enraizadas em processos de exploração e alienação humana. O protagonismo juvenil, enquanto ação do Grêmios Estudantil, assume prática conformista e manipulada, centrada no indivíduo que, com base em sua vontade, seria capaz de superar problemas pelos quais é concebido como sendo o único responsável. Por conseguinte, as práticas formativas propostas desenvolvem-se circunscritas a um processo fundado em relações de dominação, classistas.

Segundo Duarte (1993, p. 19):

Para se formar enquanto um ser humano, um ser genérico, o indivíduo tem que se formar enquanto um ser social, mas essa socialidade, sendo formada no interior das relações de dominação, implica também no fenômeno da alienação. Lutar contra a alienação é lutar por reais condições para todos os homens, de desenvolvimento da individualidade à altura das máximas possibilidades objetivamente existentes para o gênero humano.

Outra questão fundamental nos processos de formação do indivíduo é a relação entre a objetivação e a apropriação “[...] geradora do processo histórico de formação do gênero humano” (DUARTE, 1993, p. 27).

Em relação às práticas formativas desenvolvidas no âmbito dos Grêmios, caberia indagar se contribuem para a apropriação da política enquanto objetivação historicamente produzida, isto é, enquanto objetivação genérica contributiva da formação do indivíduo para-si ou se as atividades propostas, ao se tornarem essencialmente pragmáticas e individualistas, potencializam a formação do indivíduo em-si. Considera-se que, em razão do processo de protagonismo juvenil ocorrer “alheio” a essas dimensões, os indivíduos não se apropriam das objetivações historicamente produzidas, lembrando que “[...] o indivíduo se forma apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação” (DUARTE, 1993, p. 47).

Insistimos em assinalar que essas relações entre objetivação e apropriação se dão no interior de relações sociais de dominação, e nesse contexto, a alienação, ainda que não consciente, é resultado da submissão dos indivíduos a essas relações sociais. E isto demanda mais um desafio, pois a alienação imanente ao protagonismo juvenil e à resiliência não ocorre dissociada das múltiplas relações constituintes e constitutivas da realidade social. Por conseguinte, enquanto os integrantes do Grêmio Estudantil estiverem se objetivando e apropriando de práticas formativas que mantêm as relações sociais de dominação de forma naturalizada, essas atividades não promoverão a emancipação ou humanização dos indivíduos, tendendo a um intenso e profundo processo de despolitização dessa alternativa.

#### **4. Tentando concluir**

A política educacional delineada por organismos internacionais e defendida na Conferência Mundial de Educação para Todos e ratificada no Brasil com o Plano Decenal de Educação, propõe nas escolas a gestão democrática, estimulando a participação da comunidade nas ações necessárias para o funcionamento da unidade escolar. Aparentemente, atendeu-se a uma reivindicação antiga de toda a comunidade escolar, que reiteradamente denunciaria a centralização pelo Diretor da unidade escolar das decisões tomadas e de sua implantação. Ocorre que, de fato, não há uma participação da comunidade nas decisões, principalmente relacionadas ao campo pedagógico. E isto porque todas as deliberações são encaminhadas pelo Ministério da Educação e, conseqüentemente, pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que implementam essas deliberações. Não há uma discussão, principalmente política, sobre o que realmente se deva fazer e sim de como fazer o já definido, inclusive quando se trata de aporte de recursos financeiros. Aqui a comunidade é chamada a participar assumindo, mesmo e/ou apesar de sua condição de carente, a responsabilidade pela manutenção da escola.

No caso específico do Grêmio Estudantil, o que se observa é que sua participação na unidade escolar se dá de forma assistencialista e pragmática. O núcleo dessa participação se consolida por meio do protagonismo juvenil: defensor do associativismo, do trabalho solidário e voluntário em prol de uma escola melhor; revestido de atitudes e valores que, tendencial e predominantemente, anulam a busca pela razão histórica do ser precisamente assim da realidade social em curso.

Com base no exposto, afirmaríamos que com as reformas educacionais, principalmente implementadas nos dois governos de FHC, a escola passou a ser um espaço aglutinador de pessoas que devem aprender a ser, fazer, conhecer e viver de forma solidária e voluntária, sem incomodar o governo, resolvendo seus próprios problemas, acreditando estar construindo uma sociedade democrática, participativa e crítica, embora consideremos que essa sociedade vem se tornando, vertical e



horizontalmente, espaço social acríptico e antidemocrático. É um espaço em que prolifera um processo de escolarização pautado pela formação para o mercado do trabalho de indivíduos adaptáveis e resilientes. Com essa prática, os setores dominantes buscam manter sua hegemonia numa sociedade de classes em que os dominados se conformariam com sua situação e buscariam formas para amenizar suas carências, pois as diferenças geradoras das diversas formas de exploração e dominação “humana” seriam naturais e não historicamente produzidas.

A multiplicidade de relações e mediações constitutivas desse processo exigiria uma análise que foge aos propósitos desse estudo. Entretanto, o que desperta nossa atenção é o fato de que a proposta de institucionalização dos Grêmios Estudantis representa uma das múltiplas feições dos objetivos da reforma educacional brasileira. Essa política reformista alimenta nossa hipótese de que seus objetivos filiam-se a práticas formativas voltadas para a adaptação do indivíduo à sociedade das mercadorias, e de que as relações e mediações entre o protagonismo juvenil e Grêmios Estudantis, na perspectiva de formação do indivíduo resiliente, potencializam essa alternativa produzida pelos detentores do Capital e seus representantes na busca de preservar e, se possível, perpetuar os processos de controle e subordinação do trabalho.

## Referências

- ANTUNES, C. **Resiliência**: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. Fascículo 13.
- AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- CEPAL. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **Educação e conhecimento**: Eixo da transformação produtiva com equidade. Disponível em: <<http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/brasil/noticias/paginas1/5571/p5571.xml&xsl=/brasil/tpl/p18f.xsl%base=/brasil/tpl/top-bottom.xsl>>. Acesso em: 20 fev. 2006.
- COSTA, A. C. G. da. **O protagonismo juvenil passo a passo**. Um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.
- DUARTE, N. **A individualidade para si**. Contribuição a uma teoria histórico-social na formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.
- FERRETTI, C.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 122, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742004000200007&lng=em&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742004000200007&lng=em&nrm=iso)>. Acesso em: 21 dez. 2006.

- GONÇALVES, T.; ROMAGNOLI, L. **A volta da UNE: de Ibiúna à Salvador**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.
- LUZ, S. E. da. **A organização do Grêmio Estudantil**. São Paulo: IMESP, 1998.
- NEVES, L. M. W. (Coord.). Determinantes das mudanças nos conteúdos das propostas educacionais dos anos 90 – período Collor. In: \_\_\_\_\_. **Políticas educacionais e anos 90: determinantes e propostas**. 2. ed. Recife: Universitária, 1995.
- NEVES, L. M. W. (Org.). A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-126.
- PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.
- POERNER, A. J. **O poder jovem**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- ROSSI, V. L. S. de. Desafio à escola pública: tornar em suas mãos seu próprio destino. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132622001000300007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622001000300007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 24 jul. 2007.
- SÃO PAULO. **Integração escola-comunidade**. A organização do Grêmio Estudantil. 1998.
- SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 125-193.
- ZIBAS, D. M. L.; FERRETTI, C.; TARTUCE, G. L. B. P. **O protagonismo de alunos e pais no ensino médio**. São Paulo: FCC/DPE, 2004.

## RESUMO PÔSTER

---

### A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EJA I: ESTUDOS E PESQUISAS PARA CONSTRUÇÃO DOS CICLOS NA FUMEC

Noêmia de Carvalho Garrido

nogarrido@yahoo.com.br

Doutoranda em Ciências da Cultura pela Universidade

Trás – os Montes e Alto Douro - UTAD – Portugal –

Professora de EJA – FUMEC Campinas

**RESUMO:** O objetivo desta apresentação é o de socializar e de trazer para o debate, o trabalho que o grupo de formação continuada, **“LEITURA, TEORIA E PRÁTICA, SISTEMATIZAÇÃO: PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO DOS CICLOS PARA EJA NA FUMEC”** vêm construindo desde 2011. Dentre as maneiras de organizar o ensino estabelecido no artigo 23 da LDBEM, a proposta dos estudos em forma de ciclos na FUMEC, teve como princípio as práticas já desenvolvidas pelos professores em sala de aula. A FUMEC - Fundação Municipal Para Educação Comunitária, criada no ano de 1987, teve como principal objetivo, desenvolver o trabalho de alfabetização de jovens e adultos na cidade de Campinas, perpassando pelos profissionais, desde sua criação a busca pela melhoria e condições do ensino. A reformulação curricular em ciclos tem sido desafiante provocando um novo olhar no agrupamento dos alunos na nova proposta. Embora parte dessa construção já tenha iniciado em 2012, como parâmetro de saberes na língua portuguesa e matemática para os alunos na FUMEC, o grupo de estudos continua desafiando a proposta na construção da interdisciplinaridade das outras áreas do conhecimento no currículo da EJA em alfabetização e letramento.

**Palavra chave:** Alfabetização de Jovens e Adultos; Desafios; Parâmetros curriculares.

## A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NAS COMISSÕES PRÓPRIAS DE AVALIAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS – SP

Matheus Boucault de Pasquali<sup>16</sup>

**Resumo:** a presente pesquisa tem como foco a participação juvenil no interior da escola. Para tanto, tomamos para análise a experiência de participação de alunos do Ensino Fundamental nas Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) – dispositivo institucional de participação que se constitui a partir de uma proposta inovadora de Avaliação Institucional Participativa (AIP) nas escolas municipais de Campinas - SP. Na contramão de um modelo hegemônico de avaliação que tem como princípio estimular a competição entre os avaliados, o modelo de AIP em questão propõe um novo paradigma no campo da avaliação. Guiada pelos princípios da *qualidade negociada*, da *participação* e da *emancipação*, a avaliação educacional é concebida como um processo de reflexão coletivo, onde os dados produzidos devem ser usados pelos interessados na geração de processos de reflexão local e auto-organização das unidades escolares, sendo assim, um processo construtivo e global, que envolve participantes internos e externos e deve combinar autoavaliação, avaliação por pares e também olhar externo. As CPAs são formadas pelos diversos atores envolvidos no processo escolar de cada escola e têm como principal objetivo incluir a comunidade escolar num processo de avaliação institucional que se pretende participativo. Trata-se de um estudo de caso, que a partir da experiência analisada questionará em que medida a participação desses alunos produz mudanças na sua relação com a escola, com a própria participação e com outras esferas da vida. Assim, a pesquisa busca incluir a experiência juvenil e suas vozes na sistematização de conhecimento que compreende a produção científica no campo da Educação e correlatos, trazendo à discussão as próprias vozes juvenis e suas experiências de participação. Trata-se de um estudo de caso de cunho etnográfico, que busca compreender a complexidade do sistema pela observação de sua atividade, ou seja, pela dinâmica das relações sociais que o constituem.

**Palavras-chave:** participação; juventude; escola; gestão democrática.

---

<sup>16</sup> Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação – UFSCar *campus* Sorocaba; sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carla Corrochano.

## A PRESENÇA DAS DIFERENTES CULTURAS INDÍGENAS NA SALA DE AULA NÃO-INDÍGENA

Gedeão T. Butsé

Emerson C. Oliveira

Jeika Kalapalo

Monica F. Caron

Márcia R. P. Bracciali

Hylío L. Fernandes

Maria Cristina C. Ferraz

[grupopetindigenas@ufscar.br](mailto:grupopetindigenas@ufscar.br)

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)/Campus Sorocaba

**Resumo:** Dentre os inúmeros desafios encontrados para trazer a temática indígena para a sala de aula não-indígena estão a falta de preparo de parte do corpo docente e a dificuldade na escolha das temáticas a serem tratadas nas atividades pedagógicas. A Lei 11.645 que trata da inclusão na educação escolar, do ensino da história e da cultura indígena, pode ser considerada um grande avanço no sentido de apontar uma carência de conhecimento, por parte dos não-indígenas, sobre as ricas culturas indígenas de nosso país. Entretanto, esse instrumento legal não aponta caminhos para tratarmos esse grande problema de falta de informação. O Grupo PET/Indígenas do Campus de Sorocaba, preocupado com essa questão fez uso do Monitoramento Informacional e da Análise de Domínio para analisar fontes de informação de acesso público (fontes secundárias) para determinar quais temáticas seriam as mais indicadas para serem trabalhadas em sala de aula, dando especial destaque para a diversidade das culturas indígenas brasileiras. Até o momento, o grupo levantou a necessidade de serem tratados os seguintes temas: a) educação indígena, b) universo simbólico (ritos, mitos, crenças), c) tecnologia indígena (agricultura, pesca, caça, etc), d) movimento indígena, e) diversidade cultural dos povos indígenas brasileiros, f) o tempo na cultura indígena, g) saúde indígena, h) conhecimento tradicional indígena *versus* conhecimento científico, i) línguas indígenas. Além disso, este trabalho destaca a importância do papel dos alunos indígenas como agentes mediadores entre as culturas, capazes de desempenhar um importante trabalho voltado ao entendimento de realidades distintas e igualmente ricas.

## **ANALISANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES FORMADORES DOS CEFAPROS DE MATO GROSSO**

Dinahmara Hild Ribeiro Leão

dinahmara.leão@seduc.mt.gov.br

Orientador: Dr. Fabrício Nascimento Ferreira

A pesquisa visa analisar como está sendo constituído o processo de formação continuada dos professores formadores nos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (Cefapros), unidades administrativas da Secretaria de Estado de Educação (Seduc-MT), localizadas em polos estratégicos do estado. Buscamos verificar em que concepções de formação continuada os professores formadores embasam sua prática para o trabalho pedagógico junto aos profissionais da educação básica nas escolas públicas, considerando os saberes docentes que orientam a prática profissional. O trabalho será realizado com professores formadores do Cefapro de Barra do Garças-MT, no decorrer de 2012/2013 e contará com dados dos Centros de Formação de Cuiabá-MT (um dos primeiros a ser criado) e de Primavera do Leste-MT (um dos últimos a ser criado). O referencial teórico e metodológico pauta-se em autores que centram seus estudos na formação de professores e estaremos ancorados na concepção defendida por Marcelo Garcia, entre outros pensadores da educação como Nóvoa, Tardif e Paulo Freire. Este trabalho está em fase de coleta de dados (observação participante e entrevistas semi-estruturadas). Tal análise e proposta pretende contribuir com perspectivas sobre o processo de formação contínua para o trabalho do professor formador com possibilidades de construção de uma cultura de formação continuada dos Cefapros de Mato Grosso-Brasil.

**Palavras-chave:** formação continuada, professores formadores, cultura.

## **AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DE DIREITO: TENSÕES ENTRE ESTADO E MERCADO**

AILTON BUENO SCORSOLINE

ailton@ufscar.br

Universidade de Sorocaba – UNISO

Orientador: José Dias Sobrinho

**Resumo:** a partir da vigência da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Brasileira em 1996, a Educação Superior vem suportando uma série de impactos em sua organização e funcionamento, ocasionados por uma proposta de regulação do Estado sob a linha mestra da avaliação. Sob essa ótica, a presente pesquisa de doutorado em curso junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISO tem por objetivo discutir o processo de avaliação e regulação da Educação Superior Brasileira, sob o foco dos cursos do bacharelado em Direito. Serão analisadas as tensões entre Estado, Mercado e Órgão de Classe Profissional (OAB), quanto à convergência de critérios e parâmetros para formação do futuro profissional da área: Acreditação da Educação Superior. Compreender a relação destes três segmentos exigirá uma discussão acerca do atual cenário econômico mundial e brasileiro, cujas transformações nos modos de produção de riquezas têm influenciado decisivamente a formação profissional. Assim, o objeto de estudo parte inicialmente do referencial de DIAS SOBRINHO, o qual concebe a avaliação como um instrumento necessário à instituição e ao sistema educacional para discutir o papel da Universidade, bem como se no atual contexto histórico ela cumpre o que se espera na formação dos indivíduos para a sociedade. A regulação surge naturalmente como intuito de sedimentar os valores sociais necessários ao desenvolvimento da instituição educacional.

**Palavras-chave:** Educação Superior - Avaliação Institucional; Acreditação

## DEMANDAS SOCIOEDUCATIVAS: ATENDIMENTO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

Julio Cesar Francisco

Bolsista de Iniciação Científica da FAPESP

socioeducativo.julio@gmail.com

Universidade Federal de São Carlos – *Campus* Sorocaba

Orientador: Marcos Francisco Martins

**Resumo:** o presente resumo é decorrente de minha pesquisa de iniciação científica financiada pela FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, cujos objetivos são: (i) apontar os avanços e limites do atendimento das medidas socioeducativas no Estado de São Paulo; (ii) trazer a história do NAI (Núcleo de Atendimento Integrado) e sua contribuição na agilização do atendimento inicial aos adolescentes que recebem a autoria de ato infracional; e (iii) trazer elementos pedagógicos inspirados nos princípios do Sistema Preventivo de Dom Bosco e que podem jogar luz no modelo de gestão educativa dos Programas Socioeducativos, sobretudo aqueles das unidades de regime de restrição e privação de liberdade. A metodologia de pesquisa empregada é exploratória bibliográfica, com destaque para as seguintes referências teóricas: Braido (1999), Scaramussa (1984), Villanueva (2009), ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (2005), PJJ – Programa Justiça ao Jovem (2012) e SPT – Subcomitê de Prevenção à Tortura (2012). O presente trabalho tem caráter propositivo na busca por alternativas para melhorar o atendimento ao adolescente em conflito com a lei no estado de São Paulo. Nesse sentido, visualiza-se ao término da pesquisa: adequar minimamente as unidades de internação aos parâmetros arquitetônicos do SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo; apontar investimentos em programas que agilizem o atendimento inicial integrado e serviços qualificados de apoio que propiciem o acompanhamento dos egressos da Fundação Casa; e qualificar instrumentos educativos para um trabalho pedagógico no interior das unidades capaz de desconstruir a relação do adolescente com a violência e o crime.

**Palavras-chave:** Ato Infracional; Educação Salesiana; Medidas Socioeducativas; Sistema Preventivo.



## DESAFIOS E CONFRONTOS VIVENCIADOS PELOS PROFESSORES INICIANTES NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE.

Ofir Paschoalick C. Madureira

UNISO

Orientador: Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen

[ofir.madureira@uol.com.br](mailto:ofir.madureira@uol.com.br)

[ofir@ufscar.br](mailto:ofir@ufscar.br)

**RESUMO:** este estudo abordará a formação do professor da educação superior no início do exercício da profissão docente. Será realizado um estudo de caso com docentes de uma universidade pública. Outro destaque será para o processo formativo desses professores frente às novas demandas, pautadas em competências e habilidades exigidas atualmente, neste contexto de uma sociedade globalizada e uma universidade pública cada vez mais plural. A análise desse processo formativo se fundamentará no acompanhamento dos cursos de graduação, cursos de mestrado e doutorado realizados por este novo docente, e também nos programas de formação oferecidos pela universidade em estudo. Esses programas oferecem subsídios teóricos e práticos para os desafios do exercício da profissão docente? Buscando fundamentação teórica para a referida pesquisa está sendo feita uma análise bibliográfica através de leituras para traçar o quadro teórico acerca do tema, levando-se em conta que a metodologia vai além da descrição dos métodos e suas técnicas, além da pesquisa empírica. Para realização desta pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa de investigação, no entanto, desprezar a possibilidade de utilizar dados quantitativos, uma vez que dados quantitativos e qualitativos não se opõem, ao contrário, se complementam (MINAYO, 2002, p. 22).

**Palavras-chave:** Educação Superior; Formação Docente; UFSCar Campus Sorocaba.

## **DESENVOLVIMENTO HUMANO E O ENSINO DA ARTE: REPRESENTAÇÕES, SIGNIFICADOS E SENTIDOS NO ÂMBITO ESCOLAR**

Odirlei Paulino dos Santos

odirleipaulino@gmail.com

**Resumo:** Este projeto tem por objetivo pesquisar o contexto de uma escola pública no que se refere à área de Arte, destacando as principais propostas desenvolvidas com os alunos do Ensino Fundamental I. Utilizo como âncora, para essa discussão os pressupostos teóricos da perspectiva Histórico-Cultural, visto que a mesma possibilita análises sobre a natureza social humana, desenvolvimento cultural da consciência e oferece indícios para repensarmos a educação. Nesses termos, circunscrevo o problema da pesquisa: Quais representações são elaboradas e construídas sobre o ensino de Arte no contexto escolar? Que relações são traçadas com as questões intrínsecas ao desenvolvimento do sujeito? Como problematizá-las a partir da análise coletiva do trabalho docente, mediada pelos pressupostos da Perspectiva Histórico-Cultural? A compreensão sobre a constituição de qualquer fenômeno requer analisar o contexto, as possibilidades e os modos de participação no mesmo. Nesse sentido, irei utilizar diferentes procedimentos para obtenção de dados e entre eles a leitura e análise do plano semanal (Semanários), estudo e discussão sobre a proposta de conteúdos da matriz curricular da Rede Municipal de Ensino, estudo de textos científicos relacionados ao ensino de Arte nas Horas de Trabalho Pedagógico (HTPs).

**Palavras-chave:** Arte, desenvolvimento, ensino, aprendizagem e mediação.

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL VIVENCIAL

Arianne Brianezi

arianne.brianezi@gmail.com

**Resumo:** este projeto teve duração de 1 ano letivo e abrangeu todos os alunos do Ciclo Fundamental 2 da EMEF Amorim Lima, na cidade de São Paulo. O objetivo foi ampliar a percepção das coisas vivas, valorizar as áreas verdes da cidade e iniciar um processo de conscientização política sobre as questões ambientais. **Módulo 1:** “A vida no corpo” aconteceu dentro da sala de aula, com o objetivo de estimular a percepção da vida que pulsa nos nossos corpos e a conexão com as outras formas de vida. Tudo na base de jogos, brincadeiras e atividades de reflexão. Após este módulo fizemos um evento em que crianças, pais e professores interagiram com atividades de observação do próprio corpo e da conexão entre eles. **Módulo 2:** “A vida na escola” aconteceu no espaço externo da escola e visava ampliar a percepção das outras formas de vida que ali habitam e perceber as conexões entre elas e as crianças. Após exercícios de observação atenta, eles expressaram o que os incomodava e propuseram melhorias. O evento proposto para este módulo foi um Mutirão, onde as algumas melhorias propostas foram acolhidas. **Módulo 3:** “A vida no bairro”, buscou expandir o conceito de vida para fora da escola. Começando com exercícios de desenvolvimento da sensibilidade, ainda na escola, fomos à Praça Rotary Club de São Paulo-Butantã, onde realizamos exercícios muito focados na percepção da vida. O evento deste módulo foi uma oficina em que os professores e pais puderam vivenciar as atividades que as crianças haviam realizado. **Módulo 4:** “A vida na Natureza”, foi realizado no Parque Municipal Alfredo Volpi, próximo à escola. A vida da Natureza pulsa mais forte e é mais fácil de ser percebida. As visitas foram muito inspiradoras e fortaleceram a nossa convicção da importância de oferecermos atividades não formais e com a Natureza para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Para finalizar, realizamos uma Passeata, como parte das celebrações acontecendo em todo o mundo no Dia do Meio Ambiente, 5 de junho.

**Palavras – chave:** Educação ambiental; sensibilização; experiência; meio ambiente.

## ENSINO DE CITOLOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL (DO 6º AO 9º ANO)

Raquel Albuquerque Rangel

raquelperola@yahoo.com.br

Antônio Fernando Gouvêa da Silva

O ensino contextual das ciências tanto no Ensino Básico, quanto no Ensino Superior, se apresenta como uma tendência que explora as componentes históricas, filosóficas, sociais e culturais da ciência por meio de enfoques e abordagens variadas. Nesse processo, o papel do educador é fundamental, uma vez que os conteúdos que envolvem o estudo da célula no ensino fundamental tornam-se um tanto abstratos, pois as células apresentam-se em dimensões ínfimas parecendo visíveis somente na imaginação do aluno. Este trabalho teve como finalidade descrever a implementação pedagógica desenvolvida em duas escolas estaduais representativas do contexto educacional de Sorocaba, no ensino fundamental, sobre o conteúdo Citologia, reconhecendo a sua importância para a compreensão da célula, suas estruturas e funções e conseqüentemente para o entendimento dos fenômenos e processos biológicos. Os dados foram separados em pastas contendo resumo, referência bibliográfica da publicação, além de algumas transcrições de trechos que poderiam ser utilizados posteriormente. Empregando técnicas usuais de análise textual para decifrar o núcleo emergente que servisse ao propósito da pesquisa, a última etapa consistiu num processo de codificação, interpretação e de inferências sobre as informações contidas nas publicações, desvelando seu conteúdo manifesto e latente. Entre os principais resultados esperados estão: constituir um fichamento com a história da citologia, em contexto cronológico, exaltando principais autores, descobertas, fatos importantes e curiosidades; sistematizar um fichamento com todos os documentos, pautas, currículos didáticos, encontrados nas escolas de forma a traçar um panorama da didática do tema; propor alternativas para facilitar a contextualização dos currículos e materiais didáticos.

**PALAVRAS-CHAVE:** células, ensino de ciências, fichamento, análise contextual, história e filosofia da ciência

## EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO – AVANÇOS E DESAFIOS

Elenita Ferreira Meira Camargo

[elenitacamargo@hotmail.com](mailto:elenitacamargo@hotmail.com); [elenita@ufscar.br](mailto:elenita@ufscar.br)

Orientador: Pedro Laudinor Goergen

**RESUMO:** o presente estudo iniciou-se no mestrado com a dissertação intitulada “Democratizando o Acesso à Educação Superior: o Caso da UFSCar – *Campus Sorocaba*”, a qual apresentou a implantação do *campus* na região de Sorocaba e sua importância enquanto fato social, *campus* que foi implantado no contexto de uma política de expansão formulada pelo Ministério da Educação (MEC). No estudo do doutorado tem por objetivo aprofundar a temática sobre a expansão da educação superior e suas interfaces, dentro de uma análise crítico-constructiva, como contribuição para a avaliação das políticas públicas no nível superior. A partir de um contexto neoliberal, a expansão da educação superior emerge fortemente a partir da década de 90, principalmente através de instituições privadas. Já as instituições públicas, em especial as instituições federais de educação superior (IFES) se expandem a partir do primeiro governo Lula, e em seguida, no segundo período deste governo, através de propostas, como o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Na atual conjuntura algumas questões emergem: Como está e como fica a qualidade acadêmica? Qual e como está o compromisso social da universidade? Espera-se realizar a pesquisa através de investigação empírica, documental e bibliográfica, além da vivência no lócus do trabalho.

**Palavras-chave:** Educação Superior; expansão; democratização do acesso.

## INSTRUMENTOS TÉCNICO-SEMIÓTICOS: CONDIÇÕES, INTERAÇÕES E IMPACTOS NAS RELAÇÕES DE ENSINO

Andréia Regina De Oliveira Camargo

alglmachado@gmail.com

UNICAMP

Orientadora: Ana Luiza Bustamante Smolka

**Resumo:** a presente pesquisa, desenvolvida na escola na qual atuava como vice-diretora, circunscrita nos pressupostos da teoria Histórico Cultural, busca analisar as condições, interações e impactos relacionados à integração dos instrumentos técnico-semióticos nas relações de ensino, partindo da elaboração conceitual de instrumento, emergente dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, noção elaborada a partir da concepção de trabalho em Marx e Engels, na qual o homem cria e utiliza instrumentos para modificar os objetos e transformar a natureza. Ao conceber ao signo a função de instrumento psicológico, diferenciando-o dos instrumentos técnicos, Vigotski procura mostrar que a atividade humana contempla a ação prática entretecida às operações simbólicas, possibilitando o redimensionamento do comportamento humano e modificando a relação do homem com a natureza. No processo da pesquisa, a partir da compreensão da pesquisadora e da perspectiva assumida, as intervenções emergiram das observações e interlocuções estabelecidas com os professores e demais sujeitos envolvidos na ambiência escolar, numa vivência participativa que não determinou o como fazer, mas compartilhou diferentes experiências e possibilidades de se fazer.

Nesta dinâmica social, vivenciamos o desenvolvimento de tecnologias, criamos novas linguagens, experienciamos diversas possibilidades de relações e interações que nos afetam consideravelmente. Cabe à escola, espaço historicamente institucionalizado, oportunizar diferentes modos de ação e interação dos alunos na/com a cultura, de maneira dinâmica e dialética, viabilizando novas formas de participação na produção histórico-cultural de sua época. Nesse sentido, acentua-se a importância dos professores e gestores na mediação humana, assim como na instauração de espaços de estudo, discussão e compartilhar de experiências referentes a incorporação e utilização destes instrumentos culturais de aprendizagem nas relações de ensino.

**Palavras-chave:** Instrumentos técnico-semióticos; Relações de ensino; Integração de tecnologias; Perspectiva Histórico-Cultural.

## LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO EM SALA DE AULA – O PROFESSOR COMO MEDIADOR DESTE TRABALHO

Ana Paula Souza Brito

[emjoaofranciscorosa@gmail.com](mailto:emjoaofranciscorosa@gmail.com)

Fernanda Carolina Medeiros Grillo

Tânia Maria Grandini Cares

Silmara Camargo Gomes Prado Zúcolo

Agatha Fernandes Cunha Mendes

Michelle Rodrigues

**RESUMO:** o presente trabalho pedagógico representa estudos e reflexões sobre as práticas relacionadas à linguagem escrita no interior da escola. De acordo com os pressupostos da perspectiva Histórico-Cultural sobre desenvolvimento humano, as funções psíquicas humanas, como a linguagem oral e a linguagem escrita, não são desenvolvidas de maneira espontânea. Nesse sentido, a ação do educador é fundamental no intuito de dirigir intencionalmente o processo educativo e oportunizar condições para o desenvolvimento das mesmas. Neste trabalho, apresentamos as propostas planejadas e realizadas com os alunos de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental, no que tange às produções escritas. A partir do referencial teórico estudado na escola (Jolibert, Curto, Marcuschi, Miller, Schneuwly, Dolz, Vigotski), os professores organizaram uma nova forma de trabalhar a leitura e a escrita. Os procedimentos indicados nessa proposta são: apresentação inicial da situação; primeira dimensão: projeto coletivo para a produção; segunda dimensão: conteúdos a serem desenvolvidos; primeira produção: esboço; os módulos: análise do texto, reflexão e operação sobre a língua; produção final: por em prática o que aprendeu. No que se refere ao trabalho com os módulos, os professores organizam atividades do ponto de vista do uso dos conceitos linguísticos presentes na situação de leitura ou produção, a partir de textos elaborados pelo aluno ou de autoria diversa. A sequência planejada para este trabalho oportunizou avanços na escrita dos alunos, que apresentaram desempenho satisfatório nos critérios de avaliação de produção de texto. O avanço na habilidade escritora e também na habilidade leitora é visível no desenvolvimento do trabalho. Além de escrever bons textos, os alunos adquiriram criticidade na análise dos textos, tanto quando se trata da revisão coletiva, quanto no momento de selecionar os textos para leitura pessoal.

## **O CONCEITO DE CATARSE E A PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA MARXISTA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA A PARTIR DE GRAMSCI E SAVIANI**

Mario Mariano Ruiz Cardoso

[mariobiologo@gmail.com](mailto:mariobiologo@gmail.com)

**Resumo:** a pesquisa objetiva analisar e interpretar o conceito de catarse na obra de Antonio Gramsci e verificar sua incorporação e desenvolvimento como categoria pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) na obra de Demerval Saviani. Assim, pretende-se contribuir para a elaboração teórico-metodológica da PHC na perspectiva marxista. A catarse na PHC seria o momento em que o educando, através da mediação do trabalho educativo do educador, incorpora de forma efetiva os “instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2009, p.64). Tal categoria está alicerçada em Gramsci, para o qual a catarse é a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens (GRAMSCI, 1978, p.53 apud SAVIANI, 2008, p.64). Sendo a Filosofia da Educação uma reflexão racional, radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas suscitados pelo campo educacional, pode-se buscar na catarse tanto em Gramsci quanto na PHC respostas para as questões que surgem da relação entre educação e política de modo mais amplo, e especificamente, sobre o papel do conhecimento na vida dos indivíduos em sociedade pela superação de suas condições concretas de produção da existência. Qual o significado da catarse na obra gramsciana? Quais as implicações do significado para se pensar/fazer os processos educacionais? Como essa questão foi traduzida por Saviani para a PHC? Qual a relação entre a catarse em Gramsci e a catarse na PHC na obra de Saviani? Quais as implicações da catarse em Gramsci para a elaboração de uma pedagogia na perspectiva marxista, especificamente, a PHC? Metodologicamente, será feita pesquisa bibliográfica referente à obra de Gramsci e de Saviani, incluindo uma entrevista com este último. Espera-se verificar a influência da catarse gramsciana na resposta dada pela PHC ao papel da educação como mediação no seio da prática social, especificamente a construção da catarse como categoria pedagógica na perspectiva histórico-crítica.

**Palavras-chaves:** Educação; Pedagogia Histórico-Crítica; Demerval Saviani; Antonio Gramsci; Catarse.



## O ENSINO APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS E ADULTOS NO PROPÓSITO DE INTERVENÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA

Grupo GEPESAC

Izabel de Carvalho Gonçalves Dias

[iza.cardi@hotmail.com](mailto:iza.cardi@hotmail.com)

Rute de Carvalho Angelini

**RESUMO:** a proposição desta apresentação é expor o resultado de um trabalho realizado no curso de pós-graduação em Psicopedagogia no Instituto Adventista São Paulo – IASP, Campus Hortolândia, SP, no ano de 2011. Compreender e intervir junto à comunidade escolar, a psicopedagogia é uma especialidade da área das ciências humanas que estuda não só as dificuldades e distúrbios, mas à aprendizagem de modo geral. A psicopedagogia é pontuada como ferramenta importante no atendimento aos alunos com dificuldade em aprender os conteúdos nas diversas disciplinas, principalmente com relação a leitura e a escrita, na fase da alfabetização. O método e procedimento apropriado da psicopedagogia podem ser aplicados em qualquer faixa etária. Nesta pesquisa foi aplicado o desenho com duas crianças do ensino fundamental no IASP, como instrumento de verificação de fatores que interferem na aquisição de leitura e escrita. Com alunos da EJA na FUMEC Campinas, foi utilizado jornal, encartes de propaganda, palito de sorvete, ábaco, tampinhas de garrafas e diversos jogos, como estratégia de ensino aprendizagem e raciocínio lógico, no propósito da psicopedagogia. Que importância tem compreender a psicopedagogia como prática educacional no desenvolvimento humano? A psicopedagogia tem características próprias que diferem positivamente modelos educacionais familiares e escolares costumeiros. Ela envolve pensamentos relevantes que transformados em ações contribuem para o crescimento humano nos diferentes aspectos contextuais, individualizados e socializados. A formação integral do homem aspira por uma vida prazerosa e humanamente feliz, na singularidade da pessoa a partir de sua realidade social e visa sua integridade de bem-estar físico e psíquico.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento humano; promoção social; psicopedagogia educacional.

## O TEATRO DIALOGANDO COM OS ESPAÇOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Carmem Silva Machado

Mestranda : Universidade de Sorocaba (UNISO)

Orientador: Marcos Antonio dos Santos Reigota

A presente pesquisa tem como objetivo investigar o diálogo do corpo com o meio ambiente no/do cotidiano escolar utilizando o teatro enquanto linguagem artística.

O cotidiano a ser pesquisado será a Escola Professor Benedito Leme Vieira Neto, situada na cidade de Salto de Pirapora, onde atuo há seis anos, como professora de arte.

Durante esse período, tenho observado o quanto o corpo vai perdendo a sua capacidade de expressão na medida em que os anos escolares vão avançando. Em minha atuação como professora de arte, muitos questionamentos permeiam o cotidiano do qual faço parte, Como buscar práticas que não aprisionam os movimentos corporais mas, ajudam os alunos a se expressarem? ?Como acontece o diálogo do corpo com o ambiente no/do cotidiano escolar?Esse contato interfere na aprendizagem da linguagem teatral? Qual a importância de estudar o ambiente nas aulas de arte? Como a educação ambiental pode contribuir nos estudos sobre a linguagem teatral? Pesquisar o cotidiano escolar e a importância do diálogo do corpo com o meio ambiente no processo de ensino-aprendizagem coerente com os princípios da linguagem teatral e ainda ressaltar as funções ética e estética, durante a elaboração de uma teatralidade no ambiente escolar, pode contribuir para a construção de uma metodologia.

**Palavras-chaves** – Teatro. Cotidiano Escolar. Educação Ambiental.

**PIBID: VIVÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR ATRAVÉS DA DOCÊNCIA  
COMPARTILHADA**

Bruno Vieira de Carvalho<sup>1</sup>

Marcela Ferraz Nascimento<sup>1</sup>

Renata Bertotti Guedes<sup>1</sup>

Tânia Weudja Paes Silva Magalhães<sup>1</sup>

Thaís Helena Quaresma Ramos<sup>1</sup><sup>17</sup>

Geraldo Tadeu Souza<sup>2</sup>

Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira<sup>2</sup>

Katia Maria Domingos da Silva<sup>3</sup>

**RESUMO:** atualmente, a escola pública apresenta diversos problemas, tanto no âmbito do ensino quanto no estrutural. Partindo desta realidade, um grupo de alunos do curso de Pedagogia da UFSCar optou por atuar em salas de recuperação de uma escola pública estadual, da cidade de Sorocaba-SP. A partir das nossas primeiras impressões, sentimos a necessidade de encontrar indícios da realidade dos alunos envolvidos nas aulas de recuperação. Procuramos contrastar suas habilidades e dificuldades diante das incoerências contidas nas políticas públicas para a educação, condições de trabalho docente, apoio familiar, gestão, estrutura e toda complexidade vivida e enfrentada pela comunidade escolar. Realizamos uma avaliação diagnóstica com a intenção de não deixar o aluno na posição de consumidor de atividades, mas sim como sujeito de seus conhecimentos. Iniciamos assim, uma vivência de docência compartilhada, praticada pela professora de recuperação dessa escola e discentes do curso de Pedagogia da UFSCar Sorocaba, bolsistas do PIBID.

**PALAVRAS-CHAVE:** Recuperação. Avaliação Diagnóstica. Docência Compartilhada. PIBID.

---

17

<sup>1</sup> Discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos *Campus* Sorocaba

<sup>2</sup> Docentes da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba

<sup>3</sup> Supervisora Pibid - Docente Escola Estadual Francisco de Camargo César - Sorocaba

## **PORTADORES DE DEFICIÊNCIA FÍSICA NO ESPAÇO ESCOLAR: ACESSIBILIDADE E O EXERCÍCIO DE DIREITOS ENQUANTO CIDADÃOS**

Joyce Fernanda Guilanda de Amorim

joycejoy6@hotmail.com

Karoline Dias Monteiro

Lourdes do Nascimento Duarte

Luzia Vânia da Silva

**RESUMO:** O direito à acessibilidade aos portadores de necessidades especiais é garantido pela Constituição Federal de 1988, no artigo 227, parágrafo 2º. A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção e acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Analisando as leis e todos os contextos que envolvem a inclusão do aluno no ensino regular, surgiu a necessidade de elaborar uma proposta pedagógica com o objetivo de abordar e discutir com os alunos, as diferenças físicas como parte da construção de um ser único, a cooperação com o outro, o exercício da solidariedade e cidadania, a ciência dos direitos próprios e das outras pessoas, a observação do meio em que vive, sendo este o espaço escolar e o bairro e se está adequado para a locomoção dos portadores de deficiência física e outras deficiências de maneira adequada e segura etc. Como processo de elaboração da proposta, fizemos uma entrevista com a Coordenadora de Educação Especial do Estado de São Paulo, Miriam Helena César Almeida, que nos orientou na construção desta. Como embasamento teórico utilizou-se livros, artigos e sites que abordavam leis, deficiência física e inclusão social. O aspecto mais importante do projeto é a participação ativa das crianças em todo processo. Podemos ter como resultado, um projeto elaborado a partir da perspectiva e olhar dos alunos, criadores de sua própria emancipação e críticos da sociedade que vive.

**Palavras-chave:** inclusão social; escola; acessibilidade; deficiência física.

**PROGRESSÃO CONTINUADA: PRINCIPAIS DESAFIOS ENCONTRADOS POR  
EDUCADORES E EDUCANDOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS URBANAS DE PILAR DE  
SUL**

Elisa Mariana Torres

[elisa.ufscar@yahoo.com.br](mailto:elisa.ufscar@yahoo.com.br)

**RESUMO:** Na tentativa de responder à dúvida de quais são os limites e as possibilidades com relação à progressão continuada, encontrados por alunos e professores, nos últimos cinco anos, no Ensino Fundamental I, nas escolas municipais urbanas de Pilar do Sul, foi proposto este projeto de pesquisa. A pesquisa tem como objetivo conhecer as necessidades educacionais existentes e em que se fundamentaram as mudanças do regime de seriação para o de ciclos e a progressão continuada dentro deste. Pretende-se também com a pesquisa avaliar o atual regime de progressão continuada, se professores e alunos estão sendo beneficiados por este sistema no que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem dos estudantes, ou ainda, se o atual regime se caracteriza ou não como mais um perpetuador de desigualdades econômicas e sociais. A pesquisa justifica-se também cientificamente e socialmente, pois o município terá uma pesquisa de caráter científico para comparar com os resultados das avaliações de massa e assim verificar se há a necessidade de se tomar providências, dentro de parâmetros legais, para mudar o presente a fim de transformar o futuro. Utilizaremos como metodologia algumas formas de coleta de dados: a observação, entrevista e o questionário, e a partir da pesquisa bibliográfica serão analisados os dados coletados. Pretendemos utilizar como referencial teórico alguns artigos que tratam da temática da progressão continuada e livros escritos pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, que entende que o sistema escolar reproduz e reforça as desigualdades sociais. Segundo ele, a transferência de capitais de uma geração à outra perpetua no ambiente escolar um espaço de reprodução de estruturas sociais.

**PALAVRAS CHAVE:** Ciclos. Fracasso escolar. Progressão Continuada. Promoção automática. Regime de Seriação.

## PROJETO ALIMENTAÇÃO

Sabrina Ribeiro Leite  
sableite@hotmail.com

**RESUMO:** o Projeto Alimentação realizado no primeiro semestre de dois mil e onze em todos os agrupamentos dois da escola CIMEI “Profª Thermutis Araújo Machado” foi elaborado a partir da necessidade constatada em trabalhar a importância da alimentação, tendo como objetivo ampliar o conhecimento das crianças sobre os diversos alimentos, sobre sua importância, e conseqüentemente, a necessidade de consumi-los. O trabalho foi desenvolvido de forma a despertar a curiosidade e imaginação da criança, para tanto foram utilizadas abordagens criativas e que envolveram o campo das artes visuais, proporcionando atividades específicas com alimentos, tanto de reconhecimento e experimentação, quanto arte utilizando-os; organização de uma hora; visita a um sítio com plantações, entre outras. A avaliação se deu a partir da observação durante as atividades; registro fotográfico; filmagem (se possível) e registro escrito.

**Palavras-Chave:** Alimentação; educação infantil; Arte com alimentos.

## “RECIBRINCANDO”: A TEMÁTICA DA SUSTENTABILIDADE E SUA IMPORTÂNCIA

Elifaz Candido

Gabriela Dias Machado

gabriell.a@live.com

Heloisa Siqueira Garcia

Natalia dos Santos Anunciato

Paulo Bruno Pistili Rodrigues

UFSCar-Sorocaba

**Resumo:** a temática sustentabilidade e sua importância em nossas vidas devido à situação do planeta levam ao questionamento sobre o que pode ser feito para amenizar impactos ambientais. Como uma alternativa de resposta para essa situação, foi desenvolvido, na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica, do curso de Pedagogia da UFSCar - *Campus* Sorocaba, um livro chamado "Recibrincando" que apresenta um conteúdo voltado para crianças de até 10 anos, por meio do qual se busca criar a consciência de sustentabilidade desde a infância, através de história ilustrada, poema e atividades voltadas para atitudes que podem ser tomadas no ambiente escolar e também em casa. A história se passa no ambiente escolar, mostrando atitudes que podem prejudicar a natureza, atitudes que estão presentes no dia-a-dia dessas crianças, entretanto existem atitudes positivas como formas de combater danos ambientais. Há no livro as seguintes seções: “Passatempos” - cruzadinha, caça palavras e enigma; “Como se faz” - páginas direcionadas a explicar como são feitas algumas coisas como o papel. “Você sabia” - página direcionada a informar sobre o tempo que determinados produtos levam para se decomporem na natureza; “Faça você mesmo” - páginas direcionadas para a estimulação da criação com produtos recicláveis. O projeto tornou-se significativo, pois pode ser utilizado em auxílio a aulas de Ciências, projetos desenvolvidos com temática sustentabilidade e reciclagem, e também em ambientes de educação informal. Portanto, a conclusão do projeto é que ele se torne uma ferramenta no auxílio na educação ambiental e na conscientização de educandos.

**Palavras chave:** Reciclagem. Sustentabilidade. Educação Ambiental.

**SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO  
DOCENTE APLICADA EM AMBIENTES DE APRENDIZAGEM COM PERSPECTIVA  
INCLUSIVA**

Mirian Camargo Torres  
miriamrosatorres@gmail.com

**RESUMO:** este projeto de pesquisa busca identificar, descrever e analisar o nível de formação docente para o exercício adequado de gestão de sistema educacional inclusivo em relação a um determinado conjunto de recursos metodológicos definido e utilizado pelo professor da Sala de Recursos Multifuncionais. Desse modo, o trabalho do qual se ocupará o presente projeto irá investigar não apenas a pertinência dos recursos didático-pedagógicos utilizados para garantir o acesso do aluno ao currículo adotado pela escola mas também, o papel que esse o profissional especializado desempenha no contexto da educação regular. Espera-se, com isso, que esse processo de desvelamento seja capaz de ampliar o entendimento sobre a qualidade da prática educativa em ambientes educacionais com perspectiva inclusiva.



## VIVENCIANDO O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO ICMBIO

Rosângela Alves Assunção

[rosa.dott@hotmail.com](mailto:rosa.dott@hotmail.com)

**Resumo:** O Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) assumindo seu papel educador na sociedade está construindo seu Projeto Político Pedagógico. Um Projeto Político Pedagógico implica em uma concepção de vida que tem interface com a natureza e a sociedade. É uma idealização de educação que requer a prática do trabalho coletivo e a ousadia de (re)inventar os caminhos através de nossos sonhos, escolhas, vivências e (re)significar nossas ações como educadores. É um documento no qual instituição assume seu compromisso social. Um instrumento flexível, aberto, democrático e necessário para evitar a fragmentação dos sujeitos, transformar a prática e valorizar o que é importante frente às dificuldades. Deve ser construído coletivamente, pois o processo de criação favorece a formação dos envolvidos e a construção mútua do conhecimento. A elaboração participativa deste documento permite que todos tenham a oportunidade de se expressar e possibilita um maior fluxo de desejos e esperanças. As pessoas que fazem parte do processo de criação de um Projeto Político Pedagógico devem estar sensibilizadas, motivadas e mobilizadas com a proposta. É fundamental que os integrantes do grupo coloquem suas dúvidas e desconfiças, precisam ser verdadeiros e sinceros em todos os momentos e as questões que vão surgindo no decorrer dos trabalhos deverão ser discutidas e as decisões tomadas terão como base a realidade. Por isso, durante todo o processo, é preciso garantir um clima de respeito e liberdade. Participar da construção do Projeto Político Pedagógico do ICMBio está sendo um aprendizado prático, uma oportunidade de assumir um compromisso profissional e social com as pessoas que fazem parte deste espaço educador. É verificar que a educação também acontece nas práticas do cotidiano e nas relações interpessoais que permeiam nossas vidas. É questionar qual é o meu papel como educadora dentro da Instituição, refletir como minhas ações possivelmente transformarão os indivíduos que conseqüentemente poderão transformar a comunidade a qual está inserido.

**Palavras chaves:** Educação; Compromisso; Projeto; Político; Pedagógico.

## RESUMO DA FALA DOS PALESTRANTES

---

### ASPAMS

“Para arruinar o mundo, basta que cada um cumpra o seu dever”  
Wiston Churchill

Wiston Churchill, um dos maiores estadistas do século XX, chama a atenção para que o mundo precisa de pessoas que façam mais que a obrigação, o dever. A melhora do mundo será possível se as pessoas ultrapassarem o simples cumprimento do dever e façam mais, vão além, façam a diferença.

Foi inspirado nessas palavras que um grupo de professores percebeu que simplesmente fazendo apenas o necessário não seria o suficiente para garantir a justa valorização dos professores e demais ações que resultarão na melhora qualitativa da educação Sorocabana e, por conseguinte, a brasileira. A “ASPAMS”, Associação dos Professores e Auxiliares de Educação do Município de Sorocaba foi criada pela necessidade que tínhamos de ter representatividade, como já acontece com outras profissões da rede municipal. Queremos através da ASPAMS a união e a participação dos professores e auxiliares de educação, pois só assim teremos uma associação forte e com grande representatividade. Somente através da plena consciência do valor da nossa profissão poderemos fazer com que esse valor seja reconhecido por outros e ninguém sabe mais sobre a realidade do nosso trabalho do que nós mesmos, portanto não podemos mais esperar que outros façam aquilo que só nós poderemos fazer.

A associação surge da materialização dos anseios dos profissionais que lidam diretamente com os educandos e que enfrentam cotidianamente os entraves que dificultam as ações pedagógicas.

A valorização condigna, as condições necessárias de trabalho e a formação continuada de qualidade se tornaram os pilares das mobilizações e lutas. O Plano Nacional de Educação nossa bússola nesta caminhada.

Em um pouco mais de um ano, conseguimos vitórias significativas. A primeira foi a mobilização organizada em 16 de setembro de 2011 pleiteando a equiparação salarial entre os professores de educação básica I e II. A Lei nº 9.844, de 14 de dezembro de 2011 concedeu 13% de reajuste salarial aos professores PEB I em 2012, mais parcelas de 5% nos anos 2013, 2014, 2015 e 2016, e mais outra parcela, de 4,35%, em 2017. Com isso, a diferença salarial entre PEB I e PEB II, que era de cerca de 50%, ao final de 2017 estará zerada.

Esperamos e lutamos para que muitas melhorias, já previstas no Plano Nacional de Educação sejam colocadas e que a classe, tão desprestigiada e desvalorizada, se una em torno do objetivo comum de toda a sociedade. A valorização da Educação.

## EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS: NAS BRECHAS DO INVISÍVEL

Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira<sup>18</sup>

Palavra quando acesa, não queima em vão,  
deixa uma beleza posta em seu carvão...  
(Quinteto Violado, 1978)

Aprendi que compor um texto é como viver. Ao criarmos um texto experimentamos alguns movimentos essenciais na nossa vida: inspiração, expiração e transpiração. É o que me acontece quando escrevo. Primeiro pratico a inspiração trago para dentro de mim o oxigênio, que me possibilita viver. Na escrita, a inspiração é uma procura de resposta às inquietações, “desassossegos”(PESSOA, 1999). Inspiro-me nas palavras de muitos(as) autores(as), que disponibilizaram-nos o seu pensar, o seu exercício de criação através da linguagem escrita e que me ajudam a compreender o vivido.

Escavo minha memória em busca de sentidos, revisito experiências que me afetaram, provocaram indignação e desejo de reinvenção. Recolho matéria prima na sabedoria popular; nas comunidades quilombolas, indígenas, caipiras; no meio dos excluídos, explorados e humilhados socialmente; nas experiências comunitárias e nos movimentos sociais.

A cada inspiração deparo-me com o nosso pouco saber sobre nós mesmos. Desafiada pela precariedade do modo como estamos vivendo, lanço-me à procura de respostas... Paulo Freire(1987) já nos disse que uma das razões desta procura é o reconhecimento do nosso pouco saber de nós mesmos e, ao nos instalarmos nesta quase senão trágica descoberta nos fazemos perguntas sobre o que temos feito da nossa vida. Indagamos:

E a vida? E a vida o que é, diga lá, meu irmão?  
Ela é a batida de um coração?  
Ela é uma doce ilusão?  
Mas e a vida? Ela é maravilha ou é sofrimento?  
Ela é alegria ou lamento?  
O que é? O que é, meu irmão?(GONZAGUINHA, 1991).

---

<sup>18</sup> Licenciada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela FE-UNICAMP. Professora Adjunto da UFSCar-Sorocaba - Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) UFSCar-Sorocaba. Membro do Grupo de Pesquisa Educação Comunidade e Movimentos Sociais (UFSCar-Sorocaba) e-mail: [dulceferreira@ufscar.br](mailto:dulceferreira@ufscar.br)

Na busca, conseguimos algumas respostas, mas nossas respostas nos levam a novas perguntas. Vamos partejando...

Expiro para me realimentar e continuar vivendo. Busco alívio para nossa dor através do encontro e de trocas com as pessoas. Expiro palavras que venho escovando:

*(...) eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. (BARROS, 2003).*

Ao escovar as palavras, sigo as trilhas de Manoel de Barros, desejo encontrar respostas para nossos clamores. Através da expiração sigo perguntando: Como o poder sobre a vida tem atuado, impedindo a potência da vida de se manifestar? Como detectar modos de subjetivação emergentes, focos de enunciação coletiva, territórios existenciais, inteligências grupais que escapam aos parâmetros consensuais, às capturas do capital e que não ganharam ainda suficiente visibilidade no repertório de nossas cidades? (PELBART, 2010, p.36). Qual o sentido de sermos educadores(as)? Como contribuir para “tornar o mundo humano um pouco mais hospitaleiro para a humanidade?” (BAUMAN, 2007, p.23)

“Não parece que faltem no mundo, hoje, situações ou condições que nos suscitem desconforto ou indignação e nos produzam inconformismo” (SANTOS, 2000, p. 23). Neste movimento de procura encontro muitas pessoas conformadas sem sonhos e sem esperança. “A desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. (...) A esperança é necessidade ontológica”. (FREIRE, 1992, p. 10).

No movimento de expiração busco pistas que mobilizem “a insatisfação com o nível de liberdade, [justiça] e democracia até aqui atingido” (ibidem, p.23), que nos possibilitem romper com a lógica capitalista neoliberal.

A busca permanente por resposta, pela reinvenção do mundo e do modo como temos vivido, é um processo de “conscientização”<sup>19</sup>, de deslocamento, de transpiração. Neste movimento com o

---

<sup>19</sup> FREIRE, P. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

corpo implicado, fui reconhecendo a potência da vida que se manifesta em nós como sujeitos do desejo, do incômodo, da incerteza, da alegria e da tristeza, da criação.

O tema que aqui discutimos, na VI Semana da Pedagogia da UFSCar- campus Sorocaba, **“Movimentos sociais, ações contemporâneas e suas intervenções na educação”**, tem relação íntima com as opções políticas que realizei a partir das marcas que foram impressas em meu corpo, enquanto vivencio a inspiração, a expiração e a transpiração.

Há anos vivo na fronteira<sup>20</sup> entre os movimentos sociais e a universidade. Esta experiência de viver na fronteira tem ensinado a militante política, a educadora e a pesquisadora a viver fora da fortaleza, das certezas, dos dogmas.

Foi a experiência de militância nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBS)<sup>21</sup>, no início dos anos 80, em movimentos populares, sindicato dos educadores, partido político e o diálogo com a docência, que me levaram ao curso de Pedagogia e depois ao Mestrado e Doutorado em Educação. Hoje, como docente da UFSCar- *campus* Sorocaba, atuo no Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação Comunidade e Movimentos Sociais (GECOMS), posso afirmar que é a vivência que me autoriza falar sobre o tema aqui discutido.

Antes de cruzar os muros da universidade pela primeira vez, em meados dos anos 80, já estava envolvida em movimentos populares. É importante lembrar que o final dos anos 70 foram anos de dura resistência à ditadura militar. Os movimentos populares retornam às ruas, com greves, movimentos contra o custo de vida, pela anistia, pela democracia e pela abertura política. Mesmo sob a repressão, diversas manifestações políticas se espalharam pelo Brasil.

Matrizes vão dar origem ao movimento social na década de 70, a Igreja Católica, os remanescentes das organizações de esquerda e o novo sindicalismo. [...] a prática social da militância das pastorais e comunidades e a “Educação Popular” por ela desenvolvida era o paradigma do período, influenciando e acolhendo os mili-

---

<sup>20</sup> “Viver na fronteira é viver em suspensão, num espaço vazio, num tempo entre tempos. A novidade da situação subverte todos os planos e previsões; induz à criação e ao oportunismo. (...) Viver na fronteira significa inventar tudo, ou quase tudo, incluindo o ato de inventar. As reservas de experiência e de memória que cada pessoa ou grupo social leva consigo para a situação da fronteira transformam-se profundamente quando aplicadas num contexto completamente novo, mas a liberdade com que são transformadas pela primeira vez condiciona a liberdade de futuras transformações” (SANTOS, 2000, p. 348).

<sup>21</sup> Neste período a “Teologia da Libertação” e seu principal instrumento de ação social e de evangelização, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) realizam um importante trabalho. É historicamente inequívoca a afirmação de que as CEBs colaboram de maneira muito significativa no processo de luta para que no Brasil se retomasse o processo de reconstrução democrática.

tantes dispersos que só aí encontravam possibilidades de contato e trabalho político com setores populares. (PEREIRA, 2006, p. 31)

A mobilização popular vai ganhando corpo, iniciando-se um processo de abertura política. Neste processo, conquistamos a anistia para os presos políticos exilados. Assim... nosso país começa a mudar “sua cara”. Nos anos 80, vimos nascer o Partido dos Trabalhadores (PT), em 1980; a Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983; e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1985. Em 1984, a luta pelas “Diretas” e na sequência o movimento em defesa da Assembleia Nacional Constituinte, que resultou, em 1988, na nova Constituição Nacional, conhecida como “constituição cidadã” e, em 1989, acontece a primeira eleição para presidente, pelo voto direto, após longos anos de ditadura militar.

Esta eleição ‘marca uma disputa muito acirrada pela hegemonia da sociedade, materializando-se pela oposição entre dois projetos políticos claros e distintos: o Projeto Neoliberal e o Projeto Democrático Popular. O Projeto Neoliberal, proposta das elites dominantes, traz como objetivo principal a chamada política de modernização da economia, construída sobre os pilares da privatização e desregulamentação.

O Projeto Democrático Popular, proposta dos setores organizados do povo brasileiro, traz fundamentalmente o fim da submissão aos interesses externos (FMI), a justa distribuição das riquezas produzidas, a garantia da igualdade de oportunidades e a elaboração de políticas sociais capazes de responder às demandas das camadas populares, gerando melhorias concretas em suas condições de vida. (MEB, 1993, p. 17)

O povo elege Fernando Collor de Mello para presidente e com ele o Projeto neoliberal inicia a expansão da exclusão social, a privatização, o aumento do desemprego, a terceirização de serviços, bem como o sucateamento dos serviços públicos nas áreas sociais. O traço político mais perigoso do neoliberalismo é que “ele se propõe como a alternativa possível, válida para toda sociedade. Articula-se, estreitamente, com a ideia de que a história já terminou e que o que temos a fazer é a repetição da consolidação do esquema “democrático” liberal atual” (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p.81).

A nós trabalhadores não interessa a repetição do presente, pois

[...] a repetição do presente é a repetição da fome e da miséria para uma parte cada vez mais importante da população mundial, é a repetição de novos fascismos transnacionais, públicos e privados, que, sob a capa de uma democracia sem condições democráticas, estão a criar um *apartheid* global; é, finalmente, a repetição do agravamento dos desequilíbrios ecológicos, da

destruição maciça da biodiversidade, da degradação de recursos que até agora garantiram a qualidade de vida na Terra. (SANTOS, 1996, p. 16)

Interessa-nos a mudança de rota, a reinvenção do modelo de racionalidade ocidental capitalista, que durante toda sua existência tem criado um jeito de produzir, de pensar e viver. De acordo com Santos (2000), este modelo de racionalidade hegemônico, atua sobre nós produzindo nas subjetividades o sentimento da *não-existência*<sup>22</sup>. Santos (2004) nos mostra que através, principalmente, da “*lógica da escala dominante*” esta política vem transformando o que é local em algo insignificante, irrelevante, localizado, por isso inferior ao que é global ou universal. Através desta escala procuram transformar as experiências sociais locais em nada, ou quase nada e as pessoas, os agentes sociais em ninguém. A partir dessa lógica nasce o desânimo, a falta de esperança, o pensamento fatalista de fim da história.

Com o neoliberalismo mudaram-se as formas de controle e de poder sobre a vida. Um novo processo de silenciamento vai constituindo-se de modo menos explícito, porém com consequências humanas mais perversas: “uma progressiva segregação e exclusão”. (BAUMAN, 1999, p. 9).

A desigualdade econômica reflete em diversos campos. Na educação, com o processo de privatização e sucateamento dos serviços públicos, criam-se escolas pobres para os pobres e ricas para os ricos. Vendem a ideia de que quanto maior o poder de compra, maior a possibilidade de acesso a uma escola “melhor”.

No campo da mobilização popular, a forma de atuar do capitalismo neoliberal afetou e abalou as bases dos movimentos sociais. Diante do desemprego, que se espalhou pelo país, os sindicatos passaram por um processo de recuo nas negociações e na pressão política. As privatizações realizadas, também abalaram a mobilização dos servidores públicos os movimentos populares.

A ideologia do capitalismo neoliberal fala, em face das injustiças sociais, de que a “realidade é assim mesmo, de que as injustiças são uma fatalidade contra que nada se pode fazer”, solapa e fragiliza o ânimo necessário para a briga, não importa qual delas, destruindo a resistência da pessoa e a sua capacidade de sonhar. Este modelo não se apoia mais no controle através das forças bélicas, mas atuam na colonização dos sonhos, das utopias.

O novo capitalismo em rede, que enaltece as conexões, a movência, a fluidez, produz novas formas de exploração e de exclusão, novas elites e novas misérias e, sobretudo uma nova angústia – a do desligamento. (...)se antes a pertinência às redes de sentido e de existência, aos modos de vida e aos territórios subjetivos dependia de critérios intrínsecos tais como

---

<sup>22</sup> “Há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível, ou descartável de modo irreversível” (SANTOS, 2004, p. 787).



tradições, direitos de passagem, relações de comunidade e trabalho, religião, sexo, cada vez mais esse acesso é mediado por pedágios comerciais, impagáveis para uma grande maioria. O que se vê então é uma expropriação das redes de vida da maioria da população pelo capital, através de mecanismos cuja inventividade e perversão parecem ilimitadas. (PELBART, 2010, 35)

Não podemos nos esquecer, que o capitalismo continua firme no seu propósito de produzir não apenas mercadorias ou uma forma de gerenciar a economia, mas modos de vida, modos de existência. O poder aqui atua sobre a vida para controlar a potência da vida.

Muitas pessoas simples estão desesperadas e abaladas pelo fato de não conseguirem construir sentido de vida. E correm atrás do mercado investindo na ilusão de que o consumo dá algum sentido para a vida. Ou então, muitas pessoas se agarram na televisão ou nas propagandas esperando que elas digam qual é o sentido da vida delas. Outras pessoas correm atrás das Igrejas para pedir um sentido de vida (DIAS, 2004, p. 4).

Afetados pela lógica do mercado, o sentido da vida fica obscuro “[...] Os indivíduos estão cada vez mais isolados (...). São pessoas desenraizadas, sem pertencimentos”.(GONH, 2005, p. 97), o “corpo vibrátil está em coma” (ROLNIK, 2003), vários militantes e educadores entregam-se à visão fatalista da história.

Na educação que ocorre nas escolas, as consequências estão em dois planos: no visível e no invisível. No campo do visível podemos perceber a materialidade do abandono das escolas públicas, as escolas de lata, a superlotação das salas,... No campo do invisível a lógica do capital explora a nossa alma, impede a nossa capacidade criadora de se manifestar com pacotes pedagógicos, controla os processos inventivos.

Vivemos um tempo “à beira da exasperação”, muitas pessoas estão adoecendo por não encontrar sentido nesta vida movida pelo consumo. Percebem a falta de graça e acabam se entregando a uma visão fatalista da história, outros caem na depressão ou síndrome de “burnout”.

Investigações recentes demonstram que a piora progressiva das condições de trabalho docente tem criado um novo tipo de síndrome que afeta os trabalhadores e as trabalhadoras da educação: o *burnout*<sup>23</sup>, também conhecido como síndrome da desistência. Diante das dificuldades cotidianas que devem enfrentar na escola, os docentes vão sendo encurralados entre o que desejam e o que realmente podem fazer, entre a

---

<sup>23</sup> O *burnout* é “uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir de contato direto e excessivo com os outros seres humanos, particularmente quando estes estão ocupados ou com problemas. O docente se imiscui afetivamente com seus alunos, se desgasta e, em um extremo, desiste, não aguenta mais, entra em *burnout*” (CODO, 1998, p. 238, in GENTILI, 2001).

vitória e a frustração, entre as possibilidades e os obstáculos. Nestas condições, o sentido do trabalho educacional vai se perdendo, o desencanto vai apoderando-se da ação e o ceticismo, oculto atrás de um suposto realismo, leva a muitos a reconhecer que qualquer esforço para mudar é inútil (GENTILI, 2001, p. 19).

Por mais que se queira, a forma de funcionar de uma sociedade nunca é totalmente hermética. Há sempre rachaduras, brechas possíveis para criarmos pontos de fuga. Como diz Negri, citado por Pelbart (2010, 42-43):

Ao lado do poder, há sempre a potência. Ao lado da dominação, há sempre a insubordinação. E trata-se de cavar, de continuar a cavar, a partir do ponto mais baixo: este ponto ... é simplesmente lá onde as pessoas sofrem, ali onde elas são as mais pobres e as mais exploradas; ali onde as linguagens e os sentidos estão mais separados de qualquer poder de ação e onde, no entanto, ele existe; pois tudo isso é a vida e não a morte.

Após mais de vinte anos da instauração da política neoliberal, vivemos um período de turbulência. A crise econômica mundial anuncia que a lógica capitalista está vivendo um abalo sísmico. Os tremores são perceptíveis. Contradizendo aqueles de visão fatalista, as rachaduras demonstram que história não chegou ao seu final e que, na verdade, ela não tem fim.

Os movimentos sociais retomam as ruas pelo mundo. Os processos criativos, as novas formas de cooperação circulam no subterrâneo deste território. Não fazem barulho. São o que Certeau (2012) chamou de *revoluções ocultas, constelação de referência*, novos recursos se delineiam, surgem iniciativas, “não são necessariamente reivindicadoras; frequentemente elas são mais discretas em sua forma e mais terríveis, como movimentos profundos; produzem deslocamentos na adesão; reorganizam sub-repticamente as autoridades aceitas” (CERTEAU, op. cit., 35).

Nesta IV Semana da Pedagogia da UFSCar – *campus* Sorocaba, cujo tema é Educação e Movimentos Sociais, identificamos sinais de rupturas que estão se desenhando. Um encontro como este, ao reunir estudantes do curso de Pedagogia cheios de “vontade de vida”, em torno da aproximação educação e movimentos sociais, insere-se no campo da resistência, multiplica possíveis.

A participação em um coletivo, como este, abre várias possibilidades para maximizarmos o que nos une e diminuímos o que nos divide; para cultivarmos as parcerias no lugar de alimentarmos as disputas pelo poder. É uma forma de nos “re-ligarmos” às pessoas/ instituições e grupos que continuam atuando em campos de resistência ao capitalismo global. (PEREIRA, 2012, p. 166).

Estamos inventando o novo! Neste encontro existe a “vontade de organizar as condições de vida em função de motivos para viver” (CERTEAU, 2012, 34), podem nascer novos desejos, novas crenças, novas formas de conviver, novas formas de cooperação. “A invenção não é prerrogativa dos grandes gênios, nem monopólio da indústria ou da ciência, ela é a potência do homem [e da mulher] comum” (PELBART, 2010, 37). Todos(as) possuem o potencial criador.

A atenção volta-se, hoje, para os movimentos populares que tentam instaurar ou restaurar uma rede de relações sociais necessárias à existência de uma comunidade e que reagem “contra a perda do direito mais fundamental, o direito de um grupo social formular, ele próprio, seus *quadros de referências* e seus modos de comportamento”. (CERTEAU, 2012, 39).

Tenho me perguntado como, nós educadores e militantes sociais, podemos contribuir para recuperarmos a potência da vida? Como criar rotas de fuga, desvios em um cenário em que vários educadores estão sendo capturados pela lógica do mercado, internalizando um sentimento de impotência, de inexistência? Como acordar o nosso “corpo vibrátil” que está em coma com respiração fraca? Quase não sentimos, não nos espantamos, não nos incomodamos.

Não é possível pensar a relação entre educação e movimentos sociais, sem transitar no campo da política. A nossa ação no mundo não é neutra. Paulo Freire sempre afirmou que a educação é um ato de produção de conhecimento e que

...Conhecer não é ato através do qual um sujeito transformado em objeto recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante, implica em invenção e reinvenção. (FREIRE, 1977, p. 27)

O ato de conhecer é um movimento de se implicar no que se conhece, no como se conhece, no para quê e para quem se conhece. Então pergunto: É possível experimentarmos outra relação com o poder? Podemos criar outros modos de viver em comunidade? Pensarmos o que temos em comum?

Que tal se nós fortalecêssemos encontros como este, se nos esforçássemos para coletivamente produzirmos o reconhecimento das nossas ações. Se validássemos os saberes das escolas, das comunidades, dos movimentos sociais? Se experimentássemos a potência da vida a partir do comum, da comunidade?

Acredito que a vida em comunidade pode trazer mais sentido para nossa existência, podemos gestar outros modelos de troca, para além da lógica do consumo, cujo objetivo é a troca de mercadorias e a ampliação do capital. Podemos realizar um deslocamento do mercado para a

constituição de vínculos mais verdadeiros. O encontro com o outro pode ser um território de experimentação, de invenção da novidade.

Podemos realizar, coletivamente, um trabalho de escavação das experiências de participação e vida em comunidade. Podemos recuperar as redes de colaboração, de trocas, de solidariedade. O campo da experiência, juntamente com o campo da ciência, do saber, juntos, podem nos ajudar a criar novos modos de existência, tornando possível, o que nos parece impossível.

Não existe receita, nem mágica. Existe a inquietação, a dor e o sofrimento humano e o nosso desejo de viver melhor. Juntos podemos recolher os cacos e compor um mosaico, um outro mundo possível<sup>24</sup>. Freire já nos disse que

Se é possível obter água cavando o chão, se é possível enfeitar a casa, se é possível crer desta ou daquela forma, se é possível nos defender do frio ou do calor, se é possível desviar leitos de rios, fazer barragens, se é possível mudar o mundo que não fizemos, o da natureza, porque não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política? (FREIRE, 2000, p.98)

Este encontro nos confirma que sim! Interessa-nos o movimento de criação, a vida como obra de arte.

Esta tarefa exige de nós habilidades que ainda estamos a desenvolver. Para isso revisitamos as experiências de mobilização popular, analisando com maior acuidade as artimanhas das políticas de desmobilização social e fortalecemo-nos a partir do que temos em comum: a precariedade que nos assola e desejo de viver em um mundo mais justo e humano.

“Atrás dos sonhos, atrás das luzes, atrás da lona, os operários fabricam o circo: Batendo pregos, fincando estacas, costurando e remendando, como a aranha fabrica a teia, como a noite fabrica o dia”. (MURRAY, 1985). Fabricar novos modos de existência é o que estamos tentando fazer!!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo. Perspectiva, 2009.

BARROS, M. Escova. In: BARROS, M. **Memórias inventadas: A infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BAUMAN, Z. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. **Vida líquida**. . Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

---

<sup>24</sup> Quando falo que um outro mundo é possível me inspiro nos Fóruns Sociais Mundiais que vêm procurando discutir e apontar alternativas possíveis para o contexto que estamos vivendo.

- FILIZOLA, Fernando; CHAGAS, José. Palavra Acesa. In: Quinteto Violado, Warner Chappell, 1978.
- FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.
- GOHN, M. da G. **Educação não-formal e cultura política**. 3.ed. São Paulo:Cortez, 2005.
- GONZAGUINHA, O que é, o que é. In: GONZAGUINHA. CD **Cavaleiro solitário**. Som Livre, 1991.
- MEB. **Relatório trienal 1990 a 1992**. Brasília: MEB, 1993.
- MURRAY, R. **O circo**. Belo Horizonte, MG: Miguilin, 1985.
- PEREIRA, E.T. **Formar à esquerda: processo de educação política no PT e na CUT, um estudo sobre a Fundação Nativo da Natividade**. São Paulo: Terras do Sonhar; Pulsar, 2006.
- PEREIRA, D.F.F. Um diálogo em torno da educação no I Encontr o UFSCar e Movimentos Sociais da Região de Sorocaba: reafirmando que um outro mundo é possível. In: MARTINS, M. F. (org.) **História dos movimentos sociais da região de Sorocaba**. Holambra, SP: Editora setembro, 2012. (p.165-190).
- PEREIRA, D. F. F.; PEREIRA, E.T. Revisitando a História da Educação Popular no Brasil: Em busca de um outro mundo possível. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.40, p.72-89, dez. 2010 – ISSN:1676-2584.
- PESSOA, F. **Livro do desassossego**. São Paulo: Cia das Letras, 1999.
- PELBART, P. P. Poder sobre a vida, potência da vida. Revista **Lugar comum**, 2010, nº17, PP.33-43.
- SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. S. (org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: ‘Um discurso sobre as Ciências’ revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004 (p. 777 -821).
- STRECK, D. R. Uma pedagogia do (outro) descobrimento. In FREIRE. A.M.A. et.al. **Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. São Paulo: UNESP, 2001.

**FÓRUM SOCIAL MUNDIAL: NA VANGUARDA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS EM  
ALINHAMENTO COM A QUESTÃO AMBIENTAL<sup>25</sup>**

Bruno Marcondes Franques,

---

<sup>25</sup> Este artigo foi produzido a convite da organização da IV Semana da Pedagogia UFSCar Sorocaba, a ser realizada entre os dias 22 a 26 de outubro de 2012, para compor a mesa “Movimentos ambientais e educação ambiental: Um diálogo para além dos projetos temáticos”.

Bolsista pela CAPES,  
brunofranques@gmail.com  
Mestrando em Educação na UFSCar Sorocaba.

**Resumo:** o presente texto traça um panorama do processo do Fórum Social Mundial, um breve contexto histórico e seus recentes desdobramentos em Fóruns Locais mundo afora, identificando os precedentes que nos impulsionam à articulação do Fórum Social Sorocaba. Paralelamente, indicaremos que a Cúpula dos Povos revela que a intensificação da crise ambiental pode funcionar como um grande tema aglutinador capaz de fomentar a articulação de movimentos sociais militantes em diferentes áreas.

**Palavras-chave:** Fórum Social Mundial, Cúpula dos Povos, movimentos sociais, meio ambiente, anarquismo.

**Abstract:** This paper presents an overview the World Social Forum process, a brief historical background and its recent developments in Local Fóruns worldwide, identifying the precedents that drive us to the articulation of the Social Forum Sorocaba. In parallel, we will indicate that the People's Summit reveals that the intensification of the environmental crisis can act as a great unifying theme able to foster the articulation of social movements militants in different areas.

**Keywords:** World Social Forum, the People's Summit, social movements, environment, anarchism.

## INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado parcial das investigações relativas à pesquisa em curso empreendida para a dissertação de mestrado “*Educação Libertária, Política e Meio Ambiente: Um alinhamento que se esboça na alvorada do século XXI*”<sup>26</sup>. Nosso objeto-sujeito, a Cúpula dos Povos ante a Rio+20<sup>27</sup>, sob nossa ótica, revela um inédito alinhamento entre diferentes Movimentos Sociais e a esquerda mundial<sup>28</sup> no contexto da globalização, no início do século XXI, que seria potencializado por uma grave crise civilizacional<sup>29</sup> e por um iminente colapso ambiental planetário<sup>30</sup>.

Como nossa pesquisa abrange uma quantidade razoável de temas que facilmente se desprenderiam em dissertações independentes, nos lançamos ao desafio de nos debruçar sobre cada um destes aspectos circundantes ao nosso objeto em artigos que, mesmo ainda inacabados, os privilegiem, aproveitando as oportunidades geradas por encontros acadêmicos para estimular o debate sobre as questões inerentes a fim de dinamizar o caráter dialógico da pesquisa.

O que está posto no centro do presente artigo é o Fórum Social Mundial (FSM), e em seu entorno passaremos por um breve panorama de sua constituição, seus desdobramentos locais e a possível incorporação da temática ambiental na pauta dos movimentos e organizações que o constituem.

O FSM pode ser rapidamente definido a partir de sua origem, como contraposição ao neoliberalismo e seu principal espaço de articulação internacional, o Fórum Econômico Mundial, que acontece anualmente em Davos, nos Alpes Suíços. Enquanto os seletos políticos e empresários que se encontram a portas fechadas em um resort definem – a partir de seus interesses individuais, da lógica da exploração e do lucro –, os rumos que serão impostos à política planetária. No encontro

<sup>26</sup> Título provisório. PPGEd UFSCar Sorocaba (2012-14). Orientador: Zysman Neyman.

<sup>27</sup> A Cúpula dos Povos foi um encontro da sociedade civil, inspirado no Fórum Social Mundial, que aconteceu paralelamente e em contraposição à Conferência da ONU pelo Desenvolvimento Sustentável (Rio+20), entre 15 a 22 de junho de 2012 no Rio de Janeiro.

<sup>28</sup> Entendemos como integrante da esquerda todo posicionamento contrário ao capitalismo, claramente formulado ou não, a partir de correntes partidárias, não partidárias, ou identitárias, em suas realizações teóricas ou práticas, manifestados por indivíduos ou grupos, configurados como coletivos, movimentos sociais, sindicais, estudantis, organizações não governamentais, entre outros.

<sup>29</sup> Como consequência das crises congênicas que o sistema apresenta, e que teve sua última e mais grave manifestação em 2008, poderia ser facilmente deduzida a **falência do sistema capitalista**. (SANTOS, 2011; ZIZEK, 2012; MÉSZÁROS, 2005; AGAMBEN, 2004; ARANTES, 2007)

<sup>30</sup> De acordo com Michel Löwy, o principal climatólogo estadunidense James Hansen, que inclusive trabalha para a NASA, “há alguns anos vem tocando o sinal de alarme, mas durante o governo do presidente George W. Bush tentaram proibi-lo de falar. Mandaram para ele um recado dizendo que ele era um funcionário do governo americano e que o que ele estava dizendo sobre o perigo do aquecimento global não era a linha do governo, o qual considera tudo isso uma bobagem. Pediam, por favor, que ele calasse a boca, e, mais que isso, afirmavam que estava proibido de falar. Um acontecimento sem precedente desde Galileu, quando a Inquisição ordenou a ele que não deveria dizer que a Terra se mexe, que estava proibido pela Igreja Católica.” (LÖWY, 2012, p 9)



onde o “Social” substitui o “Econômico” o debate é dialógico, autogestionado, aberto à participação e tem como premissa o respeito à diversidade de povos, aos movimentos, opiniões e posições ideológicas. Os movimentos sociais do mundo inteiro que participam desse novo espaço de articulação têm em comum a clara identificação do atual sistema hegemônico, o capitalismo neoliberal, como a causa que empurra a humanidade e o planeta ao abismo e contra a qual unimos nossas forças.

Na Carta de Princípios do Fórum Social Mundial há uma série de diretrizes que dizem respeito principalmente à manutenção do Fórum como espaço internacional de articulação da sociedade civil, aberto, múltiplo, diverso, apartidário, horizontal e permanente. Vale a pena uma leitura atenta dessa Carta de Princípios, pois se trata de um legítimo manifesto à diversidade e à construção de um novo mundo, e por isso, a reproduzimos em anexo. O projeto utópico do FSM, que privilegia o discurso ético evidente em sua Carta de Princípios significa, segundo Boaventura de Souza Santos, a “reemergência de uma utopia crítica, isto é, a crítica radical da realidade presente e o desejo de uma sociedade melhor.” (SANTOS, 2005, 16).

Esta apresentação, apesar de ser construída como uma continuação do discurso de tantos outros que articulam também este processo, e que nos trouxeram até aqui, é, no entanto, de minha responsabilidade. Pode parecer banal destacar que o FSM é um espaço, portanto não é um movimento nem uma entidade institucionalizada. Mas desta característica simples e primordial, decorre que ninguém está autorizado a falar pelo Fórum, como também ninguém o representa. Não temos líderes nem diretores. O Fórum Social Mundial, e os Fóruns Locais que buscam se aproximar dos cidadãos e cidadãs e das questões mais práticas e locais da vida em sociedade, são espaços abertos de articulação, processo e instrumento da mudança que os cidadãos e cidadãs implementarão no mundo.

Penso que seja prudente explicitar meu envolvimento como militante e ativista das causas referidas<sup>31</sup>. Tanto minha pesquisa de mestrado quanto os artigos que me disponho a produzir como etapas do processo investigativo são permeados por meu envolvimento como militante neste contexto. No entanto, acredito que o estudo acadêmico não sofrerá interpelações redutoras ou

---

<sup>31</sup> Participo do FSM desde 2005 e mais ativamente, como facilitador de etapas locais desde 2010, quando lançamos o Fórum Social São Paulo. Em 2011 participei da formação de uma equipe de facilitadores que iniciou o processo do FSM em Sorocaba. Também em 2011 integrei a equipe do Comitê Paulista Rumo à Cúpula dos Povos. Em 2012 participei do Fórum Social Temático, onde propusemos duas atividades, uma sobre Fóruns Locais e outra como o primeiro encontro dos Comitês Estaduais rumo à Cúpula dos Povos. Na Cúpula dos Povos participei diretamente da articulação de três atividades: um encontro que debateu os rumos do FSM em etapas Locais; a produção e articulação de uma Árvore dos Sonhos, que serviu como base de apoio para estimular diálogos com o público participante do evento e um grande encontro dos Comitês Estaduais, onde lançamos a continuidade da Cúpula como Fórum dos Povos. Paralelamente à Cúpula dos Povos aconteceu o II Fórum Mundial de Mídia Livre, onde junto com o francês Pierre George, principal protagonista das ações do Open WSF, lançamos a Rede de Facilitadores de Fóruns Locais

censuras dogmáticas, nem tampouco será dirigido à resposta supostamente pretendidas, muito pelo contrário. Trata-se de uma investigação crítica e praxica. Estou convencido de que quanto mais estiver aberto às situações não esperadas que a investigação revele, mais eficaz será minha ação enquanto ativista. Não estou aqui para legitimar nenhuma ação, atitude ou direção, mas para produzir conhecimentos epistemológicos que nos auxiliem a compreender a realidade em que atuamos<sup>32</sup>.

### **ANTECEDENTES DO FSM: A EVOLUÇÃO DAS ESQUERDAS<sup>33</sup>**

As esquerdas mundiais passaram por crises muito profundas, primeiro, na Europa nos anos 1960 quando ficaram evidentes (BENSAID, 2010) e irrefutáveis as atrocidades do socialismo autoritário, representados pelas figuras de Stálin<sup>34</sup> e Mao<sup>35</sup>, depois, em fins de 1980 e início da década seguinte com o desmantelamento da URSS<sup>36</sup>.

Na América Latina apesar do êxito da revolução Cubana ter impulsionado a força das organizações da esquerda revolucionária no continente, a intervenção dos EUA orquestrando os golpes de estado junto com as burguesias militares locais que instalaram suas ditaduras a partir de 1964 no Brasil, se espalhando por todo o continente na década seguinte, bloqueou abruptamente o que poderia ter se tornado uma empolgante primavera de grandes proporções (LOWY, 1999; SADER, 2012).

Tanto os exilados com a diáspora da esquerda latino-americana, que seguiu aos violentos golpes, quanto os que lutaram pelas diversas vias, da legalidade à luta armada, criaram fortes expectativas onde depositavam todas suas esperanças e que diziam respeito ao mundo que construiriam quando tivessem restauradas suas democracias. No início da década de 1990, no entanto, o fim dos regimes ditatoriais de direita tiveram contexto com o fim da Guerra Fria e a

---

<sup>32</sup> Há diversas concepções que defendem tal relação, como a sociologia engajada praticada por Boaventura de Sousa Santos e a práxis da ação do materialismo histórico.

<sup>33</sup> Esse trecho também será publicado no artigo “*Pós-modernidade libertária. Alguns desdobramentos do processo emancipatório de libertação da razão das amarras modernas no contexto da educação libertária*”, que integrará os Anais do Colóquio Internacional de Educação Libertária: 100 anos da Escola Moderna, a ser realizado ainda em 2012 na Faculdade de Educação da USP.

<sup>34</sup> Em 23 de fevereiro de 1956, durante o XX Congresso do PCUS, Khrushchov chocaria a nação e o mundo ao fazer seu famoso “discurso secreto”, no qual acusava Josef Stalin do crime de genocídio durante os grandes expurgos realizados nos anos 1930 na URSS e denunciava o culto da personalidade que o cercava. ([http://pt.wikipedia.org/wiki/Nikita\\_Khrushchov](http://pt.wikipedia.org/wiki/Nikita_Khrushchov));

<sup>35</sup> Em 1966, o líder do Partido Comunista Chinês, Mao Tsé-tung e seus aliados lançaram a Revolução Cultural Chinesa, campanha político-ideológica, cujo objetivo era neutralizar a crescente oposição que lhe faziam alguns setores menos radicais do partido, em decorrência do fracasso do plano econômico Grande Salto Adiante (1958-1960), cujos efeitos acarretaram a morte de milhões de pessoas devido à fome generalizada, fato conhecido como a fome de 1958-1961 na China. ([http://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o\\_Cultural](http://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o_Cultural))

<sup>36</sup> 1989 queda do muro de Berlin e 1992 fim da URSS.

vitória do Capitalismo, e as sociedades da AL, com a "democracia" nas mãos, ao invés de progressistas de esquerda, optaram por eleger políticos da estatura de Collor, Menem, Fujimori e Chamorro. (MADURO, 1994)

Não obstante, é com muito entusiasmo que notamos em ambos os períodos, contrastando com a desilusão generalizada de um primeiro olhar histórico<sup>37</sup>, que acontecimentos extraordinários foram deflagrados, colocando em marcha um movimento que no início do século XXI nos enche de esperanças.

Lembremos o turbilhão de acontecimentos que povoaram o ano de 1968 (BENSAID, 2008; ALI, 2008) no mundo inteiro, dos Híppies estadunidenses, passando pelas barricadas do maio parisiense, chegando ao recrudescimento da resistência armada brasileira. Se a fragmentação da luta da esquerda mundial gerou o fim da esperança pela composição de uma Frente Única (LENIN, 2004; TROTSKY, 2011), que não obstante estava muito longe de ser atingida, ela fez germinar a semente da revolução em grupos sociais até então relegados, colocados em segundo plano pela concepção do protagonismo do operariado na Revolução Socialista (MALATESTA, 2009). Assim, intensificaram e ganharam força os chamados novos movimentos sociais, constituídos pelos movimentos ecológico, feminista, LGBTs, negro, camponês, dando possibilidade de organização e voz à minorias de todos os tipos, abrindo caminhos de sensibilização dos oprimidos a partir das diversas facetas da opressão, ampliando seu escopo de ação para além da luta de classes (GOHN, 2011, p. 249)<sup>38</sup> “Para educar o povo, habituá-lo à liberdade e à gestão de seus interesses, é preciso deixá-lo agir por si mesmo, fazer-lhe sentir a responsabilidade de seus atos.” (MALATESTA, 2009, p. 71)

Esse processo leva gradativamente os povos oprimidos a prescindirem de representação na luta por seus direitos. Exemplos não faltam e vem surgindo diversos estudos sobre tal fenômeno. Do hip-hop e saraus das periferias urbanas às mídias manejadas diretamente por membros de comunidades indígenas as pistas estão dadas e um olhar mais atento revelará um crescente protagonismo dos povos oprimidos que lutam por sua própria representação<sup>39</sup>. Tal fenômeno pode

---

<sup>37</sup> Na década de 1970 intensifica-se um processo de fragmentação dos MS, visto a princípio como um enfraquecimento da força revolucionária da esquerda, que parecem por fim nas possibilidades de orquestração uma frente única, principalmente porque a fragmentação interna da IV Internacional já estava mais que consumada.

<sup>38</sup> Nas palavras de Gohn: “Todo ator pertence a uma classe social. Mas os atores muitas vezes se envolvem em frentes de luta que não dizem respeito, prioritariamente, a problemáticas da classe social, como as questões de gênero, étnicas, ecológicas, etc. Ou seja, grande parte dos eixos temáticos básicos dos movimentos sociais contemporâneos não diz respeito ao conflito de classe mas a conflitos entre atores da sociedade.” (GOHN, 2011: 249)

<sup>39</sup> Esse é o tema de um dos artigos que como este se desprende da pesquisa de mestrado e em breve será publicado. Nessa mesma perspectiva apresentarei com mais três colegas (Giselli França, Luciana Balsamo e Michel Serigato), nesta IV Semana da Pedagogia UFSCar Sorocaba, o estudo de caso “BRÔ MC’s e os Mapas da Linguagem. Linguagem e

ser compreendido a partir de diversas abordagens, como se acompanharmos o desenvolvimento da antropologia, que tem em seu início uma postura positivista e antropocêntrica, cujo resultados apesar de serem enviesados pelo mito da imparcialidade eram utilizados no mundo político para sua colonização e submissão (SAHLINS, 1988; SILVA, 2006). Com a evidência desse desastroso uso do conhecimento gerado de forma compartimentada, os antropólogos vão lançando inovações tanto no sentido da produção compartilhada do conhecimento, quanto no planejamento conjunto e “empoderamento” dos povos estudados para sua defesa e luta pela emancipação social e cultural (SILVA, 2006; MCDUGALL, 1998; BARBOSA, 2006).

Detendo-nos na próxima crise, considerada tão devastadora para a esquerda mundial que permitiu à direita oportunista proclamar um suposto “fim da história”<sup>40</sup>, constatamos o que hoje pode ser considerado como um marco na luta dos povos oprimidos da AL e talvez o ato inaugural do movimento altermundista. Trata-se das mobilizações que reuniram inúmeros Movimentos Sociais em uma articulação que se projetava à todo o continente onde impuseram o que intitularam como “Quinhentos anos de resistência indígena, negra e popular”, contra as comemorações pelos quinhentos anos do “descobrimento”, que os governos neoliberais da região, apoiados pelos governos Ibéricos, articulavam placidamente celebrar em 1992 (PIÑERO, 2012, p. 7). Deliberadamente ignoravam o massacre dos povos originários e planejavam festejar a data como os primórdios da globalização. Exaltariam a vitória da civilização contra a barbárie, mas não puderam ocultar a barbárie de sua civilização. A partir de então uma série de eventos marcam o processo de globalização da luta contra o neoliberalismo, donde podemos destacar em 1994 o levante Zapatista, que denunciava a IV Guerra Mundial em curso no processo de globalização neoliberal, ampliado em 1996 com o 1º Encontro Intercontinental pela Humanidade e Contra o Neoliberalismo<sup>41</sup>. Dois anos depois, em Genebra, os diversos movimentos sociais lançam uma frente de ação conjunta, a Ação Global dos Povos, iniciando uma série de “campanhas populares e “ações diretas” em resistência ao “capitalismo” e para justiça ambiental e social”<sup>42</sup>.

Façamos com que aqueles que morrem de fome e frio compreendam que seus sofrimentos são incompreensíveis ante lojas repletas de mercadorias que lhes pertencem... Quando se produzirem revoltas espontâneas, como amiúde ocorrem, acudamos e tratemos de dar uma

---

processos de socialização do conhecimento em Mapas para a Festa, de Otto Maduro, a partir de análise do grupo de “rap indígena” Brô MC’s”.

<sup>40</sup> Com o fim da chamada “Guerra Fria” uma onda neoliberal tomou conta da nova ordem mundial, onde o socialismo não ameaçava mais o controle do imperialismo estadunidense e os mais entusiastas chegaram até a declarar o fim da história. O slogan vem do título do livro de Francis Fukuyama “O fim da história e o último homem”. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

<sup>41</sup> <http://www.nodo50.org/insurgentes/textos/agp/05primeirointercontinental.htm>

<sup>42</sup> [http://pt.wikipedia.org/wiki/A%C3%A7%C3%A3o\\_Global\\_dos\\_Povos](http://pt.wikipedia.org/wiki/A%C3%A7%C3%A3o_Global_dos_Povos)

consciência ao movimento, exponhamo-nos ao perigo e permaneçamos com o povo. Uma vez no caminho prático, as idéias virão e as oportunidades se apresentarão. Organizemos, por exemplo, um movimento para não pagar alugueis; façamos os camponeses compreenderem que eles devem armazenar toda colheita, ajudemo-los se pudermos, e se os ricos e os policiais condenarem o ato, estejamos com os camponeses. (...) Enfim, que cada um faça todo o possível, segundo a situação que ocupa, tomando sempre como ponto de partida as necessidades imediatas do povo e sempre estimulando nele novas aspirações. (MALATESTA, 2009, p. 107)

Aqui se intensifica uma trajetória, que tenha talvez sido de fato iniciada justamente em maio de 1968 e, seguindo para a Batalha de Seattle em 1999<sup>43</sup>, vemos florescer neste novo século os encontros do Fórum Social Mundial<sup>44</sup>, iniciados em 2001 e que nos trazem até o simbólico encontro da Cúpula dos Povos em 2012.

Como é mais evidente nos momentos importantes, palcos de grandes acontecimentos sociais, oportunidades raras em que a inteligência coletiva (LEVY, 2003) vem à tona, as trajetórias sociais são compartilhadas pela comunidade e se manifestam dialeticamente em diversos aspectos, instituições e áreas do pensamento e do conhecimento, que inclusive forjam as condições para que o acontecimento em questão se materialize. Como no período inaugural da era moderna, com as Revoluções Francesa, Industrial e Americana, onde antes de tomarem as ruas as bandeiras da liberdade, igualdade e fraternidade foram iluminadas por uma ética protestante que juntos preparavam os espíritos para o triunfo da burguesia (PIERUCCI, 2003), maio de 1968 e o início dos anos 1990 também foram palco de uma série de acontecimentos que dialeticamente preparavam o que estava por vir. Se o período moderno foi precedido pelo desencantamento do mundo (WEBER,

---

<sup>43</sup> “Batalha de Seattle” é como ficaram conhecidas as manifestações que bloquearam as negociações em que o grupo da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), pretendia realizar para legitimar uma espécie de Constituição Mundial do Capital e que iria impor aos países legislando sobre as relações internacionais de todos. O sucesso dos protestos nas ruas de Seattle mostrou ao mundo a força que os movimentos sociais podem ter quando atuam em sintonia. Os próximos encontros internacionais organizados pela cúpula da Organização Mundial do Comércio, conhecidos como Fórum Econômico Mundial aconteceriam em Davos, nos Alpes Suíços, garantindo a restrição do acesso e impossibilitando que novos protestos atrapalhassem seus acordos totalitários. No calor dos acontecimentos, ainda em 1999, Edgard Morin publica um artigo em que situa a Batalha de Seattle como evento que inaugura o século XXI, dando sequência à marcação sugerida por Eriock Hobsbawn, onde o “Breve século XX” teria terminado em 1992 com o fim da URSS. (MORIN, 1999)

<sup>44</sup> O Fórum Social Mundial surge como contraposição ao neoliberalismo e seu principal espaço de articulação internacional, o Fórum Econômico Mundial, que acontece anualmente em Davos, nos Alpes Suíços. Enquanto os poucos políticos e empresários que se encontram às portas fechadas em um resort definem – a partir de seus interesses individuais, da lógica da exploração e do lucro –, os rumos que imporão à política planetária, no encontro de Porto Alegre o debate é dialógico, autogestionado, aberto à participação e busca respeitar a diversidade de povos, movimentos, opiniões e posições ideológicas. Os movimentos sociais do mundo inteiro que participam desse novo espaço de articulação tem em comum a clara identificação do atual sistema hegemônico, o capitalismo neoliberal, como a causa que empurra a humanidade e o planeta ao abismo e contra a qual unimos nossas forças. Ver artigo de minha autoria publicado no site do Fórum Social Sorocaba: [www.forumsocialsorocaba.org.br](http://www.forumsocialsorocaba.org.br). Há ótimos livros que analisam o encontro sob diversos enfoques, como o já citado de Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 2005) e o de Francisco Whitaker – um dos idealizadores do FSM – “O desafio do Fórum Social Mundial” (WHITAKER, 2005).

1996) e identificado com o Capitalismo (SANTOS, 2011), o período pós-moderno é precedido por um reencantamento do Mundo e é identificado com o Anarquismo.

## **O FÓRUM SOCIAL MUNDIAL**

Nas apresentações públicas que faço para introduzir o contexto do processo que deu origem ao Fórum Social Mundial, costumo exibir o trailer do filme “A Batalha de Seattle”<sup>45</sup> para entrarmos no clima. Trata-se de uma representação ficcional sobre as manifestações que bloquearam as negociações que o grupo da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), pretendia realizar para legitimar uma espécie de Constituição Mundial do Capital e que iria impor aos países legislando sobre as relações internacionais de todos. O sucesso dos protestos nas ruas de Seattle, que conseguiu bloquear e inviabilizar o encontro que foi cancelado, mostrou ao mundo a força que os movimentos sociais podem ter quando atuam em sintonia. Os próximos encontros internacionais organizados pela cúpula da Organização Mundial do Comércio, conhecidos como Fórum Econômico Mundial aconteceriam em Davos, nos Alpes Suíços, garantindo a restrição do acesso e impossibilitando que novos protestos atrapalhassem seus acordos totalitários.

Em contraposição à esta organização piramidal do mundo neoliberal, diante da conjuntura que se estabeleceu, a criação de um Fórum Social Mundial nos moldes acima descritos parece-nos hoje a evolução natural da articulação da sociedade civil face ao tipo de globalização que é imposto ao mundo. Oded Grajew e Chico Whitaker foram os ativistas que formularam a idéia original do Fórum e que lançaram sua construção para toda a sociedade, convidando os movimentos sociais a assumirem a articulação do espaço público que seria criado. Indico a leitura de “O desafio do Fórum Social Mundial: Um modo de ver”, ótimo livro em que Chico Whitaker relata o processo de nascimento do FSM até 2005 (WHITAKER, 2005).

Apesar de ter se estabelecido Porto Alegre como a cidade-sede do FSM, sua internacionalização foi assegurada pela decisão de se intercalar encontros centralizados na capital gaúcha com encontros descentralizados pelos 5 continentes. Dessa estratégia, resultaram iniciativas que preenchem o calendário com etapas preparatórias onde se estabeleceram Fóruns Regionais regulares. Países de todos os continentes já foram palco destes encontros com desdobramentos em espaços ainda mais localizados, articulando os temas e experiências do FSM em etapas que reúnem movimentos sociais, coletivos e entidades atuantes diretamente em determinadas cidades e seus arredores.

---

<sup>45</sup> *A Batalha de Seattle*. EUA, 2007, 99 min. Direção: Stuart Townsend. Trailer disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=PPD0depyNc>

Essas iniciativas, a princípio articuladas espontaneamente ou consideradas como etapas preparatórias do encontro centralizado foram ganhando importância na medida em que a instância local mostrou-se tão necessária quanto a experiência internacional. É o famoso adágio da globalização, pensar global e agir local, que se volta contra o próprio sistema que o criou.

Durante o percurso, outro fator indica para a mesma direção. O exponencial sucesso do FSM atrai números cada vez mais vultuosos de participantes, e o encontro que iniciou como uma articulação entre movimentos, coletivos e entidades, rapidamente passou a configurar um espaço em que se reúnem tanto os que já atuam de maneira organizada quanto os que estão iniciando seu envolvimento com o processo de mudança da ordem vigente.

Aos poucos os participantes do FSM começaram a perceber que mesmo com a entrada de novos atores e com as etapas regionais estabelecidas, sua atuação ainda estava circunscrita aos que já estão convencidos da opressão em voga.

O componente que faltava se apresentou com mais ênfase quando surge em 2011 explosões populares organizadas de maneira rápida e horizontal, integrando muitos indivíduos que ainda não atuavam nos movimentos sociais, coletivos ou entidades não governamentais. A Primavera Árabe no Norte da África, o 15M e os Indignados na Espanha, o Occupy Wall Street nos EUA, o Ocupa Sampa em São Paulo, os Anonymous no mundo todo, entre outros não nomeados na Palestina, em Israel, na Grécia e no Chile ocuparam praças do mundo todo mostrando sua indignação com a ordem vigente, reivindicando democracias reais e radicais, derrubando governos e interferindo nos rumos da história. O discurso de Manuel Castells aos acampados de Barcelona (CASTELLS, 2011), a fala de Slavoj Žižek aos de Wall Street (ŽIZEK, 2011) e o livro “Occupy: Movimentos de protesto que tomaram as ruas” compilação recém-lançada pela Boitempo, contextualizam muito bem tal efervescência das praças de 2011 (SADER, 2012).

A partir do compartilhamento destas experiências com o contato que pudemos estabelecer durante o Fórum Social Temático no início de 2012 com muitos dos protagonistas da citada efervescência social do ano anterior, confirmamos e ampliamos as diretrizes que indicam a criação de Fóruns Locais com vistas à proporcionar a integração dos movimentos, coletivos e entidades aos cidadãos e cidadãs indignados. Assim, em articulação com os protagonistas das praças de 2011, os participantes do FSM intensificam uma percepção que se revelará estratégica: a de que os FSM estavam sendo palco para articulação entre os já convertidos e que era necessário ir às ruas, às praças, ao encontro da população para juntos construirmos o outro mundo. O que segue vai além e tanto os movimentos das praças passam a incorporar as diretrizes do FSM como os Fóruns Locais começam a se estabelecer em praças, focados na população do entorno. Chico Whitaker publicou no site do Fórum Social São Paulo ([www.forumsocialsp.org.br](http://www.forumsocialsp.org.br)) um belo texto a respeito, intitulado

“Conto invertido, do fim ao começo” (WHITAKER, 2011).

Assim, chegamos à capital paulista, onde realizamos o primeiro Fórum Social de São Paulo em 2011, e em Sorocaba, com sua versão local realizada no dia 09 de junho de 2012<sup>46</sup>. Tanto na capital como no interior, já se articulam outros tantos encontros mais focados em regiões da cidade alternadamente às cidades do entorno. Juntos também articulamos a formação de uma Rede de Fóruns Locais através da qual desenvolvemos algumas atividades na Cúpula dos Povos, em junho de 2012, no Rio de Janeiro.

## **A CÚPULA DOS POVOS**

Para situarmos a importância da crise ambiental para os Movimentos Sociais contemporâneos, destacamos em Seattle o protagonismo dos movimentos ambientais que desde a Eco92 já se articulavam internacionalmente em torno das urgentes questões impostas à humanidade pela degradação do Planeta. O Fórum Social Mundial surge como espaço que já se sentia necessário para que os diversos movimentos dialogassem e programassem suas ações internacionais com mais força e cooperação à luz dos ambientalistas.

A Conferência da ONU pelo Desenvolvimento Sustentável, conhecida como Rio+20, foi interpretada pelos movimentos sociais como mais uma investida daqueles que se consideram os donos do mundo contra os movimentos que questionam sua forma de atuação. Dessa vez a força desses que atuam em prol de menos de 1% da população mundial vem potencializada pelo que Pablo Sólon classificou como “O Golpe do Século”. Para substituir a violência bruta gerada pelas decisões totalitárias, deixam de lado os conselhos de Maquiavel e passam a atuar sob a forma de dominação que Gramsci, na década de 1930, já identificava como muito mais eficiente, justamente por exercer o controle a partir da sedução e cooptação, deixando as armas em segundo plano. Assim, identificando as sutilezas da dominação hegemônica, percebemos mais claramente como os dirigentes econômicos do mundo assumem a roupagem verde como uma máscara à seus cifrões e sob a sloganização da suposta sustentabilidade da economia verde revigoram a mercantilização dos recursos naturais mantendo seu caráter dominador e opressivo.

É diante desse quadro desolador que a sociedade civil se organiza e se levanta para mostrar sua indignação. O processo do Fórum Social Mundial deste ano de 2012 foi temático com o slogan “Crise Capitalista, Justiça Social e Ambiental”, e a sociedade civil se articulou sobre como se posicionar frente aos arranjos hipócritas da Rio+20. Os movimentos participantes do Fórum integram também a Cúpula dos Povos, que se contrapõe à Rio+20 da mesma maneira que o FSM se

---

<sup>46</sup> Programação disponível em: [www.forumsocialsorocaba.org.br](http://www.forumsocialsorocaba.org.br)



contrapõe ao Fórum Econômico Mundial.

É importante chamar a atenção para esta contraposição para que fique muito clara a distinção entre os dois eventos que aconteceram simultaneamente no Rio de Janeiro em junho de 2012. De um lado, uma organização horizontal, da sociedade civil, que proporcionou um espaço aberto, dialógico, em prol da justiça social e ambiental. De outro, à portas fechadas, figurões de ternos caros posaram para uma foto história assinando mais uma vez promessas que não pretendem cumprir e acordos que mercantilizarão ainda mais a vida e o planeta.

### **FÓRUM SOCIAL SOROCABA**

O tema do 1º Fórum Social Sorocaba foi justamente “Rumo à Cúpula dos Povos” e os facilitadores estimularam os participantes para que as atividades fossem desenvolvidas em torno dos temas que a Cúpula traz a tona. Os facilitadores do Fórum Social Sorocaba já adiantam uma tendência de alinhamento dos movimentos e também representam localmente o Comitê Paulista Rumo à Rio+20, organização da sociedade civil que organizou os debates da etapa preparatória da Cúpula dos Povos no âmbito estadual.

### **ALGUNS DESDOBRAMENTOS**

Os altermundistas descobriram na prática, com o amadurecimento de seu próprio movimento e em diálogo aberto constante como práxis de construção coletiva do conhecimento, o que Gramsci, a partir do cárcere à que foi confinado na Itália de 1930, já apontava teoricamente como estratégia a ser desenvolvida pelos revolucionários das sociedades ocidentais de capitalismo desenvolvido: a guerra de posições na luta pela hegemonia cultural. Diante da complexidade das sociedades modernas, os que lutam por sua transformação precisam fortalecer seu poder de persuasão e levar sua disputa para os campos de controle ideológico dominados pela hegemonia burguesa. Antes de se chegar ao controle do Estado, Gramsci aponta a necessidade de se persuadir a população que sobrevive alienada pelo controle exercido pelos aparelhos privados de dominação, principalmente a cultura, a escola, a mídia e a igreja. (GRAMSCI, 2007)

Alguns encontros realizados no processo da Cúpula dos Povos fazem eco às posições gramscianas: o próprio caráter multicultural do encontro, o Fórum Mundial de Educação e a Universidade Popular dos Movimentos Sociais<sup>47</sup>, O Fórum Mundial de Mídia Livre<sup>48</sup>, O

---

<sup>47</sup> <http://www.forummundialeducacao.org/>

<sup>48</sup> <http://www.forumdemedialivre.org/>

Movimento Fé e Política e a Vigília dos Povos<sup>49</sup>.

Para além destas posições privilegiadas pelo potencial de difusão ideológica e controle hegemônico, há também outras trincheiras em que os movimentos sociais vão avançando pela ação prática, o que talvez pudéssemos chamar de guerrilhas de posição, como extensão ao conceito de Gramsci, ou ação direta, a propaganda pela ação, utilizando um conceito anarquista. Para identificar tais movimentos que compõem uma diversidade bastante pujante, citamos os cinco temas agregadores propostos pelos facilitadores da Cúpula dos Povos: *Direitos, por justiça social e ambiental; Defesa dos bens comuns contra a mercantilização; Soberania Alimentar; Energia e Indústrias Extrativas; Trabalho: Por uma Outra Economia e Novos Paradigmas de Sociedade.*

Adicionemos ao nosso esquema as consequências socializantes do conceito de Florestan Fernandes da “revolução dentro da ordem”, em que o sociólogo defende que as classes trabalhadoras e as massas populares devem se envolver no aprofundamento da revolução burguesa. Mesmo que concordemos com Paulo Arantes considerando já superada a fase do etapismo do desenvolvimentismo da esquerda brasileira (ARANTES, 2007), Florestan continua muito atual, justamente porque destoa de seus contemporâneos, já que apesar de reconhecer a necessidade de aceleração do desenvolvimento social, a revolução social contra a ordem capitalista dependente é, para Florestan, condição essencial para o desenvolvimento almejado. (FERNANDES, 1976: 248-9). Então, no caminho da superação do subdesenvolvimento, as consequências socializadoras da revolução dentro da ordem tem importância estratégica:

O proletariado cresce com a consciência de que tem de tomar tudo com as próprias mãos e, a médio prazo, aprende que deve passar tão depressa quanto possível da condição de fiel da "democracia burguesa" para a de fator de uma democracia da maioria, isto é, uma democracia popular ou operária. (FERNANDES, 2000: 61)

Importante convidarmos Rosa Luxemburgo para nos alertar dos perigos das “reformas” no sistema. Apesar de seu famoso combate contra os revisionistas da II Internacional, Rosa não opõe diametralmente os termos Reforma e Revolução e reconhece o papel das reformas se estiverem focadas na educação e conscientização da população em torno de um projeto de emancipação pela via revolucionária. Mas nos adverte que se tais ações forem esvaziadas da estratégia de ruptura com o sistema capitalista serão cooptadas pelo sistema que inverterá seu papel inicial, redundando na

---

<sup>49</sup> <http://forumdos povos/vigilia>

inserção da ideologia burguesa através destes mesmos meios. (LUXEMBURGO, 1999)

Não existe campo neutro de atuação onde o caminho seria percorrido sem riscos. Todos os campos de todas as áreas sofrem influências estruturais de cooptação e perda da autonomia que variam apenas de intensidade. Os partidos políticos e o mundo corporativo talvez sejam os meios mais perigosos onde o canto da sereia se apresente de maneira mais eficaz, atestado pela raridade dos que mantêm intactas suas ideologias após terem por essas vias se aventurado com o intuito da transformação social a partir da esquerda. Quase sempre o fim se torna utópico, sendo confundido com uma falsa promessa de propaganda de margarina enquanto justifica todos os meios.

As ONGs já mostraram que podem servir tanto ao capital quanto para ações humanitárias e transformadoras. Os MS são no geral mais independentes, mas tendem a se aproximar de outros meios, como os partidos e as corporações, seja para viabilizar suas ações através do financiamento de seus projetos, seja para completar sua capacidade técnica. A burocracia partidária e sindical também está presente nas ONGs e nos MS, o que dificulta muito a passagem para a nova fase anti-hierárquica, participativa e autogestionada que caracterizariam por enquanto, apenas os novíssimos MS (GOHN, 2001).

Virá o dia em que a evolução e a revolução, sucedendo-se imediatamente, do desejo ao fato, da ideia à realização, confundir-se-ão em um único e mesmo fenômeno. É assim que funciona a vida de um organismo sadio, seja ele o de um homem ou de um mundo.  
(RECLUS, 2011, p. 52)

Não obstante os riscos, os MS deste início de século conquistaram o direito de se aterem a um ponto específico de luta contra o sistema, de onde já começam a praticar a mudança estimulando a população para a viabilidade da proposta principalmente pelos resultados obtidos no presente.

Dessa postura se destaca a ética e a coerência em se aplicar em sua vida prática aquilo por que luta e defende. (RECLUS, 2011) Esse particularismo, entretanto, já tem histórico suficiente para seu amadurecimento e desenvolveu as teorias e visões de mundo que os localizam no contexto panorâmico da luta contra o sistema capitalista. (ZIZEK, 2011) Esse contexto operado a partir de seu protagonismo, emancipação e articulação com outros atores, intelectuais, técnicos, especialistas, políticos, ativistas, militantes da mesma ou de outras áreas, vem municando suas teorias com a complexidade necessária, gerando explicações completas de mundo a partir de suas perspectivas presentes. Ao contrário do que muitos marxistas ortodoxos poderiam antecipar, esses novos paradigmas não excluem a perspectiva crítica histórico-dialética, mas a atualizam a partir de suas

realidades, como defende LUCÁKS (2010).

O alinhamento que o movimento altermundista vem construindo através de seus encontros nos FSM, a sua recusa em abrir espaço para participação de partidos ou corporações, sua organização anti-hierárquica, participativa e autogestionada indicam muitas semelhanças com as idéias anarquistas. Mas no espaço do Fórum não se disputa por um consenso, sendo, portanto constituído lado a lado por anarquistas de diversas vertentes e marxistas de variadas filiações. Talvez Maurício TRATENBERG (2009) poderá nos auxiliar a entender a composição desse espaço, quando se reconhece como um marxista heterodoxo e em seguida nos apresenta Maxilian Rubel, que posiciona Marx como teórico do Anarquismo (RUBEL, 2012). As aproximações aqui esboçadas nos levam a acreditar que seremos muito mais fortes se os revolucionários incorporarem as propostas de alinhamento dos altermundistas, aceitando e respeitando seus diferentes dogmas e estratégias, a fim de coordenarem algumas ações, como em uma orquestra onde a diversidade dos instrumentos é preservada, mas o conjunto soa maravilhosamente harmônico atingindo a todos, músicos e público como um só chamamento à vida, à emoção, à razão, à luta e à revolução. A grande diferença é que nesta orquestra não há maestro e na noite de estréia, não haverá mais distinção entre músicos e público.

## REFERÊNCIA

**100 propostas do Fórum Social Mundial.** Petrópolis: Vozes, 2006.

ALI, Tariq. **O poder das barricadas:** uma autobiografia dos anos 60. São Paulo: Boitempo, 2008.

ARANTES, Paulo. **Extinção.** São Paulo: Boitempo, 2007.

BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar T. **Antropologia e Imagem.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2006.

BENSAID, Daniel. **Os irredutíveis.** Teoremas da resistência para o tempo presente. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Trotskismos.** Fortaleza: Expressão Gráfica Ed, 2010. 133 p.

CASTELLS, Manuel. **Castells propõe outra democracia.** Em Outras Palavras. 18/07/2011. Disponível em: <http://www.outraspalavras.net/2011/07/18/castells-propoe-outra-democracia/>

FERNANDES, Florestan. **A sociologia numa era de revolução social.** Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

FERNANDES, Florestan; PRADO JR, Caio. **Clássicos Sobre a Revolução Brasileira.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.

FEYERABEND, Paul. *Contra o método.* São Paulo: UNESP, 2011.

FRANQUES, Bruno Marcondes. **Pós-modernidade libertária.** Alguns desdobramentos do processo emancipatório de libertação da razão das amarras modernas no contexto da educação libertária. Em: Anais do I Colóquio Internacional de Educação Libertária: 100 anos da Escola Moderna. São Paulo: FE USP, 2012.

- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Teoria dos movimentos sociais**. Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 4: Temas de cultura: ação católica, americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- LEITE, José Corrêa. **Fórum Social Mundial**. A história de uma invenção política. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.
- LENIN, Vladimir Ilitch. **Esquerdismo: Doença Infantil do Comunismo**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2004.
- LEVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Loyola Edições, 2003.
- LÖWY, Michael. **O Marxismo na América Latina**. Uma antologia de 1909 aos dias atuais. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Ecossocialismo: alternativas de desenvolvimento para superar o modelo produtivista-consumista**. In ABONG. Por um outro desenvolvimento. São Paulo: ABONG, 2012. p 7-17.
- LUCÁCKS, Gyorgy. **Prolegomenos a Uma Ontologia do Ser Social**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou Revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 1999.
- MACDOUGALL, David. **Transcultural Cinema**. Princeton University Press, 1998
- MADURO, Otto. **Mapas para a festa**. Reflexões Latino-Americanas sobre a crise e o conhecimento. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis. Editora Vozes, 1994.
- MALATESTA, Enrico. **Entre Camponeses**. São Paulo: Hedra, 2009.
- MÉSZÁROS, Iztván. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MORIN, Edgar. **O século XXI começou em Seattle**. Jornal Le Monde, dez. 1999.
- \_\_\_\_\_. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- PIERUCCI, Antonio Flávio. **O desencantamento do mundo: todos os passos de um conceito**. São Paulo: Editora 34, 2003.
- PIÑERO, Joaquin. **Integração popular continental: a hora é agora!** em Le Monde Diplomatique Brasil ano 5, número 60, julho de 2012. pp 6-7.
- RECLUS, Élisée. **Anarquia pela educação**. São Paulo: Hedra, 2011.
- RUBEL, Maximilien. **Marx: Teórico do Anarquismo**. Em: Revista Novos Rumos, Marília, v. 49, n. 1, p. 13-36. Jan-jun, 2012.
- SADER, Emir; JINKINGS, Ivana (et al, orgs). **Latinoamericana**. Enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe. São Paulo: Boitempo, 2006.
- SADER, Emir (et al). **Occupy - Movimentos de protesto que tomaram as ruas**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- SAHLINS, Marshall. **Cosmologias do Capitalismo: O Setor Trans-Pacífico do Sistema Mundial**. Em: Anais da XVI Reunião Brasileira de Antropologia. Campinas, SP, pp. 47-106. 1988
- SANTOS, Boaventura de Souza. **O Fórum Social Mundial**. Manual de uso. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente.** Contra o desperdício da experiência. Vol 1: Para um novo senso comum: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 5. ed. Rio de Janeiro : Record, 2001

SILVA, Vagner Gonçalves da. **O antropólogo e sua magia:** trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro-brasileiras. São Paulo: Edusp, 2006.

TRAGTENBERG, Maurício. **A falência da política.** São Paulo: UNESP, 2009.

TROTSKY, Leon. **Revolução e contrarrevolução na Alemanha.** São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2011

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** São Paulo: Pioneira, 1996.

WHITAKER, Francisco. **O desafio do Fórum Social Mundial.** São Paulo: Loyola, 2005.

\_\_\_\_\_. **Conto invertido, do fim ao começo.** Em: Fórum Social de São Paulo, 2011. Disponível em: <http://forumsocialsp.org.br/noticias/conto-invertido/>

WOODCOCK, George. **História das Idéias e Movimentos Anarquistas.** Vol 2: O Movimento. Porto Alegre: L&PM, 2008.

ZIZEK, Slavoj. **A tinta vermelha:** discurso de Slavoj Žižek aos manifestantes do movimento Occupy Wall Street. Em Blog da Boitempo. 11/10/2011. Disponível em: <http://boitempoeditorial.wordpress.com/2011/10/11/a-tinta-vermelha-discurso-de-slavoj-zizek-aos-manifestantes-do-movimento-occupy-wall-street/>

\_\_\_\_\_. **Primeiro como tragédia,** depois como farsa. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Vivendo no fim dos tempos.** São Paulo: Boitempo, 2012.

## **PARA ALÉM DA INCLUSÃO SÓCIO-DIGITAL: DOS JOGOS DE MERCADO COMO OBJETOS DE POLÍTICA PÚBLICA**

Dalton Lopes Martins  
[dmartins@gmail.com](mailto:dmartins@gmail.com)

A palavra inclusão aparece como referência constante em diversas formas de descrição e apresentação de programas, projetos e experiências na política pública de forma praticamente unânime entre os mais diversos entendimentos e posicionamentos das chamadas políticas sociais. Aparecendo, de forma geral, com o sentido de incluir àqueles que não tem acesso a determinados bens materiais, serviços e identificação nas máquinas de governabilidade públicas e privadas, seja por falta de alcance dos mecanismos e possibilidades de articulação das estruturas políticas em ação ou seja pelo entendimento de que as estruturas que fornecem acesso não devem ser geridas pelo própria máquina pública, a inclusão serve como conceito que abre um campo de atuação e serve como critério de análise do que pode estar dentro ou fora.

Visto dessa forma, a inclusão se torna conceito operatório de produção e entendimento do que deveria balizar e sustentar as condições de aplicabilidade de uma política pública. Em outras palavras, se a política é inclusiva, ela dá acesso a determinados valores e modos de vida que entendemos serem necessários para sustentar a condição social ideal visualizada pela política em operação. Se a política não é inclusiva, ela segmenta, classifica, filtra, escolhe favorecer e

empoderar aqueles que aparentemente já estão inseridos nas redes de circulação dos serviços e bens ofertados pelas máquinas da governabilidade. O critério que esse conceito operatório facilmente coloca à vista é qual o corte do que se entende por incluído e por excluído, que métodos de medição e análise são utilizados por uma política para operar essa divisão, entendendo que essa divisão explicita uma escolha, um campo de atuação e, sobretudo, intervenção que a política em questão se propõe a lidar. É a possibilidade de análise dessa segmentação e dos critérios atrelados a ela que nos permite reposicionar a questão sobre o conceito de inclusão e como ele vem sendo utilizado em nossas políticas públicas em vigência atualmente.

Vale aqui explicar, clareando algumas pré-condições como ponto de partida para a breve análise que aqui se estabelece, que o título desse artigo inclui a palavra “digital” na relação com inclusão social com uma intenção clara no que se refere a dimensão digital como mais um espaço, um universo e um campo de produção de diferentes formas e tipos de sociabilidade. Entende-se, desse modo, que essa dimensão é vista como um espaço de relacionamento humano que pode e é visto por determinadas políticas públicas como campo de intervenção e presença das máquinas de governabilidade que colocamos aqui em análise. A inclusão digital é vista aqui como o acesso a esse espaço de relacionamento humano, a esses canais e redes de interação, apenas acessíveis pelo uso de determinadas tecnologias, que constroem e pautam fluxos de comunicação, bens materiais e imateriais, serviços, formas de ativismo, atravessando e sendo atravessado pelas outras tantas dimensões de sociabilidade nas quais se percebem os espaços de relacionamento humano. O conceito, os critérios do que está dentro e do que está fora, além das formas de operação que a expressão “inclusão” fornece à ação de uma política pública permitem intervir também através do digital como espaço de governabilidade, sobretudo, daquilo que se entende como uma ação social proposta por uma política.

Mais do analisar a questão do digital, se pretende aqui analisar a questão da inclusão como modo de intervenção no social. Bruno Latour (2012) resgata a etimologia da palavra “social” explicitando com mais clareza sobre o quê incluir ou não incluir está se falando aqui.

A etimologia da palavra “social” em si é bastante instrutiva. A raiz é *seq-*, *sequi*, e a primeira acepção é “seguir”. O latim *socius* denota um companheiro, um associado. Nas diferentes línguas, a genealogia histórica da palavra “social” designa primeiro “seguir alguém” e depois “alistar” e “aliar-se a”, para finalmente exprimir “alguma coisa em comum”. (...) “Social” como em “problemas sociais” ou “questão social” é uma inovação do século 19. O vocábulo paralelo “sociável” alude à capacidade que tem o indivíduo de viver polidamente em sociedade. (Latour, 2012, pag. 24).

Mas, que coisa em comum é essa e que nível de inserção é esse que permite viver



polidamente em sociedade? Como surge a questão social como um espaço de intervenção que dá condições e sustenta o surgimento de um sem número de políticas públicas, logo, estratégias de governabilidade? De que modo incluir tem a ver com condicionar modos de vida e inserir em fluxos de operação da máquina governamental já conhecidos, sustentando e sendo sustentados por condições que mantêm as ordens dominantes instauradas?

Há uma forma de pensamento que vale aqui explicitar, mesmo que de forma esquemática e reducionista, com a intenção de colocar de modo mais claro que relação é essa entre “inclusão”, “social” e “governo” que está posta nesse espaço de análise que se estabelece. Inclusão vem sendo aqui descrita como um conceito operatório que viabiliza determinadas políticas públicas, permitindo estabelecer critérios do que está incluído e do que deve ser objeto de atuação do governo para promoção da inclusão. Logo, o governo atua, de certa forma, intervindo nessa “questão social” com o objetivo de pautar determinadas condições de vida em sociedade. Que condições são essas?

Tendo estabelecido aqui alguns princípios de entendimento do conceito “inclusão” e “social”, vale aqui avançar um pouco mais conceituando como se pode entender o conceito de “governo” para tocarmos em algumas das questões que foram aqui levantadas.

... governo, aqui, é um modo de conceitualizar todos aqueles programas, estratégias e táticas para a condução da conduta, mais ou menos racionalizados, para agir sobre as ações dos outros de maneira a alcançar certos fins. Nesse sentido, pode-se falar em governo de um navio, de uma família, de uma prisão ou fábrica, de uma colônia e de uma nação, assim como de um governo de si. (ROSE, 2011, pag. 25).

Chega-se aqui a um ponto interessante de posicionamento desses conceitos. Governa-se para agir sobre os outros, para conduzir conduta. O sociável e a questão social torna-se campo de intervenção, modo de atuar para induzir e promover determinados tipos de conduta e modos de ação desejados. Incluir torna-se modo de produzir políticas públicas que tenham por intenção estabelecer critérios do que está dentro e do que está fora desses modos de sociabilidade polidos e desejados pelo governo das condutas.

No entanto, essa governança de conduta não acontece nos tempos em que vivemos de modo aleatório. Vive-se sob a influência de um tipo de racionalidade fundamentalmente influenciada por questões de fundo econômico e financeiro. Os parâmetros de renda e padrões de consumo servem de critérios de regulação de inúmeras formas do que condiciona os modos de vida e espaços de sociabilidade por onde os seres humanos interagem e se produzem mutuamente. O que serve de critério entre incluído e excluído se baseia diretamente nos indicadores econômicos que categorizam as diferentes classes, comunidades e formas de segregação.

Buscando entender como o jogo econômico pauta as formas de governo atuais, Foucault

(2008b) deixa claro o que define esse critério do incluído/excluído que aqui se coloca em evidência.

Ora, essa ideia de que deve haver uma regra de não-exclusão e de que a função da regra social, da regulamentação social, da seguridade social no sentido amplo do termo deve ser a de garantir pura e simplesmente a não-exclusão de um jogo econômico que, fora disso, deve se desenrolar por si mesmo, é essa ideia que é aplicada, esboçada em todo caso, em toda uma série de medidas mais ou menos claras. (FOUCAULT, 2008b, pag. 278).

Logo, as políticas de inclusão, sejam elas a partir dos espaços do digital ou não, vistas dessa forma tornam-se estratégias de um governo visando a inserção das condutas por dentro desse jogo econômico, entendendo que uma vez inseridas no jogo o próprio jogo têm condições de se regular, operando a partir de estratégias que deixam de serem espaços de atuação do governo para serem espaços de atuação do mercado. Criar condições de consumo, criar condições de se posicionar em algum lugar no jogo econômico é, portanto, posicionar as bases dos modos de vida que essa governança de condutas pretende estabelecer. Garantir que o espaço de liberdade seja o espaço de liberdade do mercado, ou seja, que a liberdade se dê a partir das regras de funcionamento e dos contornos estabelecidos pelo mercado é garantir a eficácia e os critérios de sucesso das políticas de inclusão, melhorando níveis de renda e condições de inserção num jogo para o qual o próprio governo foi pensado e construído para manter.

É disso que se trata, em sua grande maioria, as políticas públicas de inclusão produzidas no âmbito de governos constituídos como neoliberais, sendo sustentados e mantidos como condições de existência e garantias da liberdade dos próprios mercados que os produzem. Se a possibilidade de livre comércio é o interesse maior no jogo de interesses do que está em disputa, o papel do governo é garantir que ele ocorra, produzindo condições para que se amplie nas esferas em que ainda não atua, incluindo no “social” os que estão fora do jogo.

Vale dizer que aqui não se coloca um juízo de valor explícito, afirmando que esse modo de entender os conceitos que analisamos defina essas políticas como negativas ou num sentido depreciativo qualquer. Ao contrário. O que aqui se objetiva é estabelecer alguns critérios de análise para que se perceba com um pouco mais de clareza o que de fato parece estar em jogo. É apenas entendendo como tem se produzido esses espaços de atuação que temos melhores condições de se ver dentro do próprio jogo, percebendo que papel ocupa, que discurso sustenta e se esse discurso parece operar políticas em direção ao que de fato desejamos ou a um jogo econômico que talvez ainda não se tenha percebido como o que tem regulado os modos de vida e fazer político atuais.

Logo, já encaminhando para algumas ainda breves conclusões que tiramos dessas relações estabelecidas, falar de questões como empoderamento coletivo, constituição de sujeitos autônomos e a possibilidade de produzir espaços de co-gestão é falar de outros jogos que parecem não dialogar

e serem compatíveis com essa busca contínua da eficácia financeira e econômica desse modo de governar. Além disso, é falar de outras possibilidades que criem condições e funcionem como outros modos de operar política que não a visão da inclusão nos jogos de mercado.

É novamente Foucault (2008a) que parece dar pistas interessantes de posicionamento do olhar para além desse jogo:

Então, frente a essa política global do poder se fazem revides locais, contra-ataques, defesas ativas e às vezes preventivas. Nós não temos que totalizar o que apenas se totaliza do lado do poder e que só poderíamos totalizar restaurando formas representativas de centralismo e de hierarquia. Em contrapartida, o que temos de fazer é instaurar ligações laterais, todo um sistema de redes, de bases populares. (FOUCAULT, 2008a, pag. 74).

É para além dos jogos de mercado, para além da economia como critério que determina modos de relacionamento e condiciona modos de vida que outros níveis de pensamento abrem espaço e permitem operar em estruturas de representatividade que não reproduzam essas formas de centralismo e hierarquia que são as condições de base da própria existência dos modos de governabilidade atuais. É por outro caminho que deslocamos essa racionalidade e abrimos espaço para outras formas. É por outras condições de relação, onde os posicionamentos se lateralizam, onde o coletivo opera como aquele que constrói contorno, que define seu espaço e se vê como agente de seu próprio modo de vida que outras redes são possíveis, que outros fluxos de interação podem ser pensados. E nisso, sem dúvida, a dimensão do digital pode colaborar na produção de outros jogos de relacionamento, não como condição de partida, mas como condição de apropriação de uma racionalidade que lhe antecede e opera por outros valores.

## **Referências**

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Graal. 26ed. 2008a. 295p.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Martins Fontes. 2008b. 474p.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do Ator-Rede**. Edufba/Edusc. 2012. 399p.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade**. Vozes. 2011. 308p.

## MOVIMENTOS NEGRO E HIP HOP: DESAFIOS PARA A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE ADOLESCENTES AFRODESCENDENTES

Marco Antônio Pereira<sup>50</sup>

**RESUMO:** O presente artigo tem por escopo, fazer um breve resgate histórico da luta dos brasileiros afrodescendentes desde a promulgação da Lei Áurea em 1888, até as conquistas atuais, como a Leis nº 10639/03 e 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história da África e das culturas afro-brasileiras e indígenas nas escolas públicas e privadas da educação básica. Também tenta fazer uma reflexão acerca do processo de construção identitária do adolescente negro vivendo no Brasil, a partir de sua participação no Movimento Hip Hop. Quer entender quais os processos que subjaz essa constituição de identidade, entendendo que vivemos em um meio permeado por uma herança de país escravocrata, cuja hegemonia valorativa é estabelecida a partir da herança caucasiana. Também faz uma reflexão acerca do conceito de adolescência e de o quanto essa análise tem de ser permeada por aspectos socioculturais, pois a passagem da infância para a adolescência irá variar, conforme a estratificação social de pertença do indivíduo, valores culturais difundidos em seu meio dentre outros. Analisa um pouco o papel do Estado enquanto mediador desses conflitos e ao mesmo tempo, de o quanto ele mesmo pode se constituir como elemento de dificuldade para a construção dessa identidade positiva, na medida em que se ausenta em seu papel de reconhecer o quanto a forma como a sociedade brasileira se constituiu, contribuiu para dificultar a diminuição das desigualdades sociais historicamente presentes em nossa sociedade, tendo como sua principal vítima a população negra.

### ADOLESCÊNCIA. QUE FENÔMENO É ESSE?

---

<sup>50</sup> Marco Antonio Pereira é graduado em Psicologia pela Universidade Paulista – UNIP e mestrando em Educação pela UFSCAR/Sorocaba. Militante do movimento negro sorocabano, membro da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores Negros). Atualmente exerce a função de psicólogo na ONG Centro Cultural Quilombinho e também trabalha como psicólogo clínico.  
email: markpereira@gmail.com

Segundo Osório (1992), até algum tempo atrás, a adolescência era considerada meramente uma etapa de transição entre a infância e a idade adulta. Os comemorativos biológicos caracterizavam esse momento evolutivo do ser humano. Se do sexo masculino, o adolescente era descrito como um sujeito desengonçado, que estava mudando de voz e deixando antever o buço em meio a uma constelação de espinhas. Se do feminino, alguém igualmente desproporcionado, o torso arqueado para esconder o desabrochar dos seios e as faces ruborizadas ao menor galanteio, conforme se determinavam o pudor e moral caseiros.

Entretanto nas últimas décadas, essa fase vem sendo considerada o momento crucial do desenvolvimento do indivíduo, aquela que marca não só o equilíbrio da imagem corporal definitiva, como e estruturação final da personalidade.

Para Melucci (2001), o aspecto temporal é determinante na vida do adolescente, pois é nesse período que ele dar-se a conta da temporalidade da existência humana e da incerteza quanto ao futuro. Nas sociedades antigas, as incertezas acerca desse futuro estavam em sua maioria relacionadas aos aspectos naturais como acidentes, epidemias, guerras, etc. Para Sposito (1994), a caracterização do jovem deve ser traçada sob o ponto de vista relacional, ou seja, a partir de uma forma peculiar de relação que ele mantém com o mundo adulto e, conseqüentemente, de sua busca de distancia do universo infantil.

Nas sociedades modernas, a incerteza se dá devido à imensa variedade de escolhas que esse jovem poderá fazer e de o quanto isso repercutirá na forma como se desenvolverá sua vida. A verdade é que a sociedade se complexificou e com isso, maior tornou-se a vulnerabilidade desse jovem.

Para Souza (1999), historicamente o jovem foi visto de diversas formas, mas nenhuma foi suficientemente forte para se tornar um conceito. Segundo ela, fatores como o tempo e o local onde esse jovem se encontra, são determinantes em sua definição dentro de determinado tempo. Até certo tempo atrás, pouca importância se dava ao papel do jovem dentro da sociedade. O fato de a mesma não dispensar muita atenção para esse jovem, não significa que ele não esteja tendo uma atuação que chamaríamos de política. Dentro do próprio processo de amadurecimento, ele precisa se diferenciar de seus pais para poder assim estabelecer seu espaço. Nesse processo, é bastante comum que se alie a seus pares e as particularidades desses grupos, farão com que ele assuma códigos de conduta particulares, onde gírias, formas de se vestir, de andar, tipos de músicas e todo um repertório comportamental, darão a esse jovem essa sensação de pertencimento ao grupo. Os movimentos estudantis de jovens lutando por reformas nos sistema de ensino são um bom exemplo de atuação política juvenil.

Evidentemente que o jovem pertencente às camadas sociais mais favorecidas, vivenciará

esses momentos de forma muito diferente do jovem das classes mais baixas, onde a questão de sobrevivência está na pauta do dia. Outra questão marcante acerca dos jovens é o de entender exatamente quando começa essa juventude e quando ela termina. Por exemplo: nas sociedades tradicionais como as tribos indígenas e africanas, isso fica bastante claro, devido aos ritos de passagem aos quais os jovens púberes são submetidos. Em geral esse jovem é retirado do convívio dos pais, onde é iniciado nos saberes do mundo dos adultos e depois em uma cerimônia ele passa a ser reconhecido por seus pares como adulto. Já nas sociedades ditas modernas, pelo fato de não terem esses rituais, esse momento não fica bem delimitado. Durante muito tempo se estabeleceu que, cursar uma faculdade era o marco dessa passagem para a vida adulta.

Existe a possibilidade de se analisar a entrada do jovem na idade adulta a partir de sua inserção no mercado de trabalho, uma vez que com ela, outros marcos dessa passagem poderão se efetivar, em especial devido ao fato de passarem a produzir e consumir bens materiais de forma mais autônoma. As condições em que se dão a transição entre escola e trabalho e, por consequência o início da vida profissional, expressam os contextos históricos e as dinâmicas sociais em que se vive (Guimarães- 2006). Historicamente, em geral o jovem iniciava trabalhando informalmente em funções menores, se constituindo uma espécie de treino, até que finalmente se inserisse no mercado de trabalho propriamente dito. Nos dias atuais, com a grande precarização do mercado de trabalho, aonde o capitalismo vem impondo condições cada vez piores para o trabalhador e onde a qualidade dos vínculos se fragilizam a olhos vistos, os jovens se constituem como as maiores vítimas desse processo. Evidentemente, que as maiores vítimas dessa precarização são os jovens das camadas sociais mais baixas e aqueles de raça negra são vitimizados duplamente, dada as consequências do racismo que infelizmente ainda se mostra muito presente em nossa sociedade. A análise do papel desse jovem negro será o nosso objeto de estudo a seguir.

## **SER NEGRO NO BRASIL: MATAR UM LEÃO POR DIA**

Difícil se fazer uma análise das questões de uma sociedade, sem se levar em conta aspectos relativos à racialidade e de como esses fatores irão influenciar na subjetividade de cada um. No caso do Brasil, necessário se faz que analisemos um pouco a nossa história e como a sociedade se formou a partir das relações inter-raciais. Nesse artigo, iremos considerar em especial aquela entre brancos e negros, muito embora reconheça que os indígenas também são grandes vítimas dessas relações e de o quanto o Estado se manteve ausente em seu papel de reparar essas mazelas históricas que até hoje nos afetam (Ribeiro, 2006).

Quando uma criança nasce, a mesma é inserida em um ambiente em pleno funcionamento e esse ambiente é permeado por uma série de códigos de valores que

inexoravelmente, irão determinar muitos aspectos de sua vida. Os grandes mediadores dessa relação da criança com seu meio serão os adultos responsáveis por sua educação, em geral a família nuclear. Contudo, essa família também se constituiu a partir desses códigos estabelecidos socialmente, lembrando que o homem por ser de natureza social se constitui e ao mesmo tempo participa da constituição da sociedade, dentro de uma relação dialética (Berger -1999). Assim sendo, quando a mãe diz ao filho pequeno: “dorme com Deus”, essa frase singela traz em seu bojo, todo um cabedal de valores que determinarão como essa criança lidará, por exemplo, com sua religiosidade.

Um dos aspectos marcantes de nossa constituição enquanto pessoa refere-se à formação de nossa auto-estima. Ao vivermos em sociedade, percebemos que a mesma estabelece uma série de juízos de valores acerca dos mais diversos aspectos. Nossa autoestima se constituirá a partir de nosso transito nesse meio e de o quanto encontraremos em nós mesmos, aspectos que sejam socialmente considerados positivos. No caso da criança negra, será muito difícil que essa autoestima seja bem constituída, se levarmos em conta o fato de que o nosso meio é amplamente permeado por valores referentes a tudo que é caucasiano e em geral tudo que seja não branco é sistematicamente desvalorizado. O nosso sistema educacional teve sua arquitetura estruturada a partir de valores europeus, visão eurocêntrica recebida do colonizador e que permeia até os dias de hoje o imaginário brasileiro. Isso nos deixa em situação esdrúxula, pois embora a presença africana seja vista em muitos de nossos traços culturais como as artes, a culinária, na linguagem e no gingado, essa nossa africanidade é sistematicamente negada. Aliás, outra contribuição africana refere-se à nossa língua. A palavra “gingado”, por exemplo, é herança de angola, e refere-se à Rainha Ginga ou Nzinga, conforme (Souza-2009). A maneira como os livros de história têm contado o episódio da escravidão, nos passam a ideia de que os negros foram escravizados, por serem de natureza servil. Historiadores como Gilberto Freyre (1933) falam de uma suposta cordialidade entre escravizados e senhores, o que jamais se confirmou nos relatos daqueles que passaram por essa situação. A mais grave carência sofrida pelo colonizado é a de ser colocado *fora da história e fora da cidade*. A colonização lhe suprime de qualquer possibilidade de participação livre tanto na guerra quanto na paz, de decisão que contribua para o destino de mundo ou para o seu, de responsabilidade histórica real (Memmi-2007). Devido ao fato de os brancos se saberem errados ao invadir o continente negro e sequestrarem nativos com intuito de escravizá-los, havia uma constante tensão entre senhores e escravizados e nos parece que esse racismo presente nos dias de hoje seja herança dessa relação. Essa maneira nefasta com a qual o Brasil lidou com essas questões, vitimou tanto brancos quanto negros, que passaram a ver um ao outro de maneira contaminada por esse ideário que colocava o negro em lugar de subalterno e inferior e o branco o seu contrário. A escola de maneira geral, sempre reproduziu esse estereótipo ao retratar o negro de

forma depreciativa, reforçando dessa forma a exclusão do aluno negro.

O continente negro sempre se constituiu como uma grande lenda em nosso imaginário. O máximo que se mencionava a seu respeito era a contribuição Egípcia, mas mesmo assim, de forma sempre desvinculada do restante da África, nos dando até a falsa impressão de se tratar de outro continente, o europeu talvez. Elisabeth Taylor com seus olhos azuis e pele branca no papel de Cleópatra retratado no cinema, nos dá amostra dessa dimensão. Nos filmes americanos, eram comuns as figuras dos negros de tangas com suas lanças em riste, amedrontando o “pobre” homem branco que estava lá com o singelo intuito de levar-lhes a civilização. Aqueles eram caracterizados de forma desumanizada, se assemelhando muito aos primatas que perambulavam com eles pelas selvas. Essa visão estava em total sintonia com o pensamento de então, que queria caracterizar o negro como um “quase animal” e dessa forma legitimar escravidão, furtando-se assim do resgate dessa dívida histórica.

Nos dias atuais as coisas estão mudando e hoje temos a Lei 10.639/03, que institui o ensino da história da África e da contribuição do elemento africano para a cultura brasileira (Silva-2010). Devido ao fato de as coisas por hábito não serem contextualizadas em nossa mídia, no senso comum tem-se a impressão de que esse ganho é fruto da bondade de nossos parlamentares, sensíveis com a questão negra. Na realidade isso é fruto do trabalho árduo da luta negra, que se costuma dizer, começou no dia em que o primeiro negro escravizado colocou os pés em solo brasileiro e perdura a cada amanhecer. Segundo Malaquias (2010), a presença do negro dentro dos Movimentos Sociais de forma organizada se inicia com a fundação do periódico “O Menelike” em 1916, já manifestando uma incipiente consciência racial. Em 1931 é fundada a Frente Negra Brasileira (FNB), como o primeiro movimento negro de cunho político no Brasil. Em 1945 nasce o Teatro Experimental do Negro, fundado por Abdias Nascimento e o poeta Solano Trindade. Em 1978, na cidade de S. Paulo o jovem Robson Silveira da Luz é espancado e morto por policiais ao retornar para sua residência. Dos protestos surgidos a partir desse fato, surge o Movimento Negro Unificado (MNU), a primeira organização do movimento negro a ter uma amplitude e representação nacional, assumindo uma postura denominada de “esquerda“. Na medida em que a militância vai crescendo, cresce também a sensibilidade dos pesquisadores, que já encontravam nas obras de Roger Bastide e Florestan Fernandes (anos 50,60 e 70), indicativos das desigualdades socioeconômicas entre brancos e negros na sociedade brasileira. Pesquisas do IBGE dos anos 80 comprovam o que antes eram apenas discursos militantes, ou seja, o negro era realmente excluído. Ainda segundo Malaquias (2010), em 1995, entidades do movimento negro marcham até Brasília e entregam ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, uma pauta de reivindicações cobrando medidas políticas de inclusão social do afro descendentes. Em 1996 o



Governo Federal promove o Seminário Internacional sobre políticas de Ações Afirmativas, reunindo em Brasília, estudiosos brasileiros e convidados dos Estados Unidos e África do Sul. Nesse evento é divulgada a criação do GTI, Grupo de Trabalho Interministerial para o desenvolvimento de Políticas para a Valorização da População Negra nas seguintes áreas: Cor-Trabalho-Emprego-Comunicação-Educação-Relações Internacionais-Terra (remanescentes de Quilombos)-Políticas de Ação Afirmativa-Mulher Negra-Racismo-Violência-Saúde-Religião-Esportes-Legislação-Estudos e Pesquisas-Ciência-Tecnologia- Cultura. No mesmo ano a Presidência da República lança o PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos, comprometendo-se a implementar políticas compensatórias de curto, médio e longo prazo direcionados às populações historicamente excluídas como: negros, idosos, indígenas, homossexuais, mulheres, etc. Esse fato marca o reconhecimento do racismo brasileiro sempre negado através da propaganda “democracia racial brasileira”. No ano de 2001 o Brasil participa da 3ª Conferencia Mundial contra o Racismo, realizada em Durban, na África do Sul. Dessa conferencia, origina um documento denominado “Plano de Ação Durban”, que passa a ser utilizado como norteador à promoção de políticas para igualdade racial.

Em 2002, já no Governo do Ex-Presidente Lula, numa atitude inédita na história do país, três ministras negras são nomeadas, além de um Jurista Negro para compor a Suprema Corte. Em 2003, o Ex-Presidente Lula institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio e é criada a SEPPIR- Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, com status de ministério.

Ao traçar esse panorama, tivemos por objetivo mostrar o quanto que esses avanços se devem em especial à luta do próprio povo negro contra o sistema que o exclui socialmente e não à bondade da classe política que só implementou as medidas a partir da pressão dos Movimentos Sociais.

Para que a Lei 10.636/03 seja efetivamente aplicada, novamente vem a campo o protagonismo do Movimento Negro, que vem trabalhando no sentido de pressionar as Secretarias de Educação para a sua aplicação, bem como no de qualificar os profissionais de educação, que em sua maioria não teve esse conteúdo contemplado em sua formação acadêmica.

Segundo Souza (2009), esse material já é possível ser encontrado em português para orientação de professores e alunos de diversos níveis, como livros de literatura para crianças, didáticos para jovens e de cunho mais acadêmico para professores. O preocupante é que esse material é bastante escasso e há de se atentar para a sua qualidade, pois alguns preconceitos ainda teimam em persistir, seja por desinformação ou pela força da herança recebida atavicamente, mas o mais importante é que se caminha para a mudança desse status quo.

## **A JUVENTUDE NEGRA NO CONTEXTO BRASILEIRO**

Como já dissemos, a juventude é um momento marcado por diversas mudanças em todos os sentidos. A própria transitoriedade do momento, faz com que qualquer jovem se veja em situação de grande fragilidade. Para o jovem negro essa fase tende a ser mais delicada, pois se adiciona a todos os componentes típicos do momento, as questões relativas à sua pertença racial. Considerando que a maioria dos jovens negros está situada nas camadas sociais mais baixas, portanto vivendo nas periferias das cidades, concentraremos nosso trabalho nesse espaço urbano. Fatores como a especulação imobiliária e a falta de vontade do poder público em resolver as questões de moradia, têm levado as pessoas das camadas sociais mais baixas para os grandes bolsões de pobreza nas periferias das grandes cidades. Não por acaso, a maioria dos jovens negros encontram-se nesses espaços urbanos e é muitas vezes nas ruas que travará as batalhas diárias por sobrevivência, seja devido aos conflitos em seu meio, seja para escapar dos instrumentos de repressão do próprio Estado. Devido à própria situação de vulnerabilidade social a qual estão expostos, muitos desses jovens negros irão encontrar na criminalidade, sua melhor alternativa para sair dessa situação de exclusão. Em geral, nesses locais a presença do Estado se manifesta de forma mais contundente, enquanto sistema de repressão e proteção da propriedade privada e não na de proteção do cidadão ou como alternativa de superação dessa exclusão. Essa situação pode levar os traficantes e outros criminosos a seduzirem esses jovens, que em geral poderão receber em pouco tempo de “trabalho”, quantias que dificilmente receberiam em ocupação formal.

### **O MOVIMENTO HIP HOP: ALTERNATIVA DE SUPERAÇÃO DOS OBSTÁCULOS À ASCENSÃO DO JOVEM NEGRO?**

Mais uma vez o movimento social vem cumprir a função de proteger o jovem e estabelecer-se como uma alternativa de emancipação, através do Movimento Hip Hop. Originário da juventude negra Jamaicana, o movimento chegou aos Estados Unidos nos anos 70, de onde ganhou o mundo. É formado pela dança break, a arte visual em forma de grafite e o rap como expressão poético-musical, integrando-se como parte de um sistema cultural juvenil então em formação. A origem do Hip Hop, que significa balançar o quadril, um convite à diversão, sempre teve em sua proposta inicial a Paz (Andrade, 1999). Das três formas de expressão artística, o rap *Rithm and Poetry*, se constituiu como aquela de maior impacto tanto na construção da consciência desses jovens, como sobre a própria sociedade que muitas vezes os exclui.

Em termos sociológicos, esse movimento foi interpretado como expressão artístico-política de um momento em transição da metrópole nova-iorquina. Questões relativas à desindustrialização, desemprego, corte de serviços públicos de apoio e o recrudescimento da violência urbana, refletiam diretamente sobre a condição juvenil. As três expressões, embora pudessem ser separadas, foram

amalgamadas e transformaram-se em um sistema simbólico orientador das práticas culturais de atitudes dos jovens. O movimento exprime-se por meio da arte e apropria-se da rua como palco do fazer artístico, mas se organiza localmente. As festas de ruas, as crew e as posses, são formas de os jovens se estruturarem localmente em relação a seus bairros. Essas últimas constituíram-se como espaço próprio, no qual os jovens passaram não apenas a produzir arte, mas também se apoiar mutuamente.

Em decorrência da desagregação de instituições tradicionais, falência de programas sociais de apoio, as posses consolidaram-se no contexto do movimento hip hop, como um sucedâneo da família, local onde os jovens pudessem discutir seus próprios problemas e promover alternativa no campo das artes. As Block Parties (festas de rua) transformaram-se em momentos de lazer e reflexão, tendo a dança, o grafite e o rap como expressões de uma nova consciência política. Nesse contexto, o fazer artístico está muito ligado ao vivido, diferentemente de outras expressões artísticas que se relacionam mais ao aspecto contemplativo. Nesse processo de constituição, os três elementos centrais do Hip Hop, foram se desterritorializando e ganharam as grandes metrópoles mundiais.

Os jovens dessas metrópoles puderam entrar em contato com esses elementos através dos meios de comunicação como as TVs, cinema, redes de computadores, etc. A partir de práticas culturais elaboradas externamente, puderam interpretar a realidade por eles vivida. Isso pode ser visto nos jovens descendentes de africanos na Inglaterra e França, nos árabes na Espanha e nos excluídos nas periferias de cidades como S. Paulo e Cidades satélites de Brasília (Silva, 1999, pp.27-28). Em locais como esses, o Hip Hop permaneceu associado aos grupos juvenis excluídos e aos afrodescendentes, objeto desse trabalho. Nos Estados Unidos, grupos musicais como o Fugees, liderados pela americana Lauryn Hill e pelo haitiano Wyclif Jean, fazem músicas com forte apelo social, em especial falando dos refugiados de países africanos e caribenhos, muitos constituindo os “homeless” americanos.

Segundo Andrade (1999), as raízes do rap podem ser encontradas entre a população historicamente escravizada, tanto no Brasil como nos Estados Unidos. No Brasil os vendedores de água nas ruas de Salvador se valiam do canto falado para divulgar seu produto. Nos Estados Unidos, os escravizados das fazendas de algodão no sul do país, também se utilizavam desse estilo de cantar. Para ela, esse é um exemplo da transcendência negra: há traços da cultura africana, não importa o local onde estejam seus descendentes. Especificamente no Brasil, o movimento chegou no início dos anos 80, entre os jovens em sua maioria negra. Sua difusão se deu sobremaneira nos bailes Black e nas lojas e galerias do centro da cidade de S. Paulo, onde a galera costumava se encontrar no final da tarde. Outro ponto de encontro era a estação São Bento do Metro, onde eram

realizadas as rodas de dança break. Aos poucos o movimento foi se difundindo e com o surgimento dos grupos musicais, assim atingindo as rádios FM, essa difusão se consolidou, tendo em seus maiores expoentes os grupos Racionais Mc e Thaide & DJ Hum. Suas atitudes nos palcos ditavam todo um estilo comportamental que influenciou os jovens. Suas letras de músicas com forte apelo social traziam a tona temas como a violência policial, o desemprego, o racismo e o enfraquecimento das instituições políticas. Outro ponto de trabalho vem do resgate da história do negro, que oficialmente foi contada nos bancos escolares de forma distorcida, omitindo grande parte da contribuição deste para a construção do país. Inicialmente o hip Hop no Brasil difundia as grandes figuras da história norte americana, como Malcolm X, Martin Luther King, Rosa Parks dentre outros. Aos poucos estas passaram a ser substituídas por aquelas da história do Brasil. Figuras como Machado de Assis, (que nas aulas de literatura jamais era caracterizado como negro), Lima Barreto, André Rebouças, Xica da Silva, Ganga Zumba, Zumbi dos Palmares, os grandes sambistas negros, etc. Com o resgate dessas figuras, se objetivava recontar a história do negro a partir de seu próprio olhar e possibilitar a esse jovem que pudesse reconhecer nesses símbolos de sua etnia, alguma possibilidade de se construir uma autoestima calcada em valores mais positivos. Aos poucos, os jovens que usavam cabelos cortados ao estilo escovinha, passaram a deixá-los crescer ao estilo Black Power, Rastafári e Tranças Afro. Ao mesmo tempo, passaram a assumir todo um repertório comportamental que ia desde as calças mais largas, camisetas oversize, tênis coloridos e outros caracteres que compunham esse jeito negro de ser. A rua se caracterizava como o local desse fazer cultural e era bastante comum que os jovens passassem a se encontrar “na sua quebrada”, passando a fazer outro uso dos espaços públicos. Evidentemente que os olhares desconfiados dos moradores e dos policiais sobre esses jovens eram muito comuns, dentro daquela lógica de desconfiar das pessoas por sua suposta aparência suspeita, nesse caso, jovens pobres em sua maioria negros. As frequentes batidas policiais denotam o papel do Estado, enquanto instrumento de opressão, conforme mencionado anteriormente.

Diante de toda essa complexidade de elementos, esses jovens têm uma seara bastante vasta, para a produção de suas denúncias. A batida ritmada do Rap tem em suas letras contundentes o papel da arte enquanto denúncia. Segundo Sposito (1994), ele tem em seu bojo três diferentes instancias de denúncias: A primeira se refere à exclusão devido a sua pertença à raça negra, vivendo em um ambiente hegemonicamente branco, a segunda de caráter social, fala da exclusão a que são submetidas às pessoas sociamente desfavorecidas e a terceira de caráter geracional, fala da exclusão desse jovem vivendo em um mundo dos adultos, estando por isso mais vulneráveis à violência policial, desemprego, envolvimento com as drogas, etc.

Andrade (1994), fala que o Movimento Hip Hop se constituiu como o maior dentre todos os

movimentos de jovens negros no país. Ressalta o papel educador das posses em sua função pedagógica no sentido de propiciar uma educação política e como instrumento para esses jovens pleitear direitos, atingir objetivos e intervir nas relações sociais. Nesses locais, é que os jovens se encontram a fim de discutir essa produção artística. A cultura Hip Hop tem como mote principal, que a produção tenha como ponto de partida o “vivido”, pois entende que só terá valor a fala que partir de sua própria experiência. Assim sendo, as músicas surgem após a discussão sobre algum fato sucedido com eles, uma notícia de jornal ou um livro que tenham lido recentemente. Normalmente nessa posse há um membro que ocupa o papel de mestre e será ele que avaliará a qualidade desse fazer artístico. É evidente que para ocupar esse lugar, terá que se qualificar cada vez mais. Na medida em que esses jovens se envolvem com esse fazer artístico, está ao mesmo tempo questionando a sua própria condição social e ampliando sua capacidade de tecer críticas e de ao mesmo tempo pensar sobre as possibilidades de promover as tão almejadas transformações sociais.

O surgimento do Movimento Hip Hop, mostra a força que tem a mobilização social, pois foi na lacuna deixada pelo Estado em suas funções de proteção e encaminhamento desses jovens para uma condição melhor, que ele eclodiu e se difundiu, atingindo outros jovens vivendo em condições de exclusão semelhantes. Entendemos que no Brasil, existe uma longa caminhada pela frente. Dados recentes têm mostrado um alarmante extermínio da juventude negra, nos quais em cada três jovens mortos de forma violenta, dois são negros. Grande parte desses jovens é vitimada por grupos de milicianos e policiais. Por estarem em sua maioria situada na base da pirâmide social, muitos deles se envolvem com drogas e outras atividades ilegais, estando por isso em situação de maior vulnerabilidade. A falta de políticas públicas voltadas para a educação faz com que a escola não se constitua em local no qual esse jovem se sinta acolhido, perdendo dessa forma, mais uma das possibilidades de romper esse círculo de exclusão.

Ao longo desse texto, tentamos falar um pouco da trajetória percorrida pelo jovem negro brasileiro, no sentido de constituir sua autoestima. Percurso este bastante tortuoso, dado à complexidade da forma como a nossa população se constituiu historicamente e de o quanto os resquícios da escravidão ainda povoam o nosso imaginário. Muitos dos policiais e milicianos que perseguem e exterminam nossos jovens, cumprem nos dias de hoje as funções que no passado eram atribuídas aos Capitães do Mato, cuja função era a de perseguir os cativos fujões e rebeldes. Muitos desses jovens que se rebelam contra essa sociedade que os exclui, nada mais fazem do que repetir as atitudes de inconformismo de seus antepassados, que foram escravizados e se rebelavam contra aquele sistema de então. A sociedade brasileira tem uma grande dívida social para com o povo negro, pois foi com o suor de seus rostos, o sangue de suas veias e calos de suas mãos que as

riquezas que fundaram a formação do país foram forjadas. Com a abolição da escravidão no dia 13 de maio de 1888, entramos em um sombrio 14 de maio do qual ainda não tivemos alforria. Os Movimentos Sociais têm cumprido uma função primordial no sentido de vencer esses obstáculos, mas ele sozinho não tem fôlego suficiente, e o avanço das políticas neoliberais se constituem como barreiras de difícil transposição.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, de Elaine Nunes. **Hip Hop: Movimento Negro Juvenil**. In Andrade, de Elaine Nunes (Org.) Rap e Educação. São Paulo: Sumus – 1999

BERGER, Peter L. - **A construção Social da Realidade**: tratado de sociologia do Conhecimento por Peter L. Berger e Thomas Luckman. Vozes. 1999

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Schmidt, 1933

GUIMARÃES, Nadya G. Trajetórias inseguras, autonomização incerta: os jovens e o trabalho em mercados sob intensas transições ocupacionais. In: Camarano, Ana A.(org.) **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: IPEA, 2006. P.171-97

MALAQUIAS, R. - Mídia, Educação e Movimento Negro. **Revista Mídia e Etnia**. Ano 1, Número 1- ISSN 1808-7353- Prefeitura da Cidade de S. Paulo. Secretaria de Participação e Parceria Coordenadoria dos Assuntos da População Negra

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, n.5-6, 1997, p.5-14.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de Retrato do Colonizador**. Civilização Brasileira. 2007.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: a formação e o sentido de Brasil. Companhia das Letras. 2006.

SILVA, José Carlos Gomes da. **Arte e Educação**: a experiência do movimento hip hop paulistano. In E.N.Andrade (Org.), Rap e Educação, rap é educação São Paulo – Sumus -1999

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Estudos Afro-Brasileiros**: africanidades. In Abramowicz, Anete e Gomes, Nilma Lino (Org.), Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. (2010)

SOUZA, Monica Lima E. **Venho de Angola**: do vocabulário aos costumes, a identidade brasileira tem origem do outro lado do Atlântico. In Figueiredo, Luciano (Org.)-Raízes Africanas- Ministério da Cultura – Fundação Biblioteca Nacional – 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade; **Tempo Social**, Vol 5, n1-1, 1994

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Adolescente hoje**. Artmed, 1989

