



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PEDAGOGIA

FERNANDA ANJOS DOS SANTOS

**UMA CONEXÃO ENTRE A EDUCAÇÃO POPULAR E CURRÍCULO DE
APRENDIZAGEM: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA PROMOVIDA PELA
EPESS**

Salvador

2011

FERNANDA ANJOS DOS SANTOS

UMA CONEXÃO ENTRE A EDUCAÇÃO POPULAR E CURRÍCULO DE APRENDIZAGEM: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA PROMOVIDA PELA EPESS

Monografia apresentada ao Curso de graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Sandra Maria Siqueira Marinho

Salvador

2011

FERNANDA ANJOS DOS SANTOS

UMA CONEXÃO ENTRE A EDUCAÇÃO POPULAR E CURRÍCULO DE APRENDIZAGEM: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA PROMOVIDA PELA EPESS.

Monografia apresentada ao Curso de graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Sandra Maria Siqueira Marinho

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra Sandra Maria Siqueira Marinho

Profa. Ms Rilmar Lopes da Silva

Prof. Dr Eduardo David de Oliveira

Salvador

2011

*Em memória de minha avó Maria José da Silva Anjos
inspiradora da minha caminhada
com seu exemplo de retidão,
humildade, paciência
e força.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a minha mãe Gerusa Anjos pois ela me trouxe ao mundo, me proporcionou as primeiras bases para interpretá-lo e é a minha sustentação necessária para persistir no caminho de transformação social na certeza que não estou só.

Agradeço a minha irmã e amiga Viviane Anjos pela fé que possuí em mim.

Ao meu companheiro Wilton Silva pois seu depoimento deu e está dando sentido a essa palavra na minha vida.

Agradeço as duas educadoras que são meus referencias de profissionais Jane Carvalho e Rilmar Lopes

Um agradecimento muito carinhoso para Sandra Marinho pelo olhar marcado por um profundo respeito, pelo cuidado, pela crença sincera na minha capacidade de aprender e de superar.

Pela minha casa de fundamentação teórica e prática LEMARX

E um agradecimento cheio de profunda gratidão a EPESS que tem sido minha casa de exercício profissional, e as EPESSoas equipe e educadores da turma conexão que a todo momento da escrita foram lembrados e são os verdadeiros inspiradores deste trabalho.

RESUMO

Esta monografia buscou analisar criticamente as possibilidades e limites na construção coletiva do currículo de aprendizagem fundamentados na educação popular e vivenciado pela IV turma (denominada conexão – 2009/2010) do curso de extensão para a formação de educadores sociais promovidos pela Associação de Educadores Sociais e Fomento a Economia Solidária, mais conhecida como EPESS. Para tanto, fizemos um caminho que iniciou com a contextualização da educação na sociedade de classes e a justificação da educação popular enquanto emergente da contradição social, identificou-se instituições que promovem essa educação, destacando a EPESS como uma destas – este percurso caracterizou o primeiro capítulo. Já no segundo, verificamos as várias faces históricas da educação popular e os princípios norteadores de sua prática identificando o paradigma libertador como o fundante das ações institucionais da EPESS. No último capítulo nos debruçamos sobre a experiência vivida pelos cursistas da turma conexão de forma reflexiva a fim de identificar as possibilidades e limites dessa ação. O trabalho teve um caráter qualitativo onde foram realizadas conversas informais, entrevistas, observação participante, relato de experiências e vivências. Também utilizou-se como fonte de pesquisa documentos institucionais, relatórios e revisão da literatura amparadas em autores como: Marx (2006), Lessa e Tonet (2008), Orso (2008), Ponce (2007) Paiva (1972), Brandão (1984, 2006), Freire (1982, 2005), Vasconcellos (2009), Iasi (2007). A partir da reflexão fomentada no presente trabalho constatamos que construir um currículo na esteira da educação popular requer garantir alguns princípios práticos que envolve a dialogicidade, horizontalização do poder, dentre outros. Embora a efetivação desses princípios possibilite uma experiências que verse sobre os ideais democráticos, possuem limitações que precisam ser consideradas a fim de avançar politicamente.

Palavras - chaves: Educação Popular. Currículo. EPESS

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Primeira Dinâmica de Interação Grupal	74
Figura 2 - Bonecos construídos individualmente	75
Figura 3 - Chuva de idéias (conceito de currículo)	76
Figura 4 - Estudo do texto de Currículo	77
Figura 5 - Levantamento do conceito de diagnóstico	77
Figura 6 - Sondagem de conhecimentos (princípios da EPESS)	78
Figura 7 - Oficina FOFA Coordenada pelo Profº Paulo Everton na Associação Luíza Maim	79
Figura 8 - Reunião das FOFAs e análise dos problemas	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACLI	Associação Cristã dos Trabalhadores Italianos
ACOPAMEC	Associação das Comunidades Paroquiais de Mata Escura e Calabetão
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEPAM	Centro de Educação Profissional de Adultos e Menores
CNAA	Campanha Nacional de Educação de Adolescentes
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CPC	Centros Populares de Cultura
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELOS	Educação Libertadora Organizando Solidariedade
EPESS	Escola Permanente de Educadores Sociais de Salvador
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
FOFA	Fortalezas e Fraquezas
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFIL	Instituto de Filosofia da Libertação
IPSIA	Instituto Paz Desenvolvimento e Inovação ACLI
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PESS	Projeto Educadores Sociais em Salvador
RESS	Rede de Educadores Sociais em Salvador
SECTI	Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI	Serviço nacional de Aprendizagem Industrial
SETRE	Secretaria do Trabalho Emprego Renda e Esporte do Estado da Bahia
UEE	União Estadual dos Estudantes
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – UMA ANÁLISE DIALÉTICA DESSA RELAÇÃO	14
2.1 Educação e sua amplitude conceitual	14
2.2 Educação na Sociedade de Classe	18
2.3 EPESS – No bojo da sociedade de classe uma outra educação é fomentada!	26
3. AS VÁRIAS FACES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO POPULAR: Concepções, História e Prática	31
3.1 Os jesuítas lançam as bases da educação popular	34
3.2 Educação popular como expansão da educação formal para o povo, ligada ao movimento de universalização do ensino público	36
3.3 Educação popular como sinônimo de metodologia participativa	41
3.4 Educação Popular como Educação Política com identidade de classes – Concepção institucional da EPESS	43
4. CONSTRUINDO UM CURRÍCULO NA ESTEIRA DA EDUCAÇÃO POPULAR LIBERTADORA: ANÁLISE PRÁTICA DA TURMA CONEXÃO	55
4.1 Caminhando para a desconstrução da hegemonia autoritária do currículo	55
4.2 Currículo em Redes: o percurso da proposta de construção curricular	60
4.3 Etapas e reflexões da CONEXÃO entre o que se propõe e a realidade	66
4.3.1 Definição da estrutura do currículo	67
4.3.2 Inserção dos princípios filosóficos e organizativos como temáticas obrigatórias do currículo	70
4.3.3 Critérios de Seleção	72

4.4 Análise do produto documental – o currículo	81
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	89
ANEXOS	92

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar criticamente as possibilidades e limites na construção coletiva do currículo de aprendizagem fundamentado na educação popular e vivenciado pela IV turma (denominada conexão – 2009/2010) do curso de extensão para a formação de educadores sociais promovidos pela EPESS¹. Pretende-se, com isso, problematizar elementos necessários para se construir um currículo na perspectiva da Educação Popular. Sistematizamos a experiência apontando seus avanços, limites e aprendizados alcançados até o momento, objetivando contribuir com discussões nessa linha de ação e teorização.

A motivação para escolher este objeto teve suas raízes alicerçadas em dois viés, o primeiro está estreitamente ligada a minha experiência profissional e o segundo a minha experiência de vida.

No que tange ao aspecto profissional, a aproximação com o objeto ocorreu enquanto eu fui orientadora do núcleo de formação no projeto intitulado: “Escola Permanente de Formação e Capacitação: construindo redes de colaboração solidária” entre 2009 e 2010. O projeto visou o fortalecimento de uma Escola Permanente que tivesse como linhas de ação a incubação de grupos produtivos, a formação de agentes sociais e o fomento a redes de colaboração solidária. Este fora executado pelo coletivo da EPESS através do financiamento da FAPESB CNV: 0034/2008 com a ACOPAMEC. Neste projeto realizei a coordenação da IV turma do curso de extensão para a formação de educadores sociais, a coordenação de outras atividades formativas e organização da formação continuada da equipe.

Embora a aproximação com este objeto de estudo ocorrera neste período, as inquietações acerca da temática educação popular precede este momento pois permeia minha caminhada de vida desde a adolescência por onde passei por projetos sociais no GAPA, Prefeitura – Agente Jovem etc. Identificar que essas inquietações tinha um nome e o despertar para a temática ocorrera na disciplina educação popular ministrada pela professora Sandra Marinho no semestre 2009,1 e o aprofundamento teórico para firmar esse posicionamento ocorreu no LEMARX (Laboratório de Estudos e Pesquisas Marxistas).

A EPESS vem desenvolvendo há quase quatro anos cursos de extensão para a formação de educadores sociais baseados nos princípios da Educação Popular Libertadora, Economia solidária, Redes de Colaboração e Filosofia da Libertação. Esta caminhada encontra-se imersa em desafios de se

¹ EPESS (Escola Permanente de Educadores Sociais de Salvador) é o nome fantasia da Associação de Educadores Sociais e Fomento a Economia Solidária entidade que está em processo de legalização.

construir um currículo *com* os sujeitos envolvidos, de maneira que a proposta do curso seja uma continuidade formativa dos educadores/as, fortalecendo suas práticas (e teoria) a partir dos princípios-fundamentos do curso.

Analisar o processo de construção do currículo vivenciado pela quarta turma do curso de extensão para a formação de educadores sociais apresenta-se de suma importância visto que se por um lado temos refletido densamente sobre as possibilidades de construções curriculares, re-significando o currículo no campo da cultura e das práticas sociais, por outro pouco temos investido em construções metodológicas não convencionais, capazes de lidar de maneira coerente com o avanço das teorizações curriculares. Sem contar que a própria sistematização e disseminação dessas práticas possibilitam aos sujeitos perceber que há espaços fazendo diferentes e sair da naturalização e da crença da impossibilidade de transformação social.

Partimos do pressuposto que pensar o processo metodológico é fundamental na concretização de uma proposta curricular baseada na Educação Popular. Assim, refletir sobre currículo implica em problematizar a práxis que vem sendo desenvolvida no âmbito da EPESS e num movimento dialógico, revisitando as práticas e os pressupostos teóricos que nos inspiram, contribuir para re-significá-las sempre com os sujeitos envolvidos, da realidade concreta onde se situam e com o olhar atento ao que desejamos construir. Neste sentido, acreditamos na importância de fazer a discussão metodológica de modo sistemático, dentro da racionalidade prática do/a educador/a, mas considerando as adequações necessárias ao fazer educativo que a educação popular comporta.

Para a abordagem do objeto e alcance dos objetivos no primeiro capítulo travamos uma discussão sobre a educação na sociedade de classes apontando a necessidade de uma educação popular visto às características da educação nessa estrutura social e identificando a EPESS como uma instituição dentre muitas que se habilita a promover essa educação. No segundo capítulo, trouxemos as várias faces da educação popular na história apontando o paradigma libertador como referencial teórico da EPESS e elegendo os princípios, segundo esse referencial que devem reger essa prática. Já no terceiro capítulo nos debruçamos sobre o caminho percorrido para se chegar à proposta de construção curricular da quarta turma, a efetivação da mesma e a análise documental, identificando os limites e as possibilidades dessa ação.

De maneira geral percebemos que existem limites enormes a serem ultrapassados e temos consciência disso. A prática educativa, como toda prática social, é limitada e os limites são de toda ordem. Entretanto, as práticas sociais, inclusive a educativa, dão-se num determinado contexto, que, sendo histórico é contraditoriamente um espaço de possibilidades. Daí porque somos levados a acreditar que a partir de hoje existem possibilidades pedagógicas a serem encorajadas e suprimidas.

Os estudos foram referenciado nos seguintes autores: Brandão (2006), Paiva (1972), Freire (1982, 2005), Orso (2008), Marx (2006), Ponce (2007), Vasconcellos (2009), Silva (1999),

Haroche (2004) dentre outros. Como orientação metodológica na construção deste artigo, utilizaremos os fundamentos da pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso, adotando como procedimentos metodológicos a revisão bibliográfica, recolhimento e análise documental (relatórios, documentos referenciais) e entrevista.

Em relação ao tratamento das informações, ousamos a realizar uma análise dialética do objeto. Esta vertente epistêmica é uma das poucas que percebe o ser humano, os fatos no processo histórico ao qual ele está inserido. Considerando a ciência produto da ação do homem, reconhecemos como uma categoria histórica e, portanto, um fenômeno em contínua evolução inserido no movimento das formações sociais.

Compreendemos os enormes desafios que esta forma de analisar os fenômenos envolve, ela analisa o mundo através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e das mudanças dialéticas que ocorrem na natureza e na sociedade. Ainda assim, é essa posição que tomamos neste trabalho, embora saibamos que ela é mais um ideal a ser perseguido do que uma realidade conquistada. Porém, é apenas no exercício de uma prática concreta de investigação que teremos condições de alcançar por hora.

É importante destacar que embora estivesse intimamente vinculada a construção da proposta curricular da EPESS, em momentos e papéis diferenciados, o que possibilitará utilizar a memória (recordação) individual e grupal como uma ferramenta a mais no processo de reflexão da experiência, compreende-se que, neste caso, o envolvimento proposto não elimina os rigores metodológicos, fundamentais à investigação científica.

2. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – UMA ANÁLISE DIALÉTICA DESSA RELAÇÃO

Este capítulo é destinado a realizar uma análise do conceito de educação, compreensão dos seus fundamentos, sujeitos e principalmente uma identificação de quais são as características desta dentro da atual conjuntura social por meio de uma análise histórica crítica do fenômeno. Este caminho se faz necessário, pois é a partir dessas referências que teremos condições de realizarmos um aprofundamento teórico sobre a real necessidade do surgimento dessa forma especializada de educação que é a popular e identificar instituições, dentre elas a EPESS, que se propõem a realizar suas ações pautadas nesse referencial teórico.

2.1 EDUCAÇÃO E SUA AMPLITUDE CONCEITUAL

Ao pesquisar o conceito de educação nos deparamos com alguns desvelamentos que permite-nos ressignificar concepções oriundas do imaginário coletivo. Concepções estas que estão impregnadas nas ações educativas, tanto ao nível do consciente quanto inconsciente, expressando e reproduzindo não somente um conceito de educação, mas uma concepção de homem e sociedade.

O homem que transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-aprender: em educação. Na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relação de poder. (BRANDÃO, 2006, p14)

Brandão (2006) traz nessa citação três afirmações que carecem de aprofundamento para melhor compreensão da educação enquanto fenômeno social. Para ficar menos complicado a análise, partiremos da seguinte afirmação: o homem “[...] aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-aprender: em educação”.

A educação para o autor supracitado é um processo de ensino aprendizagem vivenciado pelo ser humano. Ela acontece a partir do momento que este começa a interagir com o mundo externo (natureza, objetos, pessoas etc.) e interno, ocorrendo as trocas de símbolos, conhecimento, padrões dentre outros. Sendo um processo interativo, é um fenômeno que ocorre na existência humana em toda a sua duração e em todos os aspectos. “O

homem é por essência um ser inacabado, pois se constitui a si mesmo ao longo de sua existência social”. (PINTO, 1986, p.39)

Normalmente adquirimos uma visão restrita sobre a educação limitando-a apenas ao processo formal de ensino. Toda vez que falamos ou ouvimos falar sobre educação geralmente temos a tendência de reduzi-la a um período, que normalmente fica situado entre os anos de estudos vividos por uma determinada pessoa. Acabamos por transformar um processo gradual que permeia a vida , num simples limite específico (espaço físico), que poderíamos denominar sala de aula. Sabemos que os estudos sistemáticos fazem parte do processo de educação do ser humano. No entanto, é equivocado afirmar e limitar o fenômeno educativo à etapa de estudo sistematizado vivenciado na escola. Ela “[...] existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado” (BRANDÃO, 2006, p.13)

O ensino formal representa um momento específico da vida do homem que dentro de um delineamento específico recebe os saberes organizados e sistematizados historicamente de forma intencional. Em seu caráter formal,

O trabalho educativo é o ato de produzir, *direta e intencionalmente*, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1992, p.21)

Como afirma Saviani (1992), ao se referir ao trabalho educativo formalizado, a intencionalidade está presente desde a escolha dos conteúdos até a forma mais adequada para a abordagem destes. A educação em sua essência, extrapola a intencionalidade do querer ensinar, pois segundo Pinto (1986, p.31) a educação “ é a transmissão integrada da cultura em todos os seus aspectos, segundo os moldes e pelos meios que a própria cultura existente possibilita”. A cultura está em todos os espaços, não apenas na escola, está na forma como nos relacionamos com o outro como comemos, o que comemos, o que cremos enfim, tem um caráter muito mais amplo que a sistematização oficial possa abarcar.

O processo educativo segue de modo espontâneo: Quem ensina uma criança a caminhar, a identificar o significado dos sons, ou a pronunciar as primeiras palavras senão a sua interação com o real. Sendo assim, não existe modelo de educação, a escola não é o único lugar onde ela ocorre e nem muito menos o professor é seu único agente. O processo

educativo, de fato, é empírico, natural, espontâneo, e precede, permeia e sucede o processo formal de ensino. Ela diz respeito a existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos. A educação ocorre em todos os lugares, ninguém escapa dela, pois, parafraseando Brandão (2006), ela simplesmente invade a vida.

Pelo exposto anteriormente ampliamos os espaço da educação ao entendê-la como processo de ensino aprendizagem que ocorre a partir da interação do homem com a natureza. O homem está sempre em processo educativo mesmo não sendo esse intencional, adquire a cultura, padrões e valores da sociedade que vive. Mas porque o homem e/ou sociedade educa? Porque o ser humano se preocupa em transmitir para seus descendentes as descobertas feitas em seu tempo? Esta resposta encontramos na segunda afirmação da citação de Brandão (2006) que diz: “Na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relação de poder.” A educação em sua essência além de permitir a troca de símbolos, intenções etc., como salienta o autor, ela continua o trabalho da vida.

A partir do momento que o homem interage com a natureza e realiza suas descobertas ele, através da educação, aprende a transmitir esses saberes a fim de garantir sua existência e auto-reprodução como salienta Pinto (1986), “é o procedimento pelo qual a sociedade se reproduz a si mesma ao longo de sua duração temporal”.

O homem em sua sapiência cuida de transmitir suas descobertas, oriundas do processo de interação, a fim de garantir que seus descendentes adquiram os conhecimentos acumulados para lidar com as adversidades. Sendo assim, é com o intuito de garantir a sobrevivência da espécie que o homem/sociedade reproduz seu conhecimento historicamente acumulado.

A terceira afirmativa de Brandão (2006), que na verdade é uma introdução afirmativa do parágrafo, inicia uma discussão que por muito trataremos ao longo deste capítulo. “O homem que transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura [...]”. Esta frase introdutória salienta uma afirmação que é de onde o autor parte, um conhecimento que é subtendido e que baseia todas as afirmativas seguintes. O trabalho produz a cultura. A grande pergunta é: como o trabalho pode inventar a cultura que por sua vez será o objeto educativo?

O marxismo reconhece a categoria trabalho como central para o desenvolvimento humano. O trabalho nesta teoria é o ato de transformar a natureza e, segundo Lessa e Tonet (2008), por meio do trabalho o homem transforma a natureza e garante a sua reprodução. É

através do trabalho que o homem não apenas constrói materialmente a sociedade, mas também lançam as bases para que se construam como indivíduo.

O trabalho é considerado o elemento fundante para a transformação da espécie Homo Sapiens em ser social (ser humano). É nesta relação com a natureza a fim de transformá-la para garantir a satisfação de suas necessidades que o homem se humaniza. Para a corrente marxista, a partir da relação de trabalho, pode-se abordar todos os outros fenômenos sociais como decorrente ou totalmente influenciado pela organização e forma que este adquire em cada época como afirma Tonet (2007).

Na esteira de Marx, entendemos que o trabalho é o fundamento ontológico do ser social. E que as outras dimensões sociais – a exemplo da política, do direito, da ciência, da arte, da educação etc. – mantém com ele uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa. Ao trabalho, pois, pertence este caráter matrizador que nenhuma das outras dimensões pode assumir. (TONET, 2007, p 27 e 28)

O trabalho para Marx é o elemento matrizador de todos os fenômenos sociais como cultura, religião, inclusive a educação. Logo, a forma como o indivíduo ou grupo estabelece a sua organização econômica refletirá, quando não determinará, sua concepção de mundo, sua cultura, seu ideal pedagógico, religião etc. Em suma, a educação, assim como outros, é um complexo oriundo do trabalho.

Durante o percurso histórico da humanidade várias foram as formas de organizações econômicas que se formaram, logo, a educação, cultura e etc sofreram também transformações.

Antes de iniciarmos uma abordagem histórico crítica da educação para assim compreender a conjuntura atual desse fenômeno, vale ressaltar seu aspecto social. Inspirado em Marx, Orso (2008) afirma que quem de fato educa o homem é a sociedade tanto pelas pessoas que a fazem quanto pelas condições que a vivem. A educação tende a “refletir” a sociedade que a produz, pois expressa o nível de compreensão dos que a fazem, permitida pela sociedade de cada época, de acordo com a etapa de desenvolvimento e das relações sociais. Ela é a forma como a própria sociedade prepara seus membros para viverem nela. “é um processo histórico de criação do homem para a sociedade e simultaneamente de modificações da sociedade para benefício do homem.” (PINTO, 1986, p39).

Por fim, é através da educação que a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses, ela forma tipos de homens úteis para a sua organização sócio-econômica. Se a sociedade educa seus membros para viverem nela, então, para compreender a educação precisa-se compreender a sociedade a qual ela está inserida.

2.2 EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DE CLASSE

A educação e a humanidade estão tão imbricadas que pensar na história da educação como um ato deslocado do processo de desenvolvimento humano por meio de suas organizações sociais é no mínimo ter uma concepção superficial do fenômeno educativo como afirma Orso (2008)

[...] muitos, em vez de analisá-la e compreendê-la com a categoria da totalidade, caem na perspectiva positivista e simplesmente deslocam-na do conjunto das relações sociais de produção, embrenham-se pelo idealismo e apresentam-na como se fosse capaz de promover desenvolvimento econômico, garantir o bem estar social e conduzir a todos à felicidade; fazem dela responsável pelo sucesso ou fracasso de cada um. Analisando-a de forma abstrata, deslocada das contradições e dos antagonismos de classes, atribuem a ela um caráter redentor. (ORSO, 2008, p.49)

Importante analisar a história da educação buscando a clareza e profundidade sobre quais necessidades e, sobretudo, condições históricas as comunidades produziam seus ideais pedagógicos e principalmente qual a função social desses ideais frente ao desenvolvimento econômico de cada época. Nos parágrafos seguintes, inspirados na tese defendida por Ponce (2001) em seu livro Educação e Lutas de Classes faremos um recorte histórico da educação abordando a comunidade primitiva, o nascimento da sociedade de classes e a conjuntura atual a fim de desvelar os interesses sócio-econômicos que definiam os ideais pedagógicos.

Ao analisar a história da educação sobre o auspício da conjuntura sócio-econômica revela-se como a educação se diferencia a partir do momento que existe alteração nas relações econômica. A forma pela qual o homem organiza o seu trabalho, como estrutura a produção da sua vida reverbera diretamente no modelo educativo proposto e defendido, alterando-se assim, historicamente.

Segundo Ponce (2001), na comunidade primitiva existia uma espécie de comunismo tribal onde a terra era propriedade comum, os indivíduos livres com direitos iguais. A relação de produção era coletivizada e todos tinham tarefas definidas a partir de suas limitações, porém havia um reconhecimento social de cada pessoa seja ela criança, homem ou mulher. A educação das crianças ocorria a partir do momento que estas se relacionavam com a vida social daquele grupo, ajudando nos trabalhos e pouco a pouco recebendo orientações de como deveriam se comportar em determinadas circunstâncias. Não haviam ações coercitivas como os castigos e a educação não era confiada a ninguém, o grupo assumia essa tarefa.

Sob o regime tribal, a característica essencial da educação reside no fato de ser difusa e administrada indistintamente por todos os elementos do clã. Não há mestres determinados, nem inspetores especiais para a formação da juventude: esses papéis são desempenhados por todos os anciãos e pelo conjunto das gerações anteriores. (DURKHEIM *apud* PONCE, 2008, p.20)

De maneira espontânea, sem um enquadre específico, mas através da convivência diária que mantinha com os adultos, as crianças se moldavam aos padrões, crenças e valores reverenciados pelo grupo. Essa comunidade possuía uma concepção de mundo que refletia a forma que se organizava para produzir sua existência e é dessa concepção de mundo que surge o ideal pedagógico coletivo. “Em que consiste esse ideal? Em adquirir, a ponto de torná-lo imperativo como uma tendência orgânica, o sentimento profundo de que não havia nada, mas absolutamente nada, superior aos interesses e às necessidades da tribo.” (PONCE, 2001, p. 21)

[...] numa sociedade sem classe como a comunidade primitiva, os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificando-se com os interesses comuns do grupo e se realizam igualitariamente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral: *espontâneo* na medida em que não existia nenhuma instituição destinada a inculcá-los, *integral* no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar. (PONCE, 2001, p.21 e 22)

Com o aparecimento das classes sociais esse ideal coletivo de educação transformou-se a partir das exigências requeridas pela nova conjuntura social. Uma nova relação de trabalho ocorre na sociedade e com isso os fenômenos decorrentes dessa relação iniciam seu processo de transformação.

Para que o comunismo tribal migrasse para uma organização social de classes houve primeiramente condições que fomentaram essa estruturação, nesse caso, a diferenciação entre o trabalho social e trabalho material propriamente dito, denominados por Ponce (2001) como divisão da sociedade em administradores e executores. O outro elemento é o desenvolvimento de novas técnicas de trabalho: a domesticação de animais e o seu emprego na agricultura.

Esses fatores contribuíram para a produção de excedente (produziu-se mais que o necessário para o consumo coletivo) e este possibilitou o intercâmbio de bens, início do processo de trocas, que mais tarde chamaríamos de comércio, e principalmente o processo de escravização uma vez que o coletivo tinha condições de prover o seu sustento e o dos escravos, sem contar que os presos de guerra outrora mortos, nessas condições sociais, poderiam ser escravizados.

Na comunidade existia as pessoas destinadas ao cuidado, organização e administração desses excedentes, essas funções não produziam a riqueza mas era mantida por esta, eles eram denominados “funcionários”, estes estavam sobre a tutela da comunidade pois desempenhavam uma função socialmente útil. Diante de tal importância, derivava uma exaltação de poder principalmente porque esse excedente gerou as condições para o ócio fecundo e quem gozava destes eram esses “funcionários”. Agora, a partir das condições criadas pelo coletivo, os administradores dispunham de tempo para fabricar outros instrumentos que ajudassem na produção, buscar matéria-prima, refletir sobre as técnicas etc. Eles eram os representantes da comunidade e como tais começaram a se apropriar da riqueza produzida e refletir não só apenas sobre o processo de produção mas sobre toda a vida social criando subsídios para se manter nas funções.

[...] aumentou o excedente de produtos de que a humanidade dispunha, produtos esses que os administradores, como representantes da comunidade, comerciavam [...]; As coisas continuaram assim até que as funções dos “organizadores” passaram a ser hereditárias e a propriedade comum da tribo – terras e rebanhos – passou a constituir propriedade privada das famílias que a administravam e defendiam. *Donas dos produtos*, a partir desse momento as famílias dirigentes passaram também a ser *donas dos homens*. (PONCE, 2001, p. 25)

É exatamente nessas condições históricas - sociedade começando a se organizar em classes distintas e surgimento da propriedade privada - que a finalidade da educação deixou de ser comum a todos. Esse processo instaura algo que não existia antes: a exploração e dominação do homem pelo homem. Em seguida, todas as atividades foram, de algum modo, privatizadas, ou seja, estruturadas de modo a servirem para à reprodução de interesses das classes dominantes.

Na conjuntura econômica onde pessoas administram a riqueza que outras produzem socialmente, os interesses se tornam diferentes e pouco a pouco antagônicos. Numa sociedade que a maioria trabalha para criar condições materiais que permitam o gozo de um ócio fecundo de uma minoria, se faz necessário gerar ideais educativos, culturais e ideológicos que sustentem essa estrutura; logo: o ideal pedagógico de quem organiza a produção e explora será diferente do ideal pedagógico previsto para quem executa e é explorado, “as famílias dirigentes que organizavam a produção social e retinham em suas mãos a distribuição e a defesa organizaram e distribuíram também, *de acordo com os seus interesses*, não apenas os produtos, mas também os rituais, as crenças e as técnicas que os membros das tribos deviam receber” (PONCE, 2001, p.26).

As famílias que se libertaram do trabalho manual para organizar a produção social aproveitaram essa vantagem com o propósito de defender a sua situação, garanti-la, produzindo em seu ócio conhecimentos mas não divulgando-o a fim de manter a massa e assegurar a estabilidade dos grupos dirigentes

Na comunidade primitiva qualquer um poderia exercer a função e ocupar o “Cargo” que desejasse, mas dentro dessa organização social que vai se complexificando, é requerido agora conhecimentos específicos para o exercício de algumas funções “importantes”. Como estes cargos eram destinados a uma parcela específica da sociedade, os “Cargos” que outrora era ocupado através de eleições, pouco a pouco, por conta da organização excludente, foi sendo ocupado por pessoas da mesma família com o alibi de que estas tinham, as habilidades e conhecimentos necessários para o desempenho da função. Haja vista as cerimônias de iniciação, ela testificava se os jovens possuíam os conhecimentos necessários para receber tais insígnias sociais. Para Ponce (2001), essas cerimônias, constituem o primeiro esboço de um processo educativo diferenciado, por isso mesmo, já não era espontâneo mas coercitivo. Elas representam o rudimento do que mais tarde viria a ser a educação escolar a serviço de uma classe.

[...] a educação *imposta pelos nobres* se encarrega de difundir e reforçar esse privilégio. Uma vez constituídas as classes sociais, passa a ser *um dogma pedagógico a sua conservação*, e quanto mais a educação conserva o *status quo*, mais ela é julgada adequada. Já nem tudo o que a educação inculca nos educandos tem por finalidade o bem comum, a não ser na medida em que “esse bem comum” pode ser uma premissa necessária para manter e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o saber; para as outras, o trabalho e a ignorância. (PONCE, 2001, p.28)

Quando a sociedade começa a se dividir em classes, a educação delineia alguns princípios gerais, próprios dessa estrutura organizacional, que irá permanecer em qualquer sociedade que tenha por base esse novo regime de propriedade privada - e seja dividida em classes. Vejamos abaixo:

- ✓ A educação é pensada e organizada por quem domina
- ✓ Adquire um caráter dual – educação para quem é explorado e para quem explora
- ✓ Idealizada a fim de manter a estrutura de exploração.
- ✓ Delineada pela forma como a sociedade se organiza economicamente para produzir sua riqueza.

Mais didaticamente Ponce (2001), na citação abaixo afirma categoricamente que

Para ser eficaz, toda educação imposta pelas classes proprietárias deve cumprir três finalidades essenciais seguintes: 1º destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, 2º consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante, e 3º prevenir uma possível rebelião das classes dominadas. (PONCE, 2001, p36)

Ao longo da história, com exceção da comunidade primitiva, que vivenciou uma espécie de comunismo tribal, a maioria das organizações sociais se dividia em classes e tinha por base o direito à propriedade privada (Sociedade Escravista, Feudal e Capitalista). Interessante destacar que a convenção histórica estabeleceu a análise de cada sociedade a partir de como esta se organiza para produzir sua existência, isso denota-nos o caráter vital que o sistema econômico exerce para a vida da sociedade bem como seu caráter matrizador na formação e alimentação das outras estruturas sociais tais como educação, política, cultura etc.

A maioria dos sistemas econômicos que apareceram, ao longo do desenvolvimento humano, no que tange a educação, mantiveram os princípios da educação na sociedade de classes apenas redesenhando suas formas. O mesmo ocorre na sociedade atual denominada capitalista pois produz sua existência a partir do modo de produção capitalista. Este modo foi gestado nas entranhas do feudalismo a partir da expansão da burguesia entre o século XI e XVIII e se consolidou na passagem do século XVIII ao XIX fomentando uma articulação do mercado mundial

[...] o capitalismo atualmente não se confronta com nenhum desafio externo à sua própria dinâmica: impera na economia das sociedades mais desenvolvidas (*centrais*) e vigora na economia das sociedades menos desenvolvidas (*periféricas*), nas quais, por vezes, subordina modos de produção precedentes. (NETO, 2008, p.95)

O objetivo principal desse modo de produção é o acúmulo de capital. Este, diferente do que muita gente pensa não é dinheiro nem tão pouco uma coisa “o capital antes de mais nada é uma relação entre pessoas. Só se gera capital e, daí, uma sociabilidade capitalista, quando de um lado se encontra o possuidor do trabalho acumulado e de outro o que dispõe apenas da sua força de trabalho.” (TONET, 2007, p.12) É pois, dentro dessa matriz que surge as classes dessa sociedade (burguesia e proletariado).

O capital é uma relação de exploração estabelecida entre o dono dos meios de produção e o possuidor da força de trabalho. Esta relação de exploração existe desde que ocorreu a produção do excedente e a apropriação deste através da legitimação da propriedade privada, porém no capitalismo essa lógica do capital é mais perversa pois é através de suas categorias, desenvolvidas para este modo, o processo de exploração se tornou mais acentuado.

Algumas categorias presentes nesse modo de produção, necessárias, para a sociabilidade dessa relação social de exploração que é o capital foram apresentadas por Tonet (2007) inspirado em Marx, são elas, o trabalho assalariado, a mais valia, mercadoria e fetiche da mercadoria.

Segundo Marx (2006), o trabalho assalariado é a forma de trabalho vigente na sociedade capitalista onde o indivíduo vende – não o seu trabalho – mas sim sua força de trabalho aos donos dos meios de produção. A força de trabalho neste sistema é uma mercadoria que pode ser trocada pela mercadoria do capitalista, o dinheiro. Ao valor de troca de uma mercadoria, avaliado em dinheiro, chama-se precisamente o seu preço. Portanto, o salário é apenas um nome especial dado ao preço da força de trabalho parafraseando Marx (2006, p.35), “é apenas o nome dado ao preço dessa mercadoria peculiar que só existe na carne e no sangue do homem”. O proletário vende sua mercadoria, que é a força de trabalho para sobreviver.

Nem sempre existiu o trabalho assalariado, denominado também como, trabalho livre. No escravismo, o escravo não vendia a sua força de trabalho ao proprietário de escravos. Ele próprio era uma mercadoria. Já o servo, na sociedade feudal, se encontrava aferrada as terras. Este pertencia a terra e rendia frutos ao dono da terra. Já o operário, como afirma Marx (2006) “não pertence nem a um proprietário nem à terra, mas oito, dez, doze, quinze horas da sua vida diária pertencem a quem as compra.”

Sobre a mais valia, segundo Neto (2008), o capitalista paga ao trabalhador, através do salário, o valor da força de trabalho, porém, no exercício da jornada, o trabalhador produz mais valor que o valor recebido e necessário para a sua reprodução. Este excedente de trabalho é a mais valia, em tese, é a diferença existente entre o trabalho necessário para pagamento dos meios de produção e o trabalho excedente.

Na dinâmica do capital, a classe dominante objetiva aumentar a exploração da força de trabalho para produzir maiores excedentes, usa-se para tanto, várias estratégias, são elas: Extensão da jornada de trabalho; Intensificação do ritmo de trabalho; Redução do valor da força de trabalho.

É por si evidente que esta relação implica, necessariamente, uma relação de exploração e de dominação do capitalista sobre o trabalhador. O que significa que a produção de desigualdade social não é um defeito, mas algo que faz parte da natureza mais essencial desta matriz geradora do capitalismo. (TONET, 2007, p. 25)

Enganam-se aqueles que imaginam que essa desigualdade irá ser superada dentro da lógica do capital uma vez que este necessita da exploração do homem sobre o homem para se manter-se vivo. O elemento fundamental do modo de produção capitalista, que teve seu impulso com a Revolução Industrial, é a mercadoria. Uma mercadoria é um bem fungível, ou seja, é equivalente e trocável por outra igual independentemente de quem a produz, como por exemplo, o petróleo, a resma de papel, o leite, o cobre e os imóveis, assim como citado acima, até a força de trabalho. Para o capitalismo, a sociedade é um enorme mercado e tudo passa a ser mercadoria inclusive as pessoas, os sentimentos, etc.

Mas a mercadoria, na lógica do capital, se promove por meio do fetiche. Para a escola marxista, o fetiche é um elemento fundamental da manutenção do modo de produção capitalista. Este relaciona-se à fantasia (simbolismo) que paira sobre o objeto, projetando nele uma relação social definida, estabelecida entre os homens. As mercadorias surgem como resultado de relação de produção mas aos poucos deixa de ser um produto estritamente humano para tornarem-se objeto de adoração, a mercadoria deixa de ter a sua utilidade atual e passa a atribuir um valor simbólico, quase que divino, o ser humano não compra o real, mas sim a transcendência que determinado artefato representa. Produz-se aqui uma grande inversão: o homem, que devia ser senhor soberano do seu produto, passa a ser comandado e dirigido pro aquilo que produziu. Assim, se por um lado a mercadoria se "humaniza", o próprio homem se desumaniza", como afirma Lessa e Tonet (2008), à luz do marxismo, se reifica (res, em latim, significa, "coisa").

No que tange ao ambiente social, o fetiche consiste numa ilusão de igualdade que ocultando sua essência de desigualdade. Em resumo, o que caracteriza a sociedade capitalista frente aos modos de produção anteriores é a redução da força de trabalho a mera mercadoria e, portanto, o desprezo absoluto das necessidades humanas.

Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado das coisas dentro de uma consciência (muitas vezes também caracterizada como “reificação”) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. (MÉSZÁROS, 2008, p. 59)

Em suma, a partir dessas categorias citadas acima, “o capital impõe a sua dinâmica própria a toda a reprodução social. Em um pólo, como estruturador de um mercado mundial em outro, como estruturador da vida cotidiana de cada um de nós.” (LESSA e TONET, 2008, p.67) Logo, essa organização econômica reverbera na dinâmica social da vida tendo como resultado apontado pelo mesmo autor, o individualismo burguês: a redução da coletividade a mero instrumento para o enriquecimento privado dos indivíduos.

O ser humano passa a ser visto apenas como agente produtivo, e não mais como ser com sentimentos, desejos e necessidades próprias. O que está em jogo já não é o desenvolvimento pleno dos indivíduos, mas a reprodução ampliada do capital. O indivíduo só interessa enquanto força de trabalho e todas as atividades voltadas para o indivíduo não visarão, na verdade, o seu desenvolvimento total, harmonioso, integral, mas adequá-lo da melhor forma possível, à produção das mercadorias.

Para manter esse processo de exploração humana e coisificação do homem, a ideologia do dominante é disseminada em todos os complexos sociais da superestrutura: educação, estado, política, religião, cultura, mídia etc., a fim de exacerbar o individualismo, naturalizar o crescente aumento das desigualdades sociais em todos seus aspectos mistificando as contradições deste fenômeno social.

A educação em toda a sua amplitude e manifestação é influenciada pela ideologia dominante, seja nos espaços formais ou não, quando está é promovida pelo estado ele organiza-a sob a égide da economia de mercado e promove uma educação a serviço da necessidade deste. Segundo Tonet (2008), isto acontece porque, como consequência direta de sua crise, o capital precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir. A educação é uma delas. Daí o sucateamento das escolas públicas, expansão das escolas privadas e a intensificação do processo de privatização e de transformação desta atividade em uma simples mercadoria, pois tem e precisa gerar lucro. Educa-se para o mercado e reproduz-se estruturas de valores que contribuam para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil.

[...] é voltada para estimular o individualismo, para fomentar a competição, para enaltecer a concorrência, para premiar pela produtividade e punir pelos resultados não desejados, permitindo, assim, selecionar os mais aptos e mais adaptados, de acordo com os valores vigente nessa sociedade – uma educação para a subserviência.

[...] os conteúdos estão mais voltados para ensinar que “Eva viu a uva”, ou seja, conteúdos abstratos, do que compreender a vida concreta, isto é, a matemática da fome, português da violência, a geografia e a história da exploração e dos problemas sociais, a ciência da vida real dos homens e voltam-se mais para a adaptação, para a alienação e para o conformismo do aluno, ao meio do que, para desmistificar, para questionar as condições de vida e o modo de produção capitalista. Esta forma de educação corresponde à essa sociedade, que tem na alienação da força de trabalho e, conseqüentemente, na alienação da consciência um meio de se reproduzir e se perpetuar. (ORSO, 2008, p.51 e 52)

Apesar de notarmos elementos educativos muito peculiares da sociedade capitalista (reforço ao individualismo, incentivo a competição, naturalização dos problemas sociais) a essência de uma educação dualizada que busca alienar os indivíduos para mantê-los no processo de exploração, logo é gerida pelas classes dominantes, perpassa por todos os

momentos históricos que tenham como base a organização social de divisão de classes. Segundo Ponce (2007 p. 171) “a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência”. Logo, as características gerais do fenômeno educativo desta sociedade é inerente a divisão da sociedade em classes, independente de sua organização econômica, está apenas edita e configura o processo mantendo os mesmos interesses.

A educação em termo estrutural, na sociedade de classes, seja ela qual for seu sistema econômico vigente, será uma educação que ajuda a manter a estrutura de exploração seja negando ao explorado o esclarecimento, seja deixando pouco espaço para flexibilidade e para a realização de experiências alternativas, seja naturalizando os fatos e reforçando seu determinismo etc.

2.3 EPESS – NO BOJO DA SOCIEDADE DE CLASSE UMA OUTRA EDUCAÇÃO É FOMENTADA!

Vale salientar que a educação não é constituída por um bloco monolítico, ela é permeada de contradições, logo, ao longo da história da humanidade processos educativos que objetivaram romper com essa lógica alienante da educação promovida em uma sociedade de classes se desenvolveram, seja de forma sistematizada ou mesmo no reforço de ações coletivas de contestamento através de manifestações, protestos e guerras. A própria consciência da exploração e o esforço coletivo de organização e protesto proporcionaram uma vivencia educativa diferente da dominante. A história não é linear, o que muitas vezes os livros históricos nos mostram, e sim um processo conflituoso de exploração e resistência, é certo que outras propostas educativas emanaram.

São muitas as instituições que diante do contexto apontado acima se colocam numa posição de enfrentamento e desenvolvem ações, seja diretamente de caráter formativo ou não, para afirmar uma outra lógica educativa que caminhe no processo de transformação social e não de legitimação da lógica de exploração. Apontamos a EPESS como uma dessas instituições, vejamos o por quê.

A Associação de Educadores Sociais e Fomento a Economia Solidária, comumente chamada de EPESS (Escola Permanente de Educadores Sociais e Fomento a Economia Solidária) é uma associação que atualmente se encontra em processo de legalização se originou do projeto PESS (Projeto Educadores Sociais em Salvador: Atuando em Redes Promovendo o Bem Viver /2006-2009). Este projeto PESS de onde nasceu a EPESS, fora

financiado pelo Ministério das Relações Exteriores da Itália tendo como instituições parceiras o IPSIA (Instituto Paz Desenvolvimento e Inovação ACLI¹), IFIL (Instituto de Filosofia da Libertação), ACOPAMEC (Associação das Comunidades Paroquiais de Mata Escura e Calabetão) e o CEPAM (Centro de Educação Profissional de Adultos e Menores).

O PESS em sua vigência fomentou a geração de trabalho e renda em seis grupos produtivos localizados nas comunidades periféricas de Salvador (Pirajá, Calabetão, entre outros), através da metodologia de incubação² nos princípios da Economia Solidária³. O projeto PESS articulou os seis grupos produtivos em rede de colaboração solidária criando a RESS (Rede de Educadores Sociais), A rede passou a desenvolver ações conjuntas, dentre elas a promoção de feiras e eventos a exemplo da feijoada solidária realizada em 2008 e a constituição da caravana para o Fórum Social Mundial em 2009.

Dentre as estratégias de promoção de desenvolvimento local prevista pelo projeto PESS fora desenvolvida diversas atividades formativas ao qual destacamos: Bate-Papo Solidário – “Discutindo Redes”, novembro 2008; Promoção de dois seminários ELOS - Educação Libertadora Organizando Solidariedade, fevereiro de 2008 e setembro de 2009. Porém, o carro chefe do projeto, de fato, fora a promoção de três cursos de extensão para a formação de educadores sociais chancelados pela faculdade São Bento.

Para além de promover atividades formativas, o projeto objetivava constituir um espaço contínuo de formação para educadores sociais. No final do projeto em 2009, com a constituição de um coletivo de pessoas - em sua maioria oriunda dos cursos de extensão - imbuídas em criar e consolidar o espaço político formativo, dava os primeiros passos para a legalização da entidade EPESS e como situação favorável aprovava o projeto “Escola Permanente de Formação e Capacitação: Construindo Redes de Colaboração Solidária” financiado pela FAPESB (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia) – CNV 34/2008 por meio do edital de Apoio a Incubadoras de Empreendimentos Econômicos Solidários. Edital lançado no final do ano de 2008, articulado dentro do programa Bahia Solidária, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB e a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação – SECTI, em parceria com a Secretaria do Trabalho Emprego Renda e Esporte do Estado da Bahia – SETRE.

¹ Associação Cristã dos Trabalhadores Italianos

² Apoiar empreendimentos cooperativos populares, por meio da assistência técnica para a gestão e profissionalização e apoio na construção autogestionária.

³ A valorização social do trabalho humano; A satisfação plena das necessidades de todos como eixo da criatividade tecnológica e da atividade econômica; O reconhecimento do lugar fundamental da mulher e do feminino numa economia fundada na solidariedade. A busca de uma relação de intercâmbio respeitosa com a natureza nos valores da cooperação e da solidariedade

Diante do panorama – final de 2009 / 2010 – a EPESS era uma associação que possuía seu estatuto e estava desenrolando seu processo de legalização institucional ao passo que desenvolvia o projeto de fortalecimento institucional financiado pela FAPESB e apoiados pela ACOPAMEC que respondia juridicamente sobre as ações do projeto, o IPSIA que financiava os custos administrativos do projeto e por fim o IFIL que garantia através do apoio de profissionais ligados pela instituição a garantia da permanência dos princípios.

Ao longo de 2009/2010 o projeto desenvolveu várias ações que oportunizaram o fortalecimento institucional, dentre elas destacamos a realização de mais um curso de extensão para a formação de educadores sociais - carga horária de 400 horas, chancelados pela UFBA, a promoção de diversos cursos livres com temáticas solicitadas pelos educadores sociais como introdução a contabilidade, história crítica do Brasil. Outras ações foram a mobilização da rede de educadores sociais e a incubação de oito grupos produtivos.

Por meio da motivação institucional de um projeto anterior e as condições objetivas oferecidas pelo projeto aprovado na FAPESB, as condições foram dadas para a criação da EPESS. Esta se caracteriza por um empreendimento solidário, fundamentado seguintes princípios: redes de colaboração solidária, educação popular, economia solidária e filosofia da libertação. Atua na região metropolitana de Salvador, com efetiva atuação em duas áreas: Educação destinada à formação de agentes sociais (desenvolvimento de cursos livres, de extensão e especialização) e Incubação de empreendimentos coletivos e populares.

Pela caracterização da EPESS percebe-se que a mesma é a continuidade e aperfeiçoamento do projeto PESS enquanto objetivações institucionais e conta-se com a participação dos educadores e educandos que por ele passou e adquiriram conhecimento e experiência nesta metodologia desenvolvidas e sistematizada. Os objetivos institucionais expressos em seu estatuto (Anexo A) são:

- ✓ Realizar atividades de ensino-aprendizagem e pesquisas voltadas tanto ao público dos setores populares quanto aos demais interessados do meio acadêmico universitário com atuação comunitária;
- ✓ Desenvolver estudos, pesquisas e assessoria em redes de colaboração solidária, economia solidária e filosofia da libertação, por meio da educação popular visando o desenvolvimento de tecnologias sociais e a geração de renda sustentável.

- ✓ Consolidar relações com grupos, organizações populares e instituições públicas e privadas de forma a manter constante intercâmbio cultural, científico e de experiências sociais comunitárias;
- ✓ Fortalecer e potencializar as iniciativas já existentes e fomentar o surgimento de novas ações de economia solidária, contribuindo na sua articulação em espaços autônomos de organização;
- ✓ Incentivar e promover a participação e experimentação de iniciativas sustentáveis de novos modelos sócio-produtivos e de sistemas alternativos de produção e serviços na rede de colaboração solidária.
- ✓ Estimular e promover a cooperação entre pessoas físicas, pessoas jurídicas, entidades associativas, governos e organizações nacionais e internacionais interessadas na consecução das finalidades e objetivos da EPESS.

Uma análise desses objetivos permite-nos destacar que a instituição se propõe a desenvolver atividades de ensino-aprendizagem ao público dos setores populares e tem a educação popular não apenas como um dos princípios da instituição, mas também como estratégia metodológica de concretização das ações propostas. Difunde valores que não são hegemônicos e afirmam estratégias de desenvolvimento social que supera a lógica de reprodução e visa transformação.

Atualmente a EPESS ainda não se encontra legalizada, está com sua sede situada em Mata Escura e o coletivo que a constitui se encontra mensalmente para definir estratégias de ações a fim de garantir a existência de todas as ações propostas em seu projeto institucional.

Como vimos a EPESS afirma em seu princípio organizativo e na lista de seus objetivos, a educação popular, se propõe enquanto instituição abordar temáticas que visam uma outra lógica de organização social promovendo uma outra forma de educação pautada em ideários políticos que não é a reprodução da ordem vigente mas a transformação da mesma.

Em resumo, a educação se caracteriza por um processo de ensino aprendizagem vivenciado pelo ser humano, ela acontece a partir do momento que o indivíduo começa a se relacionar com o mundo externo de forma espontânea e, portanto, ultrapassa os muros escolares. A partir do momento que o homem interage com a natureza realizando suas descobertas, por meio da educação ele aprende a transmitir esses saberes a fim de garantir sua sobrevivência.

O processo de interação gera a transformação da natureza para adequá-las as necessidades humanas, este movimento de transformação, a ação relacional de interação com a natureza é denominado trabalho este não somente constrói materialmente a sociedade, mas também lançam as bases para que os homens se construam como indivíduo. Sendo assim, a relação de trabalho é primordial para a reprodução material da vida humana e influencia todos os outros fenômenos sociais, dentre ele a educação.

Cada organização social a partir de seus interesses econômicos desenvolve seus ideais educativos, assim o fora na comunidade primitiva, nas sociedades anteriores e na sociedade atual. A única diferença é que a partir da sociedade primitiva, com o nascimento do excedente econômico, o estabelecimento da sociedade privada e a exploração do homem pelo homem, a educação deixou de ser comum a todos e ganhou um caráter classista, que envolve a existência de uma educação dual que busca alienar os indivíduos para mantê-los no processo de exploração, logo é gerida pelas classes dominantes.

Como a dialética é o movimento da vida e a mesma é regida pela existência dos pólos contrários, não somente uma educação alienante é promovida na sociedade de classe seja ela, capitalista ou não. Dentro desta, contraditoriamente existe instituições e iniciativas que buscam fomentam uma outra lógica educativa que não reforce a perspectiva alienadora e militem em prol de difundir a educação popular, dentre essas instituições destacamos o trabalho desenvolvido pela EPESS.

De forma sistematizada e historiografada, a educação popular é uma manifestação educativa que acompanha os movimentos populares de resistência, que pensa e luta coletivamente por outra forma de sociabilidade. Ora, se, a educação popular, como veremos a frente, brota e fomenta os movimentos de resistência, apenas justifica sua existência e necessidade em uma sociedade que legitima conflitos constantes de interesses de classes.

3. AS VÁRIAS FACES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO POPULAR:

Concepções, História e Prática

Partindo do pressuposto de que a realidade é dinâmica e o conceito formado hoje posteriormente pode não representar as mesmas significações sociais, faremos um percurso histórico que nos possibilitará perceber a imbricação existente entre as variadas concepções de educação popular e o desenvolvimento sócio-econômico do Brasil. Identificaremos também a Educação Popular Libertadora (princípio da EPESS) como uma das concepções emergentes em dado período histórico identificando-a em seu contexto de fomento e por fim apontaremos quais os princípios que norteiam a prática pedagógica aos auspícios da Educação Popular Libertadora.

A compreensão conceitual da Educação Popular no Brasil não se apresenta de forma única e linear tanto no campo teórico quanto no prático. Na prática da militância social e política pelos que a vivenciam, dirigem ou a assessoram, o conceito de popular apresenta-se sobre várias perspectivas. Ora ela é utilizada como método, ora como proposta pedagógica, ora destinada apenas a educação informal, chamada por alguns de educação permanente, de Jovens e Adultos etc. Como diz Brandão (1984, p.15) atrás dessa confusão conceitual “estão escondidas idéias iguais com rótulos diferentes e idéias diferentes com rótulos iguais”.

Tal fenômeno é evidenciado através de uma pesquisa realizada por Neto (2002) com militantes políticos de movimentos sociais *populares* e/ou partidários. Nesta, o autor pôde fazer um catálogo das visões externadas, em quatro grandes blocos, a saber:

Há um bloco 20,72% daqueles que compreendem o popular como algo que está, necessariamente, originado nas classes sociais, em particular na classe trabalhadora, também disseminadas em conceitos como: as maiorias, o povo, a população, os mais sofridos ou os excluídos. Um outro bloco, o mais expressivo, com 51,73% das visões externadas, apontam para visão de que algo é popular se expressar mecanismo para contribuir para o exercício da participação. Popular como sinônimo da própria prática ou processos metodológicos. Como posicionamento político e filosófico, 21,84% das compreensões externadas nas entrevistas aponta para a visão que ser popular é posicionar-se diante do mundo, tomando uma posição promotora de mudanças. Por fim, 5,71 % compreendem a questão do popular como algo que deverá estar na consciência de cada indivíduo.

Parafrazeando Neto (2002), a palavra popular adquire uma plasticidade conceitual. A pesquisa mostra a dialética existente entre os elementos constitutivos do conceito. O termo relaciona todas as suas dimensões construídas historicamente ao mesmo tempo em que se

diferencia de cada uma delas. A dimensão da *origem*, do componente *político* essencial e norteador das ações e das *metodologias* tiveram ênfase em dado momento histórico como veremos mais adiante.

Analisando as referências bibliográficas que se propõem a analisar a temática, percebemos que as diversas concepções presentes no imaginário da população advêm das várias formas que a Educação Popular foi assumindo ao longo da história. De forma dialética, a concepção de educação popular foi se construindo e acompanhando o desenvolvimento histórico do país bem como suas contradições. Portanto, ao longo da narrativa histórica apontaremos as concepções de educação popular vigentes em cada época, a luz de Paiva (1972), Brandão (1984), Rodrigues (2008), Paludo (2006), dentre outros. Nesse estudo houve ênfase nas análises de Paiva, pois a mesma apresentou um estudo com base histórica que evidenciou a relação da educação popular com o desenvolvimento do Brasil.

Quando reportamos a educação popular, indubitavelmente nos remetemos aos movimentos de cultura popular, ao método Paulo Freire e as lutas clandestinas no período da ditadura militar. É de fato recente a construção de um corpo teórico-prático referido como “Educação Popular”, num sentido mais estrito, porém, as bases político-pedagógica da educação popular precedem a década de efervescência (final da década de 50 a início da década de 60) em que se apresenta no Brasil.

As práticas anteriores ao período de efervescência não possuem nominalmente um consenso teórico, os autores a denominam de acordo com suas análises interpretativas. Paludo (2006), por exemplo, reconhece como educação do povo, velhas e renovada discussão da educação das classes populares em contraposição à Educação Popular que para a autora,

[...] nasce e se afirma como teoria e prática educativa alternativa às pedagogias tradicionais e liberais, vigentes em nosso país, que estavam a serviço da manutenção das estruturas do poder político, exploração da força de trabalho e domínio cultural. Por isso mesmo, nasce constitui-se vinculadas ao empoderamento, organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, visando à transformação social. (PALUDO, 2006, p.2)

Em seus escritos, Paludo (2006) revela que a educação popular somente nasce, quando está ligada a ações de empoderamento, organização e protagonismo dos trabalhadores, as práticas anteriores a essas, que não possuem esse objetivo não são práticas de educação popular e sim tem-se outras denominações como por ex: educação do povo.

Já Paiva (1972) emprega claramente o termo Educação Popular para nomear as variadas iniciativas educativas destinadas a população por diversas frentes de atuações, são

sinônimos históricos da educação popular os seguintes termos: instrução pública, ensino elementar, campanhas contra o analfabetismo, dentre outros.

Entende-se por educação popular, frequentemente, a educação oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto, ela deve ser gratuita e universal. Outra concepção da educação popular seria aquela da educação destinada às chamadas “camadas populares” da sociedade: a instrução elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional tradicionalmente considerado, entre nós, como ensino “ para desvalidos”. (PAIVA, 1972, p.56)

Porém, assim como Brandão (1984), trataremos “educação popular” – com letras minúsculas - de maneira mais abrangente se referindo a todos os tipos conhecidos de práticas pedagógicas destinadas a população mais carente, à atualização de jovens e adultos defasados de algum modo do ponto de vista escolar etc. Pois, por diversas décadas esse termo assim foi relacionado. Mais adiante, com iniciais maiúscula, “Educação Popular” nos reportaremos a um tipo específico de “educação popular” que irá se opor ideologicamente a esses modos assistenciais de tratar a educação para o povo.

Através do resgate histórico buscaremos destacar as várias concepções de educação popular que permearam a história do ensino no Brasil bem como as bases político-pedagógicas precedentes à organização do corpo teórico-prático denominado atualmente Educação Popular. De maneira geral, como apregoa Brandão (2006), a origem da educação popular não tem fonte social única nem única base política, bem como não possui um local definido, visto que

Os espaços ocupados e entendidos como educação popular alteram-se dialeticamente ao longo de vários períodos da história brasileira. Há momentos em que o movimento de educação popular conta com o apoio e sustentação do Estado, há outros em que o apoio restringe-se aos setores extra-oficiais. [...] o seu próprio conceito ou concepção se transformam e se retransformam, passa por inúmeras fases e inúmeras abordagens teóricas. (RODRIGUES, 2008, p.33)

Partindo dessa base dialética de transformação e (re)transformação conceitual apontada por Rodrigues (2008) iremos analisar o fenômeno da educação popular a luz da história social, política e educativa que a constituiu no Brasil.

De maneira geral, a história da educação brasileira anterior à segunda década do século XX não apresenta grande uniformidade, mas, como aponta-nos, Paiva (1972), revela traços comuns, dentre eles destacamos a extrema precariedade (quantitativa e qualitativa) do ensino elementar e o pequeno papel exercido pelos esforços por sua expansão nas lutas políticas desenvolvidas no período.

Essas características educativas se legitimam, pois segundo Paiva (1972) as condições econômicas, sociais e políticas da Colônia não favoreciam o desenvolvimento de um sistema de educação popular, (entendendo-a como a difusão do ensino elementar) nem requeriam maiores aspirações educativas como podemos observar no quadro abaixo:

Indústria Extrativa	Cultivo extensivo de cana-de-açúcar Criação de gado Mineração	Não requer qualquer preparo profissional específico e nem sequer os domínios das técnicas de leitura e escrita para execução dessas tarefas
Economia	Baseada no trabalho escravo	A eles não se destinava qualquer ensino formal
Regime político	colonial - centralização da administração na metrópole	Não permitia o desenvolvimento de uma burocracia local para daí ensinar esses que faziam cálculos etc e tal

Ainda assim, motivados pela religião, “um dos motivos que atuavam em favor do desenvolvimento do ensino” (PAIVA, 1972 p.68), algumas atividades educativas foram fomentadas e, notoriamente, nos escritos históricos, a educação popular aparece, às vezes como sinônimo, ligadas às ações de catequese e ampliação do ensino elementar.

3.1 OS JESUÍTAS LANÇAM AS BASES DA EDUCAÇÃO POPULAR

O ensino jesuítico é designado por muitos autores, dentre eles, Fernando de Azevedo, como os que lançam as bases da educação popular no Brasil. Esta afirmativa caracteriza a educação popular com dois aspectos que vão perdurar por muito tempo na história da educação brasileira.

O primeiro aspecto está relacionado a uma educação popular como uma educação destinada para toda a população em geral. Vale os questionamentos: quem era toda a população em geral no contexto de 1549? Além de sua descendência étnica havia alguma diferenciação econômica? Quem era a elite nessa época? A que classe social pertencia às pessoas que viviam na comunidade escolar desse período? Será que a educação da pequena elite colonial era a mesma dos nativos?

Atraindo os meninos às suas casas ou indo-lhes ao encontro nas aldeias; associando numa mesma comunidade escolar, filhos de nativo e de reinóis – brancos, índios e mestiços – e procurando na educação dos filhos conquistar e reeducar os pais, os jesuítas não estavam servindo apenas à obra da catequese, mas lançavam as bases da educação popular [...] (AZEVEDO *apud* BRANDÃO, 2006 p.34)

O que a citação indica-nos é que na mesma comunidade escolar estavam pessoas que se diferenciavam frente à cor/raça/etnia que possuíam eram brancos, mestiços, índios e não que estas pertenciam a classes diferentes, levando em consideração a precariedade existente nessa época do Brasil, de fato abordar uma elite é se referi a minoria populacional uma vez que a sua maioria estava imerso na precária situação social seja qual for a raça. A falsa impressão que a educação dos jesuítas fora destinada a toda população em geral pode ser desvelada quando se caracteriza a população desse contexto histórico.

Outro aspecto que marca a dualidade da educação, mesmo nesse tempo em que ainda não existia sistema formal de ensino relaciona-se a estratégia metodológica que era diferente conforme o público de destino, mas sempre conectados aos objetivos gerais da ação. Os ideários maiores envolviam interesses religiosos - o aumento do número de fieis e políticos - a facilitação do processo de colonização para consolidação do domínio português. Porém as intenções e estratégias educativas variavam de acordo com cada público, logo, existindo uma diferenciação, iam desde a conversão e aculturação indígenas, à difusão do catolicismo para o aumento de fieis – e até o combate ao culto dos deuses africanos (a estes, negado ensino formal, todo o processo feito através de sermões). Por vezes um só público atendia a dois interesses – como era o caso dos indígenas que tanto possibilitava o aumento de fieis para igreja católica quanto a sua ação educativa facilitaria o processo de colonização.

Entendemos que, já neste primeiro momento, mesmo a educação sendo proposta para o geral, negros, índios e brancos, já havia por traz do objetivo de educar um interesse maior em alcançar outros objetivos, utilizando a educação como ferramenta para esse fim.

O segundo aspecto da afirmativa de Fernando de Azevedo nos remete a educação popular vinculada ao ensino de base, as primeiras letras, e mais tarde, no Brasil imperial, denominada como ensino elementar. Segundo Paiva (1972), Os jesuítas organizaram classes de “ler e escrever” a fim de alfabetizar para catequese e instrução da língua portuguesa. Ler e escrever aparece em aspas, pois era uma instrução muito direcionada à catequese, portanto limitada.

Não distante, as práticas jesuítas de fato reverberam nas ações posteriores uma vez que essa concepção de educação popular voltada à promoção das bases educativas se reafirma no Decreto Imperial que criou o Ensino Elementar no Brasil, este, segundo o Art. 6 deveria promover o ensino básico com noções gerais de algumas matérias disseminando valores cristãos. Vejamos:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais

gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (Decreto Lei – imperial, 15 de outubro de 1827)

O primeiro conceito de educação popular fora fornecido, Segundo Rodrigues (2008) pelas elites brasileiras e está diretamente ligada a instrução pública: ler, escrever e contar. Esta concepção elitista embasará as iniciativas, tanto públicas quanto civis de promoção da educação popular a posteriori, caracterizando-se por ações assistencialistas sem muita profundidade de ação.

Ainda seguindo o fio condutor que revela o desdobramento de variadas concepções de educação popular vinculadas ao desenvolvimento histórico do Brasil, veremos que apesar de a educação popular estar relacionada ao movimento de difusão do ensino, de extensão da educação escolar para toda a população, os resultados concretos ainda beiravam a superficialidade da educação e estavam muito vinculadas às ações assistenciais presentes no período anterior.

3.2 EDUCAÇÃO POPULAR COMO EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO FORMAL PARA O POVO, LIGADA AO MOVIMENTO DE UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO.

Por meio da disseminação dos ideais liberais-republicanos, expressada mais evidentemente a partir do surto de progresso em 1870, ainda no Brasil Império, a educação popular até, aproximadamente, o final do Estado Novo (1945), mostra-se muito atrelada à luta pela difusão do ensino elementar ou universalização do ensino. Inicia-se a compreensão o ensino destinado ao povo, ou seja, a luta para a difusão do ensino como afirma Brandão (2006, p.33) “[...] ou então educação popular denomina, depois, os tempos e tipos de lutas de políticos e intelectuais para que uma tal educação escolar seja de algum modo estendida ao povo”

A vinda da família real para o Brasil (1808) possibilitou a criação de escolas superiores e houve preocupações com o desenvolvimento do ensino para a preparação de uma elite. Estas providencias educativas, ainda no período colonial, aponta-nos para uma tendência vivenciada ao longo do Império, onde pouca contribuição trouxe à difusão do ensino para a população mais pobre. “[...] não interessava a educação popular, era para os ginásios e as escolas superiores que afluíam os rapazes do tempo com possibilidade de fazer os estudos.” (AZEVEDO *apud* ARANHA, 1996, p. 158) Este contraste entre a quase ausência

de uma educação popular e o desenvolvimento da formação das elites gerou uma grande massa de analfabetos.

Ver-se que até ocorrer mudanças relativas a economia e política brasileira não houve muitas transformações educativas. O movimento em favor de expansão do ensino formal e universalização do ensino está ligado diretamente às condições históricas que o Brasil vivenciara. Estão impregnados interesses políticos e econômicos visto que a estrutura social perpassa por grandes transformações.

O setor industrial vive uma caminhada de intenso crescimento, a década de 10 do século XX tem um industrialismo crescente pois – na sombra da bandeira do nacionalismo¹, o grupo industrial-urbano recebe, então, um forte estímulo para se expandir e fortalecer. Ao passo que carece de mão de obra com o grau mínimo de instrução, provocará o crescimento do proletariado urbano e a ampliação dos setores médios. Estes fatores aumentaram a capacidade de luta do grupo industrial-urbano para o alcance da hegemonia política, isto é demonstrado quando o quadro político desse período é de contestação e luta por recompor o poder político dentro dos padrões da democracia liberal republicana. De um lado a industrialização provoca a ampliação e fortalecimento do grupo industrial-urbano e de outro as oligarquias ainda continuam no poder tencionando o processo político.

Para o grupo industrial-urbano a bandeira da expansão da educação formal atende a duas necessidades, a situação econômica do país requer o domínio das técnicas de leitura e da escrita e o grupo industrial-urbano aposta na alfabetização como possibilidade de tomada do poder, supõe que com a ampliação das bases eleitoreiras uma nova configuração política, a seu favor, pode-se instalar. A restrição ao voto do analfabeto, incorporada pela constituição de 1891 tornava necessária a difusão da instrução popular na alteração da composição do bloco do poder. “A difusão do ensino era, assim, o instrumento pelo qual seria possível combater a “aristocracia” agrária, detentora da hegemonia política no país.” (PAIVA, 1972, p.107) o povo incapaz, seria pela industrialização a fonte de votos para esta burguesia chegar ao poder.

Apesar de demandas concretas, o Brasil ainda se encontrava com um precário sistema de ensino, sobretudo elementar, provocado pela descentralização do ensino vigente desde o Ato Adicional de 1834 em que os estados não tiveram auxílio efetivo do Estado.

¹ O nacionalismo pode ser considerado como doutrina ou filosofia política que prega valores tais como: bem estar social, e que o indivíduo deve guardar lealdade e devoção à nação. Assim, o Estado nacional é entendido como um conjunto de pessoas unidas num mesmo território por interesses comuns. Portanto, o nacionalismo pode ser entendido como um movimento político social que visa uma organização social que se fundamenta na coesão social, a identidade coletiva e a cultura das nações. (fragmento retirado do site http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_nacionalismo.htm)

Houve várias intenções centralizadoras iniciando, ainda na primeira década do século XX, a campanha que, intensificada nas subseqüentes, tentará levar a União a assumir um papel de responsabilidade em relação à instrução popular. A luta pela universalização do ensino elementar é elemento constitutivo da história da educação popular uma vez que nesse momento histórico essa luta era pela extensão da educação para a população mais carente. Esta situação gera uma total desatenção dada à educação até a primeira guerra mundial que junto com outros fatores propicia o aumento de pressão social para a difusão do ensino elementar.

Neste período, os EUA divulgam estatísticas sobre o analfabetismo no mundo onde o Brasil é o país líder com mais de 80% de sua população analfabeta, este dado compromete o orgulho nacional em um momento onde o nacionalismo emerge e todas as outras pressões sociais (política e econômica) favorecem o início de uma intensa campanha contra o analfabetismo. Todos estão imbuídos em combater a chaga do analfabetismo que envergonha o país. Sendo assim, muitas pressões dos políticos e diletantes da educação são feitas viabilizando uma verdadeira cruzada contra os altos índices de analfabetismo.

Não foi mero acaso que as primeiras experiências de alfabetização de massas adotaram aqui e ali nomes como: “Campanha”, “Cruzadas”, “Bandeiras”, que ressaltavam idéias de luta, heroísmo, gratuidade e desprendimento. Afinal, se por um lado tratava-se apenas de ensinar a ler-e-escrever a adultos e jovens analfabetos, de outro lado tratava-se de reduzir níveis assustadores de analfabetismo que, como a lepra e a tuberculose, constituíam-se como as “manchas da nação” (BRANDÃO, 1984, p.22)

Imbuídos por esses ideais heróicos grandes movimentos emergem promovendo atividades que na classificação de Paiva (1972) assumem características ou estratégias distintas, mas estão conectados ao ideal de expansão do ensino formal e universalização do ensino público. São eles: o entusiasmo pela educação, otimismo pedagógico, e/ou realismo da educação. O entusiasmo pela educação caracteriza-se por preocupações eminentemente quantitativas em relação à difusão do ensino que visa à imediata eliminação do analfabetismo abstraindo os problemas relativos à qualidade do ensino ministrado, existe uma ingenuidade presente no que tange análise das situações sociais a ao objetivo da ação nessas atividades. Já o Otimismo Pedagógico fora encabeçado pelos emergentes profissionais da educação, eles estimularam a preocupação com a qualidade do ensino introduzindo as idéias da escola renovada. Por sua vez as características das atividades pautada no realismo da educação busca unir os dois aspectos, tanto quantitativo quanto qualitativo, buscando perceber quais as conseqüências dessas atividades sobre a ordem vigente no plano político, social e econômico.

As preocupações eminentemente quantitativas conduzirão a emergência de Muitas campanhas, patrocinadas por grupos filantrópicos ou confessionais, Missionários protestantes, Militares e, segundo Brandão (1984), estas possuem o objetivo de ajudar pessoas pobres e desvalidas, sobretudo quando migrantes do campo para a cidade, a se libertarem das “trevas da ignorância” aprendendo a ler, escrever, contar e pensar “como gente civilizada”. São elas: Liga da Defesa Nacional², Liga Nacionalista / Liga Brasileira Contra o Analfabetismo³.

Este resgate histórico permite-nos perceber a origem da insígnia que identifica a educação popular como educação do povo (população carente), da maioria, dos mais sofridos ou dos excluídos. O percentual apontado por Neto (2002) de que 20,72% dos militantes políticos de movimentos sociais populares e/ou partidários compreendem o termo popular nesse sentido, é compreensível historicamente, logo, esta concepção de educação popular não se apresenta como certa ou errada é apenas mais uma das concepções que a educação popular assumiu historicamente e que ainda hoje reverbera no imaginário coletivo dos que fomentam essa educação.

Brandão (1984) aponta em seus estudos que até 1945 houveram formas primitivas de educação popular, estas, apesar de diferentes são caracterizadas por serem iniciativas de caráter assistencialista, que não possuem muita profundidade de ação e que sua característica fundamental era que a esperança da educação estava nas transformações individuais. Tudo se passa a um nível mínimo pedagógico, rudimentos de noções de saber ler-e-escrever, uma passagem rápida pela “escola”

De forma resumida são elas:

CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO – campanhas filantrópicas, de grupos confessionais. Estas objetivavam ajudar as pessoas pobres e desvalidas – sobretudo quando migrantes do campo para a cidade – a se libertarem das “trevas da ignorância” aprendendo a ler, escrever, contar e pensar “como gente civilizada”. **campanhas de iniciativa**

² A LIGA DA DEFESA NACIONAL, é uma associação cívico-cultural brasileira, fundada em 7 de Setembro de 1916, pelo poeta Olavo Bilac na cidade do Rio de Janeiro, considerada de utilidade pública pelo Decreto nº 67.576, de 1970. Tem como finalidade precípua robustecer, na opinião pública nacional, um elevado sentimento de amor pela pátria, defender a idéia da integridade territorial e da integração nacional; promover a formação moral da pessoa humana em todas as suas dimensões; prestigiar a cultura e os valores nacionais; estimular a participação da juventude estudantil em Campanhas, Concursos, Salões e outros Eventos e Celebrações de caráter cívico, em especial sobre vultos históricos nacionais e educação cívica. (fragmento retirado do site: <<http://www.overmundo.com.br/banco/liga-da-defesa-nacional-derj>>)

³ LIGA BRASILEIRA CONTRA O ANALFABETISMO : Em 21 de abril de 1915, fundou-se na cidade do Rio de Janeiro uma instituição denominada Liga Brasileira Contra o Analfabetismo que reuniria homens de letras, médicos, advogados, militares e diversos outros setores da sociedade com propósito de atuar junto aos poderes públicos federais, estaduais e municipais, e, sobretudo, junto à população, para que se pudesse comemorar o centenário da Independência em 1922 declarando o Brasil livre do analfabetismo. (fragmento retirado do site: <<http://webcache.googleusercontent.com>>).

governamental estas se passavam a um nível mínimo pedagógico, rudimentos de noções de saber ler-e-escrever, uma passagem rápida pela “escola”.

O ENSINO COMPLEMENTAR DE EMERGÊNCIA - Os cursos de madureza e o supletivo - que não possuíam qualquer compromisso de formação profissionalizante, caracterizados por cursos apressados de formação geral. **Os cursos de formação técnico burocrática e os ginásios para pobres** – possuíam preocupação em qualificar operários para a construção civil e para as indústrias, e treinar técnicos especializados e funcionários burocratas: secretários, datilógrafos, havia Iniciativas particulares, de entidades patronais como os do SENAI e do SENAC verdadeiros programas de qualificação de força de trabalho

OS CURSOS PROFISSIONALIZANTES DE TRABALHO BRAÇAL - A formação de mão-de-obra operária. Eram cursos profissionalizadores de curto período, com um ensino especializado a nível operário (pedreiros, ferramenteiros, marceneiros, tratoristas etc.) com o objetivo de reciclar e suprir setores da indústria, da construção civil e da agricultura com uma força de trabalho melhor adaptada. (BRANDÃO, p.29)

Os cursos técnico-profissionalizantes Escolas de ensino profissionalizante a nível médio na necessidade de formar um tipo de profissional técnico colocado a meio caminho entre o operário e os profissionais de nível superior seriam os denominados, pequenos burocratas.

Como conclusão do processo narrado até o momento, percebe-se que a concepção de educação popular predominante nessas ações esta ligada diretamente a luta pela universalização do ensino público, como a educação destinada à população mais carente. Uma vez que alguns países da América Latina recém-independentes possuíam já sólidas redes de escolas públicas. Segundo Brandão (1984), longa luta de grupos organizadores, educadores e político – cada um com seus interesses - ocorreu nesse período pra firmar os princípios liberais de igualdade no que tange ao aspecto educativo. Houve a culpabilização do individuo não alfabetizado, pelo enorme atraso social que o Brasil possuía e por fim, focava-se em ações educativas direcionadas a transformação individual. Estas pressões sociais para democratização do ensino brasileiro é que “vai forçar o Estado a tomar a seu cargo uma educação laica, pública e, formalmente, ‘universal’, ou seja, estendida a todos. Situação aproximada no final do Estado Novo através da criação do FNEP (Fundo Nacional do Ensino Primário) onde regulamenta e concretiza um auxílio da União aos Estados. Encerra-se assim a tradicional luta em favor da ajuda federal ao ensino primário num momento em que já ninguém duvidava da necessidade de expansão desse nível de ensino”. (BRANDÃO, 1984, p.36)

Como vimos, lutar pela universalização do ensino, seguindo os ideários liberais-republicanos, era lutar pela difusão da educação popular, esta, em dado momento histórico esteve ligada a concepção de uma educação para os pobres. Não de forma tão linear, quando a certeza dessa difusão do ensino fora garantida, ainda que formalmente, as preocupações se voltaram para o aspecto metodológico a fim de qualificar as ações uma vez que as estratégias de desenvolvimento econômico do país também invertiam sua lógica, vejamos

3.3 EDUCAÇÃO POPULAR COMO SINÔNIMO DE METODOLOGIA PARTICIPATIVA

No aspecto conceitual, entre 1946 à 1958 a educação popular continuava sendo compreendida como a educação destinada a população mais pobre. Ganhando mais força esse conceito, pois, “Pela primeira vez o poder do estado e seguimentos da sociedade civil estiveram empenhados no que hoje costumamos chamar: educação dos setores populares. (BRANDÃO, 2006, p.59). Portanto, a maioria das atividades desenvolvidas nesse período, para esse público, contribuíram para o processo histórico de desenvolvimento da educação popular, com destaque para as grandes campanhas de alfabetização CEEA (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos) e CNER (Campanha Nacional de Educação Rural) que são conseqüência direta da regulamentação do FNEP (Fundo Nacional do Ensino Primário) e, segundo Paiva (1972), do apelo de organismos internacionais em favor da educação popular como a ONU / UNESCO.

Internamente o país passava por algumas transformações, sobretudo políticas que reforçaram as estratégias das campanhas de alfabetização. No que tange ao aspecto político, após a derrubada do Estado Novo a situação política do país reinicia seu processo de redemocratização, escolhido a democracia liberal, era preciso difundir entre as massas os postulados do novo regime bem como ampliar as bases eleitoreiras para garantir a não influências do poder agrário como afirma Paiva (1972),

[...] necessidade de ferir mais profundamente o poder agrário em suas bases eleitorais pelo perigo potencial que oferecia, em face do retorno à prática das eleições. Fazer funcionar a democracia liberal significava dar oportunidade a um maior número de pessoas de participar da vida política, ampliando os contingentes eleitorais. (PAIVA, 1972, p.204)

Já economicamente, as estratégias das campanhas educativas favoreceriam como meio capacitar os recursos humanos nacionais para o desenvolvimento e a industrialização do país uma vez que ainda se possuía a crença que a “insuficiência cultural” do país estaria entravando a produção.

Em termo externo o final da segunda guerra mundial gerou a vitória dos ideais capitalistas e com isso, houve a ênfase na necessidade da educação de massa. Em 1945 a ONU (Organização das Nações Unidas), patrocinadora da ideologia do Desenvolvimento de Comunidades, e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), patrocinadora da ideologia da educação fundamental, são criadas e passam a interferir nas políticas educativas dos países, sobretudo, os subdesenvolvidos (termo utilizado na época).

Segundo Brandão (1984) as duas práticas promovidas pelos organismos internacionais trazem proposta de um desenvolvimento de baixo para cima, visto que este fora negado a essas localidades e o Estado teria interesse de grandes investimentos. Era estratégico incentivar a população a se organizar coletivamente para a busca de soluções resolvendo seus problemas sociais. A descoberta tardia do “subdesenvolvimento” a invenção da idéia de que nos lugares onde nem o capital tem interesse nem o Estado tem poder para investir, o próprio povo poderia ser preparado para mudar de vida e mudar as condições locais de vida, deram um novo sentido à função adaptadora da educação, tal como ela aparece e se atualiza em sucessivas propostas de ação.

São esses organismos, sobretudo a UNESCO, que fomentam terminologias educativas que variam entre Educação Fundamental, Alfabetização Funcional, Educação de Adultos, e até mesmo Educação Permanente. Estas ações estão ligadas a educação popular, pois possuem públicos bastante definidos “ “é a gente que sobra”: as pessoas mais “carentes”, menos anteriormente escolarizadas, das áreas mais “subdesenvolvidas”. (BRANDÃO, 1984 p.35)

Conforme exposto acima, haviam interesses internos bem como interferências externas que agiam diretamente no fomento de campanhas vigentes nesse período histórico. A CEAA foi a primeira grande campanha de massa para a educação de adultos fomentada pelo governo federal como conseqüência direta da regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1945. A campanha perdurou de 1947 a 1963 e difundiu um clima de entusiasmo pela educação, segundo Paiva (1972), ela obteve alguns avanços com destaque para a colaboração popular voluntária, mas sua ação extensiva tornou-a bastante vulnerável, chegando mesmo a ser acusada de “fábrica de eleitores”. O fracasso dessa campanha e a decepção dos organismos internacionais foram estímulos grupos buscarem novas soluções para o velho problema do analfabetismo.

Segundo Fávero no site do fórum nacional de EJA, após o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, realizado no Brasil em 1949 sob patrocínio da UNESCO e da OEA, em 1952 nasce a CNER. Esta é oriunda das experiências das Missões

Rurais ainda na CNAA. As ações dessa campanha se destacam, pois inaugura a era de atividades voltada para o desenvolvimento Comunitário, assim como prescrevia a UNESCO e ONU bem como correspondia aos anseios qualitativos dos profissionais da educação. Nesta campanha foram desenvolvidas, a partir de estudos e experimentações, metodologias específicas para o trabalho popular. De maneira geral, a campanha preocupou-se com a elaboração de material didático para adultos e com a procura de uma metodologia mais adequada para a atividade docente junto a esta faixa da população logrando resultados expressivos mas não suficientes.

Já não era apenas a alfabetização com o mesmo material didático e a mesma metodologia das áreas urbanas, mas a ampliação de princípios de desenvolvimento comunitário e a busca de uma metodologia cada vez mais eficaz no tratamento dos problemas rurais e na educação de sua população: o novo programa significava um avanço “técnico-pedagógico” (pedagógico aqui tomado num sentido mais amplo, não restrito ao processo de aprendizagem escolar) que deixa de lado a mera alfabetização para tentar um processo de educação comunitária. Estudos de sociologia rural desenvolveram-se com o fito de buscar a forma mais adequada de abordar a comunidade rural e influir sobre seus habitantes. (PAIVA, 1972, p.205)

É expressivo que esse momento inaugura uma abordagem educativa que perpassa por uma preocupação metodológica quando se trata de educação voltada para o povo. Voltando ao conceito de popular presente no imaginário dos que militam no setor de educação apontado por Neto (2002) e descrito no início do capítulo, o bloco mais expressivo (com 51,73% das visões externadas) fora os que acreditavam em popular como sinônimo da própria prática ou processos metodológicos. Algo era relacionado a educação popular quando era direcionado ao povo humilde, ampliava os canais de comunicação entre os sujeitos e exercitava a participação ativa.

Neste momento histórico começamos a compreender o início da relação que a metodologia participativa tem com a educação popular e a origem dessa insígnia. Observando historicamente o processo de construção das variadas concepções que até hoje estão presentes no pensamento de quem milita, conforme atesta Neto (2002) com seu artigo, e acabamos por desenvolver um olhar sensível à dinâmica do real. Passamos a perceber as colocações que limita a educação popular a uma educação destinada ao povo ou simplesmente à metodologia participativa como fruto de um processo histórico e não somente da cabeça ou limitação teórica do sujeito.

3.4 EDUCAÇÃO POPULAR COMO EDUCAÇÃO POLÍTICA COM IDENTIDADE DE CLASSES – CONCEPÇÃO INSTITUCIONAL DA EPESS

Apesar da predominância de práticas que refletem a concepção apontada por Rodrigues como elitista - educação destinada ao povo, observamos experiências que apontam para novas concepções de educação popular sendo fomentadas desde a década de vinte do século XX, apontadas por PAIVA (1972) como vinculadas ao “realismo da educação”, mas que já empregavam uma identidade de classe. O povo como uma classe, dentro do sistema capitalista que necessita de uma educação diferenciada das promovidas até então carregadas de conteúdos políticos e ideológicos que superem os paradigmas do capital e avancem para uma identidade de classe.

O primeiro grupo destacados por Paiva que tinha em suas ações traços de um realismo da educação são os primeiros profissionais da educação de orientação marxistas. Estes, inicialmente juntam-se aos profissionais que defendiam os ideais democráticos – liberais, os escolanovistas - mas logo marcam a identidade de classe na análise do fenômeno educativo. Pretendiam compreender como a atuação educativa poderia contribuir para a transformação da sociedade, para a revolução proletária. Para eles, era preciso preparar homens e prepará-los bem, o método adotado nessa preparação poderia contribuir para dar-lhe consciência acerca das condições de funcionamento da sociedade. As ações que assumiam esse caráter eram fomentadas pelo Partido Comunista. O movimento operário também gestou ações educativas com identidade de classe como afirma Brandão (2006).

[...] frações de um trabalho político de classe através da educação; através da escola pensada como o local de formação de uma nova geração de proletários educados segundo os princípios ideológicos de seus grupos partidários de militância. Pequenas escolas mantidas por sindicatos e partidos buscam realizar, durante o tempo em que isso é possível, uma articulação entre a formação de adultos militantes (educação sindical, partidária, etc) e a socialização de crianças e adolescentes no interior de uma nova escola, diferente da “escola nova” e de outros espaços de ensinar-e-aprender patrocinados pelo poder de um Estado capitalista, a serviço da reprodução da ordem hegemônica do capital. (BRANDÃO, 2006, p.60)

Rodrigues (2008) aponta que as experiências das organizações e lutas de trabalhadores europeus, especialmente italianos e espanhóis, trazidas para o Brasil no período da década de 20 do século XX, formando comitês pró-liberdade de consciência, inspirados no pensamento do movimento anarquista também contribuíram como processo pedagógico críticos e um perfil diferenciado da educação popular.

Em suma, nesse recorte histórico conviviam pedagogia tradicional, escola nova e a prática educativa socialistas, anarquistas e comunistas. Estas práticas desenvolvidas no campo formal e não formal são elementos constitutivos e simbólicos das variadas concepções de

educação popular iniciando no país a história da Educação Popular com uma identidade de classe.

Porém, é somente no considerado período mais denso e áureo da educação popular (1958 a 1964), que essa significação social de uma Educação Popular atrelada ou sinônimo de uma educação política com identidade de classes vai se afirmar. Segundo Freire e Nogueira (2005) o contexto dessa época (que envolve tanto a configuração econômica como o estilo de fazer política) permitiu que se construíssem preocupações voltadas para o desenvolvimento de um gênero de educação tão peculiar e com tanta identidade pedagógica.

No que tange ao aspecto econômico houve uma rápida industrialização, esta fora vista como condições indispensáveis para o desenvolvimento do país, eram essas as possibilidades que o país possuía para arrancar a nação do estágio de subdesenvolvimento. “Cinquenta anos em cinco” era o lema econômico dessa época. Para tanto, um estilo de fazer política própria do populismo é instalada, com o desenvolvimentismo do governo de Juscelino Kubitschek, permitiu-se a emergência, quase acelerada, de um movimento de expressão popular onde estiveram presente as mais diversas iniciativas de cunho educativo, visto que a escola se apresentava insuficientes para suprir essas demandas.

De maneira geral, Bezerra (1980) relaciona todas as atividades ocorridas nesse período em três grandes grupos: Os de atividades voltadas para a alfabetização, para a educação de base e por fim os de cultura popular. Estes três grupos possuíam em comum algumas características, visto o contexto social vivido que se diferenciavam das ações fomentadas em outros momentos históricos, porém cada uma possuía também suas especificidades que destacaremos. No quadro abaixo apontamos, a luz de Bezerra (1980) o que havia de comum nessas iniciativas que se diferenciavam das iniciativas educativas, no ramo da educação popular anteriores logo após as especificidades serão elencadas.

	Atividades na área de educação popular anteriores ao período de (1958-1964)	Atividades educativas no período de (1958-1964)
Práticas	Voltadas ao desenvolvimento da capacidade produtiva da população/ força de trabalho em busca de um maior rendimento sócio-econômico (o progresso)	Voltada para o exercício da cidadania, afirmação e desempenho, pelas camadas populares (o povo) do papel que deveriam assumir no cenário sócio-político da época.
Proposta educativa	Integração dos indivíduos na realização do projeto social legitimado pelo poder gerente da sociedade.	Convocação dos grupos populares para um movimento de resistência ao imperialismo e ao esforço para o desenvolvimento de pressões sociais

Justificação das práticas	Estabelecimento de melhor padrão de funcionamento da sociedade, através da cooperação dos diversos setores da sociedade buscando o cooperativismo e anulação das tensões sociais.	Despertar as energias populares pelo desenvolvimento de conflitos sociais e pelo reconhecimento das tensões existentes em nome da construção de uma força de pressão suficiente para mudar as condições sócio postas.
Sujeitos mobilizadores	Instituições estatais ou paraestatais, ou a frações sociais nitidamente elitistas.	Classe média, revelando conteúdo ideológico específico.

O quadro revela-nos que as atividades de Educação Popular ocorridas entre (1958-1964) possuíam um projeto político diferente das demais ocorridas até aquele momento histórico. Quando antes se pretendia conformar à população a situação da sociedade, as atividades dessa época desejavam inquietar, mobilizar a população para a luta e transformação das injustiças sociais. Embora os objetivos gerais para a existência dessas práticas sejam os mesmos que fora antes, expandir a educação em função das demandas econômicas, os sujeitos mobilizadores que a desenvolveram implicaram nessa ação uma preocupação social em favor das camadas populares.

No bojo da fomentação desses movimentos, segundo Freire e Nogueira (2005), houve quem levasse a sério um país onde fosse possível e importante a participação de movimentos populares organizados. Esses sujeitos apontados por Freire e Nogueira (2005) é caracterizado por Bezerra (1980) como os intelectuais oriundos da classe média que possuíam compromisso com tais ideais educativos.

Parece-nos que a história da educação popular dessa época está muito ligada às tentativas de afirmação política das camadas médias da sociedade do que a luta pela conquista de um espaço político maior pelos setores populares. [...] o núcleo inicial de uma manifestação política preocupadas com os meios populares em termos educativos, parece ter-se constituído de quadros universitários. (BEZERRA, 1980, p.21-22).

Nas organizações representativas do movimento estudantil o grande tema da época era o imperialismo e a estratégia educativa perpassava pela afirmação de uma identidade cultural e o exercício da denúncia do mesmo. Os centros populares de cultura (CPCs) da UNE e das UEE foram grupos criados como respostas obtidas enquanto comunicação com as massas. “[...] De toda maneira, o movimento estudantil prestou um serviço no campo da educação popular através de canais próprios de atuação.” (BEZERRA, 1980, p.23).

Paralelo ao setor universitário houve o aparecimento de outras instituições de cultura e Educação Popular, influenciados, portanto, pela mesma conjuntura social.

Atividades de mobilização popular que perpassava pelo setor educativo e cultural foram fomentadas, com destaque para as descritas abaixo, à luz das observações de Osmar Fávero no site do fórum de educação de jovens e adultos.

MEB (Movimento de Educação de Base) - O MEB foi criado em 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e apoiado pelo Governo Federal, mediante decreto presidencial e convênios com vários ministérios. O MEB tinha como objetivo inicial desenvolver um programa de educação de base, conforme definida pela Unesco, por meio de milhares de escolas radiofônicas, instaladas a partir de emissoras católicas. Após dois anos de funcionamento reviu esse objetivo e, alinhando-se aos outros, movimentos de cultura popular, passou a entender a educação de base como processo de “conscientização” das camadas populares, para a valorização plena do homem e consciência crítica da realidade, visando sua transformação.

Sem dúvida o MEB teve um grande alcance social mas neste mesmo período histórico, através de um recorte para o fortalecimento da cultura popular, existiu o MCPs (Movimento de Cultura Popular) que contribui de forma ímpar para o desenvolvimento e sistematização de uma metodologia específica para o trabalho popular.

MCPs (Movimento de Cultura Popular) - Dos movimentos de educação e cultura popular o mais expressivo e amplo foi este. Na gestão de Miguel Araes – prefeito eleito a partir dos comitês de bairro e de apoio dos partidos de esquerda em Recife. Este movimento retoma as bases da riqueza de cultura popular pernambucana quando em suas ações assumem inovadoramente o conceito de cultura popular como chave para o trabalho com a população pobre, por meio de escolas para crianças, alfabetização de adultos, praças e núcleos de cultura. Revitalizou as festas folclóricas e teve expressiva atuação no teatro e cinema. Seu Livro de Leitura para Adultos renovou radicalmente o material didático da época. Sediou a primeira experiência do Sistema Paulo Freire, sendo o laboratório experimental deste, no Centro Dona Olegarinha, em 1962, e o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, promovido pelo MEC, em 1963.

Como o fenômeno social não se expressa de forma tão linear, ainda nesse mesmo momento histórico, as Campanhas “de pé no chão também se aprende a ler” reforça metodologias de participação popular e em suas estratégias de ação reforça a participação popular na concretização de ações para a melhoria comunitária como a criação de escolas.

Campanha “De pé no chão também se aprender a ler” foi implantada em Natal - Rio, Rio Grande do Norte - a partir de 1961, na gestão de Djalma Maranhão como prefeito da cidade, e foi interrompido nos primeiros dias de abril de 1964, logo após o golpe

militar. Teve início com a implantação do então ensino primário de quatro anos, para crianças dos bairros pobres, em escolas de chão batido e cobertas de palha, como eram as moradias das famílias desses bairros. A implantação dessas escolinhas atendeu às necessidades e aspirações das camadas populares e contou com intensa participação das mesmas. Criou-se efetivos instrumentos para oferecer uma educação de qualidade, pelo cuidadoso planejamento didático, esmerada preparação e acompanhamento das “professorinhas”. Essas ações foram ampliadas com a instalação de bibliotecas populares, praças de cultura, museus de arte popular e pela intensa valorização das festas, músicas e danças populares.

Segundo Bezerra (1980), essas atividades possuíam sabor experimental e contavam com o patrocínio ou ao menos respaldo do governo, fosse em instância federal, estadual ou municipal; fomentavam uma nova utopia pedagógica que compreendia esta proposta educativa como uma alavanca social com capacidade de tirar populações inteira da linha da pobreza; existia um ativismo impregnando um caráter de urgência nessas ações estabelecendo um clima de campanha e por fim a perspectiva de educação de massas colocavam-se contra toda espécie de massificação (no qual o indivíduo é considerado objeto) e a favor da conscientização (indivíduos sujeitos da história).

Em resumo, às solicitações para uma Educação Popular naquele momento nada tinha relação com as ênfases dadas então formação profissional, melhoria de serviços coletivos, produtividade, etc. As solicitações tinham cores políticas e ideológicas muito nítidas. Se enxergada o povo enquanto classe e seus ideários ideológicos permitiam uma organização de luta em favor desses interesses. A educação popular é afirmado como

o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira “definição” eu aprendo desse jeito. Há uma estreita relação entre escola e vida política. (FREIRE e NOGUEIRA, 2005, p.19)

Mais uma vez retomando o artigo de Neto, onde os 21,84% das compreensões apontavam para os posicionamentos político e filosófico. A origem da insígnia que relaciona popular e Educação Popular a posicionar-se diante do mundo com posição promotora de mudanças têm seu contexto histórico e corresponde aos tempos áureos da Educação Popular. Para muitos estudiosos, a exemplo de Bezerra (1980), ver-se necessário o retorno a essa significação pedagógica e política, visto a importância dessa compreensão de educação popular para o trabalho de luta e desenvolvimento das classes populares.

Por fim, a Educação Popular possui uma história muito longa, fecunda, polêmica e bastante diversificada. Os acontecimentos dos anos 60 e 70 constituem apenas o seu momento mais notável, porém não foi uma experiência única, com concepção conceitual definida, não foi algo realizado como um acontecimento situado e datado, nem tão pouco, com apenas um sujeito de sua promoção.

Dentre as variadas concepções apresentadas nesse capítulo verificamos que a EPESS se afina à concepção que relaciona a Educação Popular a um processo de conscientização política, visando à construção de um projeto de sociedade sem desigualdade, a valorização da cultura popular e as estratégias metodológicas participativas para fomento das atividades educativas. Esta caracterização se dá pela existência de algumas afirmativas em documentos elaborados pela entidade, vejamos alguns deles:

Artigo 4º - A Associação de Educadores Sociais e Fomento à Economia Solidária tem como finalidades:

a) Fomentar a economia solidária com atuação em formação de educadores sociais utilizando metodologia da educação popular;

(Estatuto da Associação de Educadores Sociais e Fomento a economia Solidária)

2 – Educação Popular – metodologia de ensino-aprendizagem pautado na valorização das pessoas, comunidades e seus saberes, estabelecendo uma construção dialógica do conhecimento e ações.

(Projeto escrito e aprovado para a FAPESB cnv 0034-2008)

O estatuto, em seu artigo quarto, reforça que as ações de caráter formativo utilizará a metodologia da Educação Popular. Esta afirmativa poderia nos sinalizar que a concepção dessa educação estaria reduzida para apenas a aplicação de uma metodologia que tem por base a participação ativa dos sujeitos, se a mesma fosse analisada unicamente, se houvesse o recorte de uma parte específica de um todo. Porém analisando outros documentos percebemos que embora, muitas vezes a metodologia participativa seja a estratégia usada para se chegar aos fins desejados, a concepção de educação popular para a EPESS não é concebida a apenas essa forma. Um indício disso é a segunda citação retirada do projeto que fora escrito para a FAPESB em 2008, nesta, a Educação Popular aparece como uma estratégia de abordagem das ações, porém já sinaliza através de palavras específicas: “construção dialógica” que esta metodologia tem um referencial político.

Os parceiros devem compartilhar dos princípios que regem a EPESS que “pautam-se nos valores da Educação Popular, Economia Solidária, Articulação de Redes de colaboração solidária e Filosofia da Libertação. Tem como pilares: a práxis; dialogicidade; horizontalidade; equidade; complementaridade de saberes e experiências, cidadania, autogestão, justiça social, geração de renda social-econômica ambientalmente sustentável, afirmação de uma nova ética, mobilização social, valorização dos saberes locais e democracia participativa. (Documento: “Princípios que regem as

parceria”)

A citação acima retoma os princípios da EPESS e elenca os pilares da ação. A Educação Popular, mas uma vez aparece de maneira generalizada, porém ao percebermos que outros princípios regem a ação educativa da EPESS começamos a desenhar sobre qual concepção de fato fundamenta as ações educativas da entidade. Se observamos que, por exemplo, a Filosofia da Libertação também é um princípio fundante e a mesma tem um correlato filosófico tanto com a Teologia da Libertação quanto com a Pedagogia do Oprimido (obra mais conhecida de Paulo Freire que descreve o “método” da educação popular), já começamos a conjecturar que a Educação Popular presente na entidade possui o paradigma libertador. Outro sinalizador dessa possibilidade são os pilares descritos na mesma citação (a práxis, a dialogicidade, equidade, justiça social etc). Estes pilares representam uma visão de mundo específica que acredita na transformação social e, portanto, possui uma preocupação política, como revela-nos a citação abaixo.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Uma educação que se propõe a mudanças na realidade social, nas relações humanas, contribuindo para a formação de pessoas éticas, politicamente comprometidas e envolvidas com práticas solidárias. Essa Educação é prática cotidiana.

Processos (teórico-prático) e desenvolvimento das capacidades humanas em suas complexas inter-relações num permanente ressignificar de práticas e conceitos.

Construção coletiva, participativa, democrática, articulando em redes entidades, pessoas, movimentos sociais num que-fazer político, pedagógico, econômico e cultural transformador.

(Currículo do curso de extensão 2008/2009)

A EPESS carece de uma sinalização mais precisa sobre a sua concepção de educação popular, não achamos nenhum documento oficial que realizasse essa demarcação, somente o currículo do curso de extensão para a formação de educadores sociais de 2008. A concepção de educação apresentada sinaliza uma preocupação sócio-política objetivando transformações sociais e para tanto visa formar pessoas éticas, politicamente comprometidas que irão se articular coletivamente para produzir uma prática transformadora. Este compreensão de educação se afirma com a Educação Popular como um recorte político de classe.

As únicas demarcações referentes à concepção de Educação Popular encontradas em documentos se apresentavam de forma citada, sem muita ênfase. Apenas alguns documento evidenciam como posicionamento político da EPESS a promoção da educação popular libertadora, vejamos as citações abaixo:

A EPESS, pautada no princípio da educação popular libertadora, escolhe em cada curso criar seu currículo a partir das demandas específicas da turma. (Proposta de construção do currículo da quarta turma do curso de extensão para a formação de educadores sociais)

O resultado desta forma de construir educação popular libertadora é sempre um mote de possibilidades de trabalho com um grupo específico. (Currículo da quarta turma do curso de extensão para a formação de educadores sociais)

[...] Essa Educação é sempre processual, libertadora, não pensa em uma transformação abstrata, é prática cotidiana.

Educação libertadora é educação popular; valoriza o que as pessoas sabem, o que vive nas comunidades, no cotidiano e com elas descobre os elementos que impedem a libertação. Desvela a realidade opressora e os desafios para uma realização mais plena nas esferas econômica, social, política, ideológica e cultural. Identifica os elementos da opressão, parte deles, não só pensando seu lado negativo, mas descobrindo as potencialidades de sua superação.

(Relatório das alterações no currículo do curso de extensão para educadores sociais)

O 'Paradigma da Educação Popular' é compreendido como um conjunto de ideias políticas, filosóficas e pedagógicas que nasceram com os Movimentos de Educação de Base e Cultura Popular no final dos anos de 1950 e início de 1960, e que cresceram no interior da resistência popular dos anos de 1970 e início de 1980. Alguns pontos de honra deste paradigma são: a valorização da cultura popular; a centralização atribuída ao diálogo, à ética e à democracia no processo de construção de relações sociais mais justas; a necessidade de ter como referência constante, ao longo de qualquer processo pedagógico ou de mudança social, a realidade de vida dos educandos e a forma com que eles encaram esta realidade – a relação entre conhecimento e politização, entre educação e movimentos sociais; o estímulo à participação dos educandos em todas as fases do processo educativo; a atenção ao pequeno, ao miúdo, ao cotidiano; a tentativa de fazer com que o ensino seja também pesquisa, uma investigação curiosa sobre a realidade. (TEMPO E PRESENÇA apud SCHNORR, 2008)

Analisando os fragmentos de documentos expostos na citação acima percebemos que a Educação Popular Libertadora aparece de forma citada na maioria deles, sem muita demarcação ideológica, somente a última citação aponta para uma concepção de educação, mas esta foi retirada de um artigo para estudo, não sendo um documento oficial e, portanto, não possui representação institucional. Sendo assim, a EPESS carece de um projeto político pedagógico que demarque essa concepção de Educação Popular, o que não impossibilita de percebermos que a educação popular é entendida pela EPESS como uma educação que tem um compromisso político e objetiva contribuir para o processo de transformação da sociedade, o que anuncia o paradigma libertador.

No processo histórico da Educação Popular, em aspecto prático, vários paradigmas estiveram presentes, dentre eles: cientificista, assistencialistas e outros. Os paradigmas mais conhecido e sistematizado foi, sem dúvida, o libertador que tem em Paulo

Freire sua figura mais expoente e considerado, por muitos, o fundador da educação popular libertadora. O paradigma libertador da Educação Popular parte de uma concepção humanista - abordagem que coloca no centro das políticas e das práticas, da economia e da sociedade com todo o bem estar, a realização e o desenvolvimento de todos os seres humanos do planeta. Enxerga a desigualdade existente nas relações humanas e, portanto, acredita que as mudanças estruturais da sociedade ocorreram a partir do empoderamento dos oprimidos e não por meio da conscientização dos opressores.

A concepção de educação problematizadora parte do pressuposto de que “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p.79). Essa educação tem caráter reflexivo, implicando um constante ato de desvelamento da realidade, buscando uma inserção na realidade, conduzindo à mudança. A Educação Proposta por Freire “implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 2005, p.81).

Visto os outros princípios (filosofia da libertação, economia solidária e redes de colaboração solidária) que norteiam as ações da EPESS e seu processo histórico de constituição, se torna compreensível que a instituição afirme a concepção de educação popular com esse viés de educação política e, para além disso, reafirme esse espaço quando sinaliza que o paradigma libertador será o norteador de suas ações.

Historicamente a EPESS nasceu, como visto no capítulo passado, através do projeto PESS, este fora administrado pela ACOPAMEC, organizado pelo IFIL, ACOPAMEC e CEPAM e financiado pelo IPSIA. As duas instituições que participaram de forma ativa para a efetivação do projeto PESS possuem princípios bem sólidos que reverberaram nas escolhas da EPESS.

A ACOPAMEC (Associação das Comunidades Paroquiais de Mata Escura e Calabetão), como já anuncia seu nome é fruto de uma organização paroquial da Igreja Católica. Como vimos, no processo histórico do desenvolvimento da educação popular o Movimento de Educação de Base, dentre outros movimentos, teve a participação direta dos órgãos católicos tanto para a promoção como para a efetivação das ações, principalmente no que tange ao aspecto político. Esta concepção fundamenta as ações da ACOPAMEC e a EPESS como “filha” dessa instituição abraça-a. A ACOPAMEC até hoje possui relação estreita com a EPESS uma vez que ela não está institucionalizada e a ACOPAMEC por vezes desenvolve ações em parceria com esse coletivo.

O IFIL é uma associação civil sem fins lucrativos que possui a finalidade de promover a reflexão filosófica com ênfase à filosofia da libertação, o fomento à economia popular solidária, à educação popular, ao papel da filosofia na educação básica, através do ensino, graduação, pós-graduação, ensino à distância, pesquisa, extensão e diálogo interdisciplinar com outras áreas de estudos que se interessem por temas ligados à práxis de libertação. (<http://www.ifil.org>)

Já o IFIL (Instituto de Filosofia da Libertação) em termo institucional se lança na difusão da Filosofia da libertação enquanto aspecto teórico e fundamentador das ações práticas, por isso, tem estreita relação com a promoção do movimento de Economia Solidária e propaga a estratégia de Redes de Colaboração Solidária como viável para o desenvolvimento local.

Esta Filosofia, que surgiu em 1960 – na América Latina – se desenvolveu enquanto reflexão teórica nos anos 70 e 80 da década de XX, refletindo filosoficamente os problemas da América Latina. A Filosofia da Libertação trata-se de uma filosofia em particular, específica, e não aquela filosofia clássica que fora tradicionalmente européia na maior parte de sua história. O sentido atribuído a palavra libertação toma uma dimensão própria diante da “situação de negação dos direitos humanos e da democracia, a violência e a marginalização a que estavam submetidas as populações latino-americanas ensejou a reflexão sobre a temáticas de libertação” (MANCE, 1999, p. 27). A Filosofia da Libertação, parte da oposição do oprimido, do excluído, da cultura massacrada e explorada, trata de mostrar a possibilidade do diálogo a partir da afirmação da alteridade (diferença) e ao mesmo tempo, da negatividade, a partir de sua impossibilidade empírica concreta, pelo menos como ponto de partida de que o dominado possa intervir efetivamente não numa argumentação ou numa conversação, mas num diálogo.

Já as Redes de Colaboração Solidária, segundo Mance (1999), é apresentada pelos teóricos como uma importante estratégia para a organização econômica, política e cultural, na perspectiva de construir coletivamente, a superação da sociedade capitalista, gestando, a solidariedade e a justiça, o que implica na defesa de uma radical e histórica transformação do mundo que hoje desumaniza, nega as liberdades, nega o direito a vida e mata o sonho. As práticas de Colaboração Solidária têm como objetivo a afirmação do bem viver de todos e todas, ou seja, a afirmação de suas liberdades.

Visto as contribuições ideológicas das instituições que fomentaram a constituição da EPESS, se torna compreensíveis as escolhas dos princípios que regem a ação da entidade e a concepção específica de uma Educação Popular Libertadora. Como vimos historicamente, esta concepção específica de Educação Popular teve seu contexto histórico de emergência e

como até hoje está presente no imaginário coletivo, assim como outras concepções que restringem a Educação Popular a apenas uma educação destinada ao povo ou mesmo ao sinônimo de uma metodologia participativa, ver-se necessário a afirmação de qual educação popular a EPESS se refere em seus documentos e principalmente objetiva a propagar.

Em termos conclusivos percebemos que a Educação Popular não possui um conceito único e definitivo, suas variadas concepções, existente atualmente no imaginário de quem milita nesta área, tem uma justificção histórica uma vez que fora emergentes em contextos específicos. A relação estreita entre educação e o processo produtivo revela novamente o estudo feito no capítulo anterior onde a educação aparece como um fenômeno da supra-estrutura e que possui relação dependente da infra-estrutura. Diante das várias concepções de Educação Popular, faz-se necessário identificar sobre qual concepção de Educação Popular a EPESS firma suas bases e compreender que até a escolha, por possuir a Educação Popular Libertadora como princípio filosófico da entidade nascente é influenciada pelos aspectos sociais que a fomentaram.

Para finalizar, identificamos que enquanto objetivção teórica, a Educação Popular Libertadora tem objetivos concretos que reverberam diretamente nas práticas dos que a promovem uma vez que ela foi e prossegue sendo a seqüência de idéias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são re-estabelecidos e reeditados em nossas práticas educativas. Como o currículo faz parte do aspecto prático dessa educação, faremos uma análise reflexiva sobre os princípios que norteiam a prática da Educação Popular Libertadora, inspiradas em seu maior expoente Paulo Freire.

4. CONSTRUINDO UM CURRÍCULO NA ESTEIRA DA EDUCAÇÃO POPULAR LIBERTADORA: ANÁLISE PRÁTICA DA TURMA CONEXÃO

Este capítulo visa relatar reflexivamente a experiência de construção coletiva do currículo vivenciado pela IV turma do curso de extensão apontando suas possibilidades e limites. Para tanto, desenvolvemos uma discussão que aborda questões anteriores a vivência da proposta curricular - questionamentos sobre o porque se pensar um currículo construído de forma coletiva e como a EPESS desenvolveu essa estratégia metodológica. E logo após analisaremos cada momento previsto na proposta seguido pela turma sendo que a finalização se dará uma análise sobre o produto final – o currículo. Vale destacar que toda esta abordagem se entrelaça às discussões teóricas sobre Currículo, Currículo em Redes e Educação Popular Libertadora.

O processo de construção curricular vivenciado pela turma quatro (denominada conexão) foi norteado por uma proposta (Anexo C) que além de esclarecer os objetivos dessa ação delinea os passos seguidos por este coletivo. A proposta objetiva nortear a construção de um currículo coletivo e estabelece como passos necessários os seguintes momentos: Apresentação pessoal e interação com o grupo; Pensar a Prática; Sensibilização para a construção do currículo; Formação sobre diagnóstico; Diagnóstico das temáticas; Apresentação e discussão do percurso metodológico; Entrevista nas entidades e comunidades, preenchimento da tabela de confronto; Oficina FOFA e por fim, Árvore dos problemas.

A existência dessa proposta estruturada levanta duas problematizações, a primeira se refere ao como, em que condições, qual processo histórico a EPESS vivenciou para gerar essa maneira de se pensar e efetivar o currículo e a segunda permeia a linha do porquê, qual sentido de se pensar em criar um currículo coletivamente. Ao buscarmos respostas para esses questionamentos dialogamos reflexivamente com a produção teórica atual da temática curricular que possibilitou um aprofundamento de análise da realidade vivida entre os autores consultados destacamos Iasi (2007), Vasconcellos (2009), Silva (1999), Haroche (2004), Freire (1982, 2005), Mance (1999), Schnorr (2008).

4.1 CAMINHANDO PARA A DESCONSTRUÇÃO DA HEGEMONIA AUTORITÁRIA DO CURRÍCULO

Analisando o porque que a EPESS, em sua proposta de construção curricular, opta pela abordagem coletiva possibilitamos a emergência de questões voltadas para a abrangência conceitual que envolve a temática currículo, a sua relação com o projeto pedagógico da

escola, a identificação da hegemonia no que tange a forma de se criar um currículo vinculado ao seu processo histórico e por fim, a discussão sobre neutralidade.

Segundo Vasconcellos (2009), “currículo vem do latim *Curriculum*, carreira, curso, percurso, lugar, onde se corre, campo (do verbo *currere*, ato de correr, percurso feito na pista”. Nesta perspectiva epistemológica a escola difunde duas compreensões, uma que compreende a Proposta Curricular como conjunto de matérias, programa, lista de conteúdos que o professor “tem que” dar e outra variante que compreende o percurso feito pelo sujeito através de suas atividades como o currículo, nesta perspectiva, desde quando nascemos estamos formando nosso currículo de aprendizagem sendo o currículo escolar representado pela caminhada que a educanda ou o educando faz ao longo de seus estudos, implicando tanto conteúdos estudados quanto atividades realizadas sob a tutela escolar. Vasconcellos (2009) foge dessa dicotomia analítica e apresenta o conceito do currículo de forma ampliada e integral onde o mesmo seria um projeto de formação.

Projeto na perspectiva dialética-libertadora que demanda a elaboração e a realização interativa, e não simplesmente redação de documentos. Portanto, currículo abarca o conjunto de formulações [...] e de experiências [...] propiciado pela instituição de ensino para a formação dos sujeitos [...], de acordo com as grandes finalidades que se propõem [...]. (VASCONCELLOS, 2009, p.28)

Esta compreensão do currículo aponta a estreita articulação entre a proposta curricular da escola e os currículos pessoais de educandos e educadores bem como a sua interdependência dos objetivos e finalidades da ação educativa que em tese estará exposto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. O projeto dá a instituição uma intencionalidade, expressa a vontade institucional, anuncia os princípios pedagógicos, os valores e as finalidades da educação no referido estabelecimento de ensino, porém, é a Proposta Curricular que dará a concretização dessas aspirações, esta é a alma da escola, como afirma Vasconcellos (2009), a espinha dorsal, seu elemento estruturante uma vez que media as aspirações sinalizadas no PPP e a realidade concreta dessas objetivações. Sendo um balizamento, o Projeto Político Pedagógico institui as diretrizes, as linhas gerais para a proposta curricular. É elemento norteador, sinalizador das ações pedagógicas e curriculares.

A EPESS atualmente não possui uma proposta política pedagógica sistematizada, porém a ausência da mesma não significa afirmar que não existem finalidade e intencionalidade em suas ações. É bem verdade que ausência de PPP não quer dizer falta de objetivos. Mas, revela o descuidado institucional existente no processo de sistematização, esta afirmativa já foi diagnosticada quando apontado a ausência de uma demarcação político

filosófica da Educação Popular Libertadora e se repete quando nos debruçamos em conhecer o projeto político pedagógico da associação que assume o nome fantasia de Escola Permanente de Educadores Sociais.

Apesar da não existência de uma proposta político pedagógica sistematizada, a EPESS anuncia as finalidades e objetivos em seu estatuto bem como missão e princípios em documentos internos como o texto “o que é a EPESS?”, como visto nos capítulos anteriores. Especificamente para o curso de extensão, em seu edital de seleção apresenta os seguintes objetivos do curso:

- I. Construir processos formativos que contribuam para desencadear estratégias de intervenção dos/as educadores/as sociais com as comunidades de forma participativa, democrática e sustentável (do ponto de vista ambiental, econômico, político, social e cultural);
- II. Contribuir na ação profissional de educadores/as populares já atuantes em instituições e comunidades de Salvador e Região Metropolitana;
- III. Apoiar e incentivar a organização de Redes de Colaboração Solidária. (Estatuto da Associação de Educadores Sociais e Fomento a Economia Solidária)

Estes objetivos apontam para uma educação que tenha repercussão na prática social, que desencadeie ações comunitárias de forma participativa, que sejam significativas para os sujeitos participantes e incentivem a organização das redes de colaboração solidária. Segundo Vasconcellos (2009):

Pensar o currículo exige que nos remetemos a uma perspectiva mais ampla que o projeto Político Pedagógico da instituição, pois fica mais difícil refletir sobre a organização curricular se não temos uma firme referência sobre o papel que a escola se propõe a desempenhar. Se falta clareza do que queremos [...] Por isto ao pensar **como** queremos o currículo, precisamos resgatar o que queremos com o trabalho educacional como um todo. (VASCONCELLOS, 2009, p.159)

O que se deseja para o curso de extensão se apresentou bem claro e definido nos objetivos acima, o porquê se desejam esses objetivos já foi abordado no capítulo dois, a grande questão permeia o porque se escolheu a estratégia de construir coletivamente (educadores e equipe pedagógica) o currículo do curso de extensão para atingir os objetivos propostos. Embora as finalidades da ação norteiem as mesmas, as estratégias utilizadas para se conseguir os objetivos propostos podem ser as mais variadas. Para responder esses questionamentos precisaremos avançar na reflexão.

Em geral, quando analisamos as desmotivações presentes nos sujeitos da educação contemporânea dificilmente indicamos a Proposta Curricular como uma das

contribuintes desse processo. Existe uma naturalização da forma de se pensar um currículo disciplinar, de organizar o processo educativo promovido pelas instituições, como se todas as experiências educativas, para serem validadas, devessem estar dentro desse formato.

Uma análise superficial do Brasil atual permite-nos identificar as limitações sociais que a educação tem vivenciado em seus poucos avanços qualitativos alcançados e pouca promoção de mudanças sociais. Esta situação possui variados fatores que vão desde as condições objetivas que se dá a tarefa educativa até a subjetividade fragilizada do professor contemporâneo, mas dificilmente analisamos a forma hegemônica que predomina a organização curricular dos ambientes educativos como fator contribuinte. Esta forma é denominada por Vasconcellos (2009) como Currículo Disciplinar Instrucionista e caracterizado por Freire (2005) através das citações referentes à Educação Bancária.

Esta não associação existente entre as problemáticas atuais da educação e a contribuição que a forma de organização curricular possui para esse processo advém de imaginarmos que sempre fora assim e de não visualizarmos outras formas possíveis de se realizar uma proposta curricular. Quando pensamos em fazer uma modificação metodológica sobre os mesmos programas ou organizações curriculares, sem notar aceitamos as escolhas feitas por outros.

A forma de se organizar e escolher o currículo também disciplinar utilizada atualmente surge na literatura educacional, no início do século XX, nos Estados Unidos, quando a industrialização toma pulso e a necessidade de mão-de-obra industrial se impõe de modo definitivo, nessa altura o modelo institucional da concepção de um currículo era a fábrica. Segundo Silva (1999), a primeira vez que se utilizou a palavra currículo foi em 1918 (Bobbitt – *The curriculum*, onde foi se comparado a organização, mecânica, economia). A sua inspiração teórica foi a administração científica de Taylor. Havia especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que necessitavam ser mensurados.

A indústria expropriou o saber artesanal, produzindo em escala industrial o que antes era produzido em escala familiar. "Esta forma de organização do ensino está vinculada à expansão da escola, a necessidade de atender um número cada vez maior de alunos. Podemos dizer que a organização escolar inspira – e depois se realimenta – a fábrica, grande orgulho da burguesia emergente." (VASCONCELLOS, 2009, p.31)

Sendo assim, sabemos que a Proposta Curricular que é determinada por quem dirige, de organização escolar que faz apologia as grades de disciplina (termo que faz referência ao militarismo, obediência) que tem a sirene como sinalizador de término de um

período de atividade e início de outro – fazendo referências às fábricas - tem um período histórico de gênese e consolidação.

Para romper com este fenômeno de hegemonia que a forma de se pensar o currículo tem na sociedade atual, vale as reflexões apontadas por Vasconcellos (2009) sobre “que papel tem a organização curricular em matérias, grades, horários rígidos, agrupamentos de alunos em turmas?” (VASCONCELLOS, 2009, p.31) e, para além, pensada por quem recomenda e dirige o processo. Bom, diante de todo estudo realizado anteriormente sobre a educação na sociedade de classes, a Educação Popular Libertadora, suas práticas bem como as sinalizações acima referidas seria ingenuidade compreender o currículo como apenas uma distribuição de atividades desprovidas de qualquer intenção, promovendo-o tanto como um modelo de organização hegemônico, bem como defendendo a sua neutralidade, como aponta Moreira e Silva (1995)

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. (MOREIRA e SILVA, 1995, p. 7 e 8)

O currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, [...] fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro. (SILVA, 1999, p.135).

No processo de escolhas do caminho formativo a seguir estão imbricadas questões e temas centrais da teoria Crítica atual do Currículo que são: Cultura, Ideologia e Poder. Neste caminho de definições do percurso, muitas culturas podem ser silenciadas, existe o exercício do poder da escolha e finalmente, a ideologia de quem organiza é naturalmente a que é difundida no processo, suas idéias sobre o mundo social garantindo assim a reprodução da estrutura social vigente. Visto a essas questões que estão de maneira substanciada, imbricadas no currículo não podemos entendê-lo como elemento de neutralidade e sim carregado de interesses e, portanto, tendencioso.

Importante destacar essas reflexões, pois embora questões relativas ao “como” do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo “por quê” das formas de organização do conhecimento escolar.

Tomar decisões curriculares é nos movimentarmos no campo das decisões de valor: o que é importante para este coletivo, a reflexão sobre currículo é, necessariamente uma reflexão sobre escolhas, e como tais é exercício de poder. Assim, propor uma organização

curricular é bem mais amplo do que alojar determinados conhecimentos dentro de um espaço, assim como tradicionalmente se apresenta em forma de grades curriculares. O currículo é um artefato cultural que não dissocia conhecimento e poder, por isso, está impregnado de escolhas, num processo de seleção e validação que não é neutra.

Neste tópico podemos perceber que o currículo envolve não somente os conteúdos a serem estudados para o percurso individual de cada aluno, quando se pensa em criar um currículo deve-se o fazer de forma conectada com as finalidades institucionais propostos no PPP. O fato da EPESS não possuir um PPP não quer dizer que a mesma não possui finalidades educativas apenas sinaliza um descuido institucional com a sistematização.

A finalidade do curso é bem clara, envolve desenvolver no educador social a capacidade de intervir em sua comunidade de maneira participativa e democrática. Como as estratégias utilizadas hegemonicamente reforçam o autoritarismo pedagógico, experimentar um processo de construção participativa do currículo permite ao sujeito identificar a não neutralidade curricular e vivenciar um caminho mais democrático, este, também é currículo. Compreendendo os porquês de se pensar a estratégia coletiva de construção curricular, a pergunta que fica é como a EPESS criou essa proposta de construção do currículo?

4.2 CURRÍCULO EM REDES: O PERCURSO DA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR

Problematizando como a EPESS chegou neste formato da proposta de construção do currículo da quarta turma, destacaremos a coordenação das outras turmas e a disposição criativa para inovações e experimentações como fundamental, as referências e ligações com outras experiências que estavam permeando as mesmas linhas de análises e, por fim, as inspirações teóricas que fundamentam o campo curricular institucional.

Entre a vigência do projeto PESS e o desenvolvimento do projeto FAPESB – este visava o fortalecimento da associação nascente que assume o nome fantasia de EPESS - houve a execução de três cursos de extensão para a formação de educadores sociais, as turmas anteriores se chamaram: primeira – Aconchego (2006 / 2007), segunda - Resistência (2007 / 2008) e a terceira – Movimento (2008 / 2009). A quarta turma – sujeito de nosso estudo – chamou-se Conexão (2009 / 2010). Ao longo dessa experiência de três anos, que antecederam a vigência da quarta turma, estratégias metodológicas foram experimentadas e desenvolvidas a fim de alcançar os objetivos propostos. Segundo Schnorr em entrevista, assessora metodológica do projeto PESS,

O Curso de Formação de educadores sociais desde o início desafiou a equipe a planejar e executar processos educativos o mais próximos possível de seus objetivos. O primeiro ano do PESS foi um currículo inicialmente construído mais no dissenso do que no consenso. A flor da pele! Foi terreno de luta!!! De início tínhamos mais foco na 'grade', nos 'conteúdos' do que nos sujeitos. Foi o ano de debates intermináveis sobre a prática e sobre o que se queria (qual nosso sonho?). A construção curricular foi 'conteúdo' de momentos formativos, de reuniões da equipe e das instituições parceiras. Muitas vezes não havia consenso, pois o sonho não era o mesmo, ainda que não se explicitasse isso. Foi nas provocações acerca de nossas práticas enquanto educadores, comunidades, instituições e, principalmente, na vivência dos processos educativos (em sentido amplo) que o PESS, hoje, EPESS tomou corpo.

Esta possibilidade de acúmulo cultural é justamente o que dá ao ser humano um grande diferencial em relação a outras espécies. É certo que a proposta de construção curricular, os caminhos desejados e sistematizados para se pensar o currículo da turma quatro (conexão) foi uma construção histórica. As experiências anteriores não apenas serviram de referências como deram elementos de avaliação e análise para se pensar o caminho traçado, e construir um que mais se aproximasse da ideologia institucional. A grande tarefa, portanto, era criar um currículo que alcançasse as intenções desejadas pelo curso e que contemplasse os sujeitos participantes, para tanto,

O ponto de partida é a sensibilidade, a necessidade, o desejo, a mobilização, o inconformismo com a situação dada, a busca de realização de um ideal. *No princípio era... o desejo.* É querer algo, vislumbrar uma proposta, assumir um compromisso, projetar um caminho, ainda que vago num primeiro momento: não se sabe bem nem o que está acontecendo nem o que se deseja, mas se tem certeza que se quer sair da situação difícil [...]. (VASCONCELLOS, 2009, p. 203)

Complementando a citação acima: e tem certeza de onde se deseja chegar! Havia princípios filosóficos que fundamentavam a ação desenvolvida e, portanto um local para se chegar, um objetivo para atingir. Os caminhos percorridos podem ser novos, mas quando vislumbra-se experiências que foram desenvolvidas anteriormente e estas avançaram em termos qualitativos, começa-se a acreditar em outras possibilidades de construção de um currículo que não a comumente vigente (autoritária, disciplinar, instrucionista, com centralidade de conteúdo).

Um fator contribuinte para o fenômeno de aceitação social da forma de se organizar um currículo hegemonicamente é a não percepção de experiência que rompam com essa lógica organizativa, isto reforça a sensação de que as coisas sempre foram assim e que

não tem como mudar. Os fatores que contribuem para a não percepção dessas experiências apontadas por Vasconcellos (2009) permeiam a falta de acesso às informações por parte dos educadores, seja pela pouca difusão dessas práticas ou mesmo pela falta de sistematização dessas experiências por parte de quem inova. Outra questão é quando, muitas vezes, se tem acesso a essas informações ou se torna conhecida certas práticas “inovadoras”, os educadores não as reconhecem como significativas por conta de obstáculos epistemológicos que não permitem compreender o seu significado.

Trazendo esse exemplo para nosso objeto de estudo, os educadores que estavam à frente do projeto PESS (Projeto Educadores Sociais em Salvador) puderam ousar e correr seus riscos em uma prática diferenciada de construção curricular, pois tiveram inspiração na experiência que ocorrera em Recife entre 2003 (projeto piloto) e 2006. O projeto Escola Permanente de Educadores/as Sociais do Recife foi realizado com basicamente os mesmos parceiros que financiaram e deram suporte ao projeto aqui em Salvador e foi sistematizada pelo autor Oliveira (2006) também participante do projeto enquanto formador. A própria assessora metodológica Schnorr (2008) realizou o curso piloto do projeto de Recife. Na verdade o projeto PESS acabou sendo uma releitura do projeto que foi realizado em Recife com adequações à realidade local.

A partir da análise realizada nas propostas curriculares anteriores, concluímos que o percurso histórico vivenciado pela equipe foi desafiador, apesar da inspiração que tinham do projeto de Recife e da assessoria dos integrantes do IFIL. Foram os primeiros passos na realidade de Salvador, diante das demandas e características dessa cidade. Sabiam onde queriam chegar, mas estavam experimentando “os COMOS”, eram passos, incertos, pois as certezas iam se construindo ao longo da caminhada.

Visto os currículos, em variadas concepções de educação percebe-se que desde as primeiras turmas do curso de extensão se ensaia a concretização de um currículo construído na lógica de redes. Esta perspectiva é enraizada na concepção crítica da educação e no Brasil se manifesta quando se alia a Educação Popular Libertadora e a lógica das redes de colaboração solidária.

No final da década de 60 e na década de 70 do século XX, desenvolvem-se, nos Estados Unidos e na Inglaterra, estudos no campo do currículo que inauguram a teoria crítica. Os teóricos, críticos à realidade marcada pelas injustiças e desigualdades sociais, empenharam-se em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social e apontar caminhos para a construção de uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos.

Dentro da concepção crítica de educação, a ênfase do currículo é a realidade pois objetiva-se difundir uma melhor compreensão da mesma para possibilitar ações de transformação. Vasconcellos (2009) aponta que nesta concepção curricular houve duas frentes de ações que ou deixava a subjetividade individual um tanto quanto esquecida, pois o que importava é o grande jogo político, ou havia uma supervalorização da mesma. No que tange ao conhecimento, ora era valorizado o saber histórico, ora menosprezado. Esta concepção esteve presente de forma caricaturada na história da educação popular que em suas práticas obteve duas heranças: uma fora a formação política promovida pelos partidos de esquerda, fundamentalmente o Partido Comunista, esta, de forma caricatural fora identificada como conteudista, como aponta Iasi (2007) e a outra fora os grupos de base popular no interior da Igreja Católica denominada pelo mesmo autor como basistas.

De um lado a verdade oficial a ser transmitida pelo partido na forma da linha justa a ser seguida, em que a formação é concebida como um ato de passagem a um conhecimento científico e, portanto, universalmente válido; e do outro o esforço de partir da vida imediata de uma comunidade, consubstanciado no famoso método de “ver, julgar e agir”. (IASI, 2007, p. 157)

Apesar das duas frentes terem uma concepção de educação crítica, e enxergarem a realidade como o fator de ênfase curricular, uma opta pelo autoritarismo pedagógico de imposição curricular e uma prática verticaliza ao passo que revela-se portadora de uma grande eficácia na socialização dos valores revolucionários e apropriação de conhecimentos de força social transformadora. Já a prática “basista” desenvolve uma esperança passiva e contemplativa do sempre bom conhecimento do povo promovendo uma verdadeira relativização exagerada do conhecimento humano acumulado, porém, ao mesmo tempo, acabaram por propiciar a emergência do elemento da cultura popular e o desenvolvimento de metodologias participativas de mobilização comunitária.

Num sentido amplo, a prática educativa referendada em uma concepção de educação crítica com ênfase curricular na realidade tem a responsabilidade de romper com as caricaturas conteudista e basista pois o mundo é muito mais complexo que essas caricaturas como defende Iasi (2007). Visto essas demandas, a concepção de educação: Dialética-Libertadora firma sua ênfase curricular no sujeito (concreto) este é o educando entendido como um todo e como ser de relações, “sujeito constituindo-se por sua realidade, conhecendo para entender, usufruir e transformar.” (IASI, 2007, p.36). O conhecimento é compreendido como conceitos, habilidades e valores, ele será o meio e nunca fim, selecionados considerando tanto o sujeito quanto sua realidade. Já a realidade é considerada tanto no ponto

de vista epistemológico quanto político pois envolve as demandas tanto do contexto micro, da realidade imediata quanto do contexto macro, da dinâmica social ao qual a mesma está inserida.

De maneira prática, e exemplificando a dinâmica dessa realidade epistemológica e política do sujeito concreto e seu objeto de conhecimento, observamos algumas concepções de Freire (2005). Para este autor, na relação educador-educando, o diálogo não começa quando estes estão frente a frente e sim quando o educador se pergunta sobre o que vai dialogar. “Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2005, p. 96).

No processo de escolha sobre qual percurso formativo o educando vai realizar está implícito uma relação de poder de definição que para Freire deve ser realizada a partir do diálogo, é o momento no qual se realiza uma investigação do “universo temático do povo”, ou “conjunto de seus temas geradores”, de acordo com Freire (2005).

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2005, p.97)

Evitar as imposições de conteúdo evita uma “invasão cultural” e este ganha mais sentido coletivo. O conteúdo programático (ou ação), nessa concepção de educação, deve ser organizado sempre “a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo [...]” (FREIRE, 2005, p.100). Tal proposta está alicerçada nas contradições de uma situação existencial, concreta, presente, para que, partindo de um problema real, o sujeito se sinta desafiado e busque uma resposta, no nível intelectual, mas, sobretudo, no nível da ação. Esta objetivação de transformação que considera o aspecto da realidade mais imediata está vinculada a um processo político macro em que permite uma ênfase curricular não no objeto do conhecimento, mas no sujeito concreto.

A partir da década de 90, grande parte da produção tem sido influenciada pelo pensamento pós-moderno, com ênfase na análise da relação entre currículo e construção de identidades e subjetividades. Em Moreira e Silva (1995) encontra-se a idéia de vários currículos constroem sujeitos também diferentes sendo diferenças sociais:

Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. Dessa forma, uma história do currículo não deve ser focalizada apenas no currículo em si, mas também no

currículo como fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade. (MOREIRA e SILVA, 2005, p.10).

Defendem que o currículo constrói identidades e subjetividades, uma vez que, junto com os conteúdos das disciplinas escolares, se adquirem na escola valores, pensamentos e perspectivas de uma determinada época ou sociedade. Por isso, os estudos sobre a cultura escolar a cultura que a escola privilegia, as diferenças culturais dos grupos sociais e as relações entre esses elementos têm sido preocupações crescentes no campo curricular. Os estudos multiculturais enfatizam a necessidade do currículo “dar voz” às culturas excluídas, “negadas ou silenciadas”.

Na tentativa de aliar a discussão da rede de colaboração solidária com a Educação Popular Libertadora e o currículo, a autora Schnorr (2008) em seu artigo se pergunta: Como organizar processos formativos em redes colaborativas e solidárias? A resposta a essa pergunta é dada logo em seguida: coletiva e criativamente. Para a autora, o currículo em rede estabelece uma relação horizontal entre sujeitos, as informações e os saberes que constituem as práticas educativas.

Entendemos ser esta a dimensão educativa das redes de colaboração solidária: a compreensão da educação enquanto ação cultural, objetiva e subjetiva, portanto, política, em que a apropriação e produção do conhecimento é pressuposto inerente a práxis popular por libertação. (SCHNORR, 2008, p.3)

Construir um currículo na perspectiva da rede de colaboração solidária é horizontalizar o processo de construção, coletivizar as escolhas, defender o princípio da dialogicidade e estabelecer conexões que possibilitem a apropriação do conhecimento. Inspirados nesses princípios organizativos, práticos e metodológicos, ao longo das três turmas anteriores, estratégias foram elaboradas para garantir a linearidade entre o discurso e a prática educativa.

A proposta de construção do currículo vivenciado pela quarta turma do curso de extensão para a formação de educadores sociais representa uma síntese histórica. Inspirados no projeto de Recife e em seus objetivos institucionais, a coordenação pedagógica desde 2006, permeando as três turmas do curso de extensão, buscou compreender o que seria construir um currículo na lógica das redes de colaboração solidária.

A experiência passada pela turma conexão, nos próximos momentos, será analisada em cada etapa prevista na proposta e efetivada na ação, dentro da dinâmica do real com todo o rigor necessário para uma produção acadêmica. Buscar-se-á compreender os limites e as possibilidades do processo vivenciado que fora referendado nos princípios norteadores da prática da Educação Popular Libertadora e na lógica do Currículo em Redes.

4.3 ETAPAS E REFLEXÕES DA CONEXÃO ENTRE O QUE SE PROPÕE E A REALIDADE QUE A MESMA É EFETIVADA.

A seguir, abordaremos o caminho, percurso realizado pela turma que fora previsto e explicitado na proposta de construção do currículo (Anexo C). A proposta apresenta os seguintes momentos: Apresentação pessoal e interação com o grupo; Pensar a Prática; Sensibilização para a construção do currículo; Formação sobre diagnóstico; Diagnóstico das temáticas; Apresentação e discussão do percurso metodológico; Entrevista nas entidades e comunidades / preenchimento da tabela de confronto; Oficina FOFA e por fim, Árvore dos problemas.

Faremos uma análise da proposta buscando identificar suas pré-definições, expectativas e passos previstos percebendo o que foi concretizado? de que forma foi concretizado?, quais problemáticas emanaram neste processo? Toda análise será realizada a luz da lei da contradição dos fatos, buscando alcançar uma análise dialética do fenômeno.

Na proposta fica claro que a opção de não se ter um programa curricular “*fortemente estabelecido*” é uma das estratégias adotadas para alcançar o objetivo do curso, este mais uma vez reiteramos, objetiva potencializar a prática do educador social através de uma formação significativa e útil que permita ao mesmo compreender melhor o contexto ao qual está inserido e possibilite-o vislumbrar novas estratégias de ação.

Importante destacar nesta proposta a frase “*fortemente estabelecido*”, ela nos atenta para um ponto importante, apesar da existência da iniciativa de construção coletiva do currículo, algumas questões já foram pré-definidas anteriormente pelo pedagógico bem como ações e decisões que antecederam, até mesmo a reunião da turma/cursistas (primeiro encontro de atividades), influenciarão diretamente no produto final. Como aponta Iasi (2007), a estratégia metodológica utilizada, os percursos feitos para se pensar um currículo carregam uma teoria e vem antes mesmo de se efetivar a ação. Freire (2005) reforça afirmando que o diálogo inicia quando escolhemos um caminho, organizamos, decidimos sobre o que devemos ensinar. Dentre as pré-definições, apontamos as seguintes:

4.3.1 DEFINIÇÃO DA ESTRUTURA DO CURRÍCULO

A equipe do pedagógico definiu anteriormente a questão estrutural do curso e lançou em edital (Anexo A) apontando o destino das 400 horas do curso de extensão, 292 horas foi destinado para atividades formativas teóricas (encontros aos finais de semana) e 108 horas para atividades específicas de apoio pedagógico e sistematização. Os cursistas da turma poderiam escolher as temáticas que fariam parte das 292 horas formativas, mas as atividades relacionadas às 108 horas tinham um caráter obrigatório de cumprimento e seriam pensadas, escolhidas e geridas pelos representantes do pedagógico.

Essas 108 horas foram dedicadas a atividades específicas de sistematização que incluía conhecimentos na área de tecnologias sociais para o desenvolvimento da cultura de registrar e sistematizar experiências, atividades específicas de complementação pedagógica, estas voltadas para o exercício de atuação pedagógica (rememorando, atividade vitalizadora), participação de reunião de avaliação do curso e horas destinadas para atividade de diagnóstico.

Segundo entrevista com Jacqueline Meire – coordenadora geral do projeto, coordenadora local de uma das instituições parceiras (IPSIA) e integrante do corpo técnico pedagógico, desde o projeto anterior sempre houve uma preocupação em compor o currículo desses educadores com momentos de exercícios práticos e momentos teóricos. Anteriormente as atividades dos momentos práticos eram intervenções nas comunidades fomentadas por cada cursista que deveriam realizar a partir dos aprendizados desenvolvidos. Essas intervenções tinham caráter variados pois dependia da iniciativa e afinidade de ação de cada cursista (cursos, clube de trocas, implantação de grupos produtivos, etc) e eram assessoradas por orientadores do projeto.

No final de três anos do projeto anterior, percebeu-se que havia uma deficiência no que tange ao registro, produções, elaborações, enfim, sistematização da rica experiência desenvolvida. Em avaliação entendeu-se que esse projeto, até mesmo pelo perfil do financiador FAPESB (Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia), deveria garantir que a preocupação se concretizasse em algo que pudesse realimentar a proposta pedagógica. Esta preocupação fora afirmada com o fomento de ações que permitisse um registro da metodologia desenvolvida pela EPESS. No curso de extensão a estratégia foi garantir, nas horas de práticas uma carga horária específica para o estudo e produção conjunta de materiais que garantisse o registro da experiência, com isso, também os educadores poderiam aprender

tecnologias sociais que auxiliaria o trabalho em comunidade. Fora produzido pelos cursistas informativo, vídeos etc.

Essa adequação da estrutura do currículo da turma ao perfil do financiado, apontada pela coordenadora do projeto, incita alguns questionamentos: Se o financiador não tivesse esse perfil, a estrutura do curso seria diferente? Não se desenvolveria práticas de sistematização da metodologia desenvolvida pela escola? Bom, é bem verdade que já havia uma preocupação desde o projeto anterior para o registro da metodologia desenvolvida pela EPESS, mas se o financiador tivesse outras preferências essa prática do curso voltaria-se para o perfil de sistematização na turma quatro (conexão)? Até que ponto reservar uma parte da carga horária específica de práticas para a sistematização da experiência foi escolhida com base no desejo da equipe pedagógica e no perfil do financiador. Bom, a escolha de todo modo fora feita pela equipe, e houve a influência dos dois elementos, mas o que ponderou mais: o perfil do financiador ou a crença de que era o momento para cuidar de sistematizar a experiência?

O reflexo do perfil do financiador no currículo dos cursistas denota-nos que apesar do movimento de liberdade iniciado no micro (escolha dos conteúdos curriculares) este ainda está imerso em uma dinâmica social ao qual restringe seu processo de autonomia pois um projeto que recebe financiamento, embora trace sua estratégia de ação, a lógica do resultado a ser apresentado para o financiador ainda influencia as ações e escolhas.

Claro que o financiador também é um sujeito que interfere na dinâmica da escolha, a questão é que quando se define um total de carga horária do curso e a estrutura geral e esta não foi para a negociação, só se abre espaço para se discutir o conteúdo, não se tem escolhas, esse sujeito que interfere no currículo não aparece como algo negociável e sim imposto. Esta demarcação fere o próprio processo de autonomia havendo um direcionamento real, retirando-se o poder de decisão.

A lei da contradição presente nos fenômenos sociais é evidenciada quando analisamos que apesar dessa estrutura conter elementos pré-estabelecidos, no final do curso esta foi avaliada pelos cursistas como proveitosa, com destaque para os aprendizados adquiridos pelas aulas de sistematização no que tange ao manuseio do computador, às descobertas do mundo digital, sua importância para a dinâmica da contemporaneidade e o uso das mesmas para o desenvolvimento do trabalho social.

“Fazer informativo, criar blog e usar o notebook foram para mim as maiores descobertas, é claro que existiram outras, mas essas marcaram mais.”

(Eneide Cruz, cursista turma Conexão)

“Eu descobri que sistematizar algo, é registrar algo que fica.”

(Janice Vieira, cursista turma Conexão)

“Eu aprendi coisas que achava muito distante da minha compreensão, mas foi fácil.”

(Neli Nunes, cursista turma Conexão)

As atividades de complementação pedagógica foram avaliadas como importante pois trouxeram aprendizados de metodologias de avaliação e diagnóstico que podem ser reaplicadas as demais, permitiram o exercício de expressão, para os tímidos e de promoção para os comunicativos.

“As atividades pedagógicas para mim é sem comentário, já estou reaplicando”

(Janice Vieira, cursista turma Conexão)

“A Vital. *(se referindo às atividades vitalizadoras)* me conhecer melhor e as pessoas do grupo e aprendi mais algumas atividades para aplicar em outros grupos.”

(Marisa Mendes, cursista turma Conexão)

“Descobri várias formas de conduzir uma atividade com fins pedagógicos”

(Josiel Reis, cursista turma Conexão)

A fala dos cursistas acima nos remonta a discussão trazida por Vasconcellos (2009) que destaca a importância de se ter referências de experiências e práticas diferentes para romper com o processo de que não é possível a mudança. Movimentar esses educadores para realizar atividades metodológicas que são diferentes da que eles comumente realizam, propicia uma base para análise de que é possível fazer diferente.

A dificuldade apontada pela maioria dos educadores da Turma Conexão, nessa estrutura pré-definida era o horário destinado para as atividades de sistematização, pois ocorria uma vez por semana, durante os dias da semana, e não no final de semana, como era as atividades formativas. Sem contar que o cronograma dessas atividades só fora apresentada de abril em diante quando já havia cinco meses de curso, isto implicou em uma dificuldade de gestão coletiva do tempo.

“(…) A única sugestão é mudar o dia da aula (se referindo às atividades de sistematização) para sábado ou domingo, pois no meio da semana dificulta.”

(Eneide Cruz, cursista turma Conexão)

(…) e eu queria muito participar desta atividade, porém minha sobrevivência estava em jogo já que para participar das aulas teria que faltar trabalho.”

(Mariselma Bonfim, cursista turma Conexão)

Em resumo, embora exista um movimento de horizontalizar o processo de escolhas, existiu algumas pré-definições voltada para o aspecto estrutural do currículo que não foi para a negociação pois existia tanto uma restrição orçamentária que restringia as horas do curso como o perfil do financiador que esperava resultado e portanto algumas práticas deveriam ser desenvolvidas para garantir esse resultado. Embora essas interferências tenham ocorrido na estrutura curricular da turma conexão, os educadores, em sua maioria, avaliaram como importantes no processo, pois de maneira geral trouxe novos conhecimentos que rompia com o que se tinha cotidianamente tanto no aprendizado das tecnologias sócias quanto nas atividades de apoio pedagógico.

4.3.2 INSERÇÃO DOS PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E ORGANIZATIVOS COMO TEMÁTICAS OBRIGATÓRIAS DO CURRÍCULO

Esta subseção abordará a postura pedagógica de garantir as temáticas que fundamentam a organização institucional no currículo. Por vezes na dinâmica de escolha do coletivo a orientação externa esteve vigente, vejamos:

O fato de se trabalhar com problematização, experimentação, estudo do meio, projetos, temas geradores, não dispensa a definição de um rol de conteúdos considerados fundamentais para a formação dos alunos naquele ciclo de vida. (VASCONCELLOS, 2009, p.161)

(...). Acreditamos que um dos aspectos da prática educativa – consideramos mesmo um aspecto fundamental – é o de socializar conceitos e categorias que são ferramentas essenciais para a compreensão e transformação da realidade. (IASI, 2007, p. 160)

As duas citações acima evidenciam a necessidade de se ter um currículo mínimo. Tanto a abordagem de Vasconcellos (2009) quanto a de Iasi (2007) defendem a idéia de se garantir os conteúdos considerados fundamentais para os educandos segundo os objetivos institucionais. Bom, diante da coletivização, horizontalização do poder, dialogicidade e o que-fazer democrático anunciado pelos fundamentos teóricos curricular institucional que é a Educação Popular Libertadora e Redes de Colaboração Solidária, isto poderia ser um problema ou uma não coerência prática, porém a entidade compreendeu essa necessidade e demarcou seu currículo mínimo logo no edital de divulgação para a seleção dos educadores que fariam parte do curso.

O edital de seleção aponta para temáticas que serão abordadas ao longo do curso, por estas serem os princípios filosóficos e organizativos da escola, são elas: Economia Solidária, Redes de Colaboração Solidária, Educação Popular e Filosofia da Libertação. Muitos dos candidatos que se inscreveram no processo de seleção foram atraídos por essas temáticas, pois possuíam alguma identificação ou curiosidade de conhecimento. A pré-divulgação dessas temáticas difunde os fundamentos ideológicos do projeto e, de maneira subjetiva, influencia o perfil do público que irá se aproximar. Quando a instituição aponta a obrigatoriedade dessas temáticas ela sinaliza que não “abrirá mão”, pois julga que às mesmas são importantes para o processo de formação dos educadores sociais.

Quando questionada sobre tal situação, Jacqueline Meire aponta que de fato a atitude institucional de preservar seus princípios como temática a ser discutida imprime a ideologia do coletivo que gesta a ação de se construir coletivamente um currículo e esta é reforçada pela relação de poder existente entre a equipe técnica e os cursistas. Mas alerta-nos que dentro de um projeto onde o objetivo final é fortalecer a Escola Permanente de Educadores Sociais é estratégico preservar os princípios fundantes da entidade.

Esses conceitos são evidentemente selecionados e nesse campo intervém, temos ciência disso, a escolha de categorias e conteúdos que têm por base considerações valorativas, posicionamento de classe, visão de mundo e a subjetividade de quem seleciona. Não consideramos isso um problema, pelo fato de que não concebemos nenhuma prática educativa que não proceda dessa forma, ainda que no enunciado de suas intenções afirme o contrário. (IASI, 2007, p. 160)

Iasi (2007) ao se referir às escolhas dos conteúdos efetuadas para os cursos ministrados pela instituição treze de maio a mais de 20 anos, reconhece o caráter ideológico da ação e informa não conhecer nenhuma prática que proceda diferente, seja implícita ou explicitamente.

Um momento muito evidente que aponta este cuidado institucional foi no processo de fechamento do currículo. Analisando o relatório do dia 20 de março de 2010 nota-se que foi diagnosticado pela turma que a quantidade de carga horária era insuficiente para a demanda das temáticas requeridas, portanto, era necessário fazer escolhas. O grupo estava entre manter a temática Meio Ambiente ou Economia Solidária uma vez que reduzir a carga horária das duas temáticas, para que estas permanecessem no currículo era inviável. No processo de escolha houve o posicionamento das orientadoras presentes que não tinha como tirar a temática Economia Solidária, pois esta fazia parte dos princípios da entidade e do projeto. O grupo aceitou, avaliamos que para permanência da temática esteve presente a

relação de poder existente entre a equipe e cursistas e a defesa das pessoas que foram para o curso motivados pela temática.

De maneira geral pudemos perceber que o posicionamento institucional de defesa do currículo mínimo, que expressam os princípios da EPESS e a sua visão de mundo, tem fundamentação teórica e é um posicionamento político filosófico visto que essas temáticas não são comumente discutidas em outros espaços, o que não exclui a compreensão de que essa atitude rompe com o caráter solidário e democrático da ação de construção curricular defendido de forma romântica em textos que se referem à concepção do currículo em rede a exemplo de Schnorr (2008).

4.3.3 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

O processo de seleção dos cursistas consistiu em três partes: 1º Análise da ficha de inscrição - neste momento percebia-se os critérios básicos que eram escolaridade e comprovação de vínculo institucional com instituições que desenvolvam trabalho social; 2º Oficina de Seleção – Esta objetivou apresentar a metodologia do curso e esclarecer às dúvidas frequentes; 3º Entrevista – nesta buscava-se perceber o interesse real dos candidatos bem como o real envolvimento social, a disponibilidade de tempo, o entendimento da proposta do curso, dentre outros elementos. Ao longo dessas fases alguns critérios de análise e classificação foram estabelecidos e nestes, ganhava-se vantagens as pessoas que estiveram ou ainda estavam envolvidas com trabalho ou militância na área de Economia Solidária, que residiam em comunidades que apresentavam o IDH baixo bem como as pessoas que participavam em grupos produtivos assessorados pela EPESS. Houve uma planilha que multiplicou a pontuação ganha versus o peso do item.

Em entrevista com a coordenadora geral do projeto, questionou-se sobre os objetivos presentes ao estabelecer esses pesos e verificou-se que o que norteou fora o fortalecimento institucional e a crença nos princípios e valores, uma vez que o trabalho de qualquer instituição social tem em si crenças e objetivos de problemas a serem enfrentados por ela. Mas uma vez notamos que a ausência do PPP não insenta a instituição de conduzir a sua prática a luz de objetivos concretos e que todos os passos, sejam eles ligados a escolhas de conteúdos, metodologias, organização, ou até mesmo critérios classificatório são norteados por objetivos de forma consciente ou não.

Agentes sociais com atuação em comunidades de baixa renda de Salvador vinculadas a entidades que desenvolvem ações no âmbito formativo, de geração de renda e organização comunitária que atuam em diversas instâncias da sociedade como: creches, escolas comunitárias e EJA, movimentos sociais, cooperativas e associações de bairro, grupos culturais, grupos produtivos associativos não formalizados, ONGs, entidades de assessoria a grupos de geração de renda. (Edital de seleção de educadores para curso de extensão 2009/2010)

O curso fora destinado a um público específico como demonstra a citação, este público está atuando na área social e o curso visa contribuir para desencadear estratégias de ações participativas e democráticas. Quando a EPESS elege esses critérios ela deseja além de garantir as suas crenças, também os seus objetivos.

Às vantagens estabelecidas aos grupos produtivos advém da necessidade de que as pessoas envolvidas nesses empreendimentos possam ampliar horizontes de análise e que o integrante do grupo que freqüente o curso passe a ser um multiplicador das informações adquiridas. Já no que tange às pessoas que residem em bairros que possuam o IDH baixo, objetiva-se além de ampliar o espaço de atendimento da EPESS, possibilitar que as comunidades que atualmente enfrentam dificuldades possam ter suas lideranças fortalecidas e por fim, suas ações comunitárias qualificadas, uma vez que todos os cursistas desenvolvem trabalhos comunitários.

Sobre a Economia Solidária,

EPESS esta imersa na militância desde sua constituição e acredita neste enquanto movimento de luta por uma sociedade mais justa e sustentável, vislumbra que o mesmo perpassa por diversas bandeiras possibilitando contribuir com várias discussões e apresenta alternativa de ações para as discussões fomentadas no curso como a produção, o consumo, o descarte, a geração de renda, as relações de gênero. ” Jacqueline Meire (coordenadora geral do projeto).

Quando apresenta vantagens para um perfil específico, já denota-nos um processo de escolha anterior que influenciará diretamente no resultado final. Insere-se no curso pessoas com visões de mundo parecidas, com histórias de vidas e ações comunitárias diferentes que emanam ao longo do processo, principalmente no que tange às escolhas das temáticas.

Todos elementos acima (Critérios de seleção, Inserção dos princípios filosóficos e organizativos como temáticas obrigatórias do currículo e Definição da estrutura do currículo) foram elencados apenas para demonstrar que o currículo começou a ser formado antes mesmo de reunir a turma pois decisões do pedagógico foram tomadas anteriormente que incidiram sobre o produto final. Estes posicionamentos garantiram a ideologia educacional a partir da

relação de poder o que nos aponta que não existe neutralidade no currículo, ele é veículo de ideologia, da filosofia e da intencionalidade educacional como afirma Tadeu:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. (MOREIRA e SILVA, 1995, p.8)

Após montar a turma, o grupo vivenciou etapas de construção que culminou na produção do currículo, estas etapas foram referenciadas em uma proposta de construção curricular (Anexo D), seguiremos agora em uma análise de cada etapa apontando as problemáticas e fortalezas que emanaram.

Apresentação pessoal e interação com o grupo – Este momento, destinou-se a promover atividades que possibilitaram conhecer os educadores sociais que estão no curso e sua relação com a comunidade. No primeiro instante, como a turma não se conhecia, foram



Figura 1 - Primeira Dinâmica de Interação Grupal

desenvolvidas atividades que oportunizaram o conhecimento um do outro e o processo de interação grupal. Importante destacar que embora fosse dada uma atenção especial para dinâmicas específicas com o propósito de conhecimento e interação grupal, este objetivo permeou vários momentos, pois o conhecimento ocorre a partir das relações sociais e esta necessita de um tempo de

maturação para se estabelecer. Todas as atividades dos outros momentos permitiram esse processo de interação grupal.

Pensar a Prática – Momento destinado para que o educador reflita e problematize sua prática a luz dos objetivos que o guiam, perceber seu desejo formativo e confrontar com o necessário para alcance destes objetivos;

As atividades voltadas para o incentivo de se pensar sobre a ação desenvolvida nos apontaram duas problemáticas, a primeira delas é que houve uma comoção coletiva quando se debruçaram a pensar sobre suas ações sociais. Esta situação nos permite criar a

hipótese que repensar a prática mexe profundamente, pois neste momento se conflitam desejos, realidades e aflições.

A segunda problemática é referente à dificuldade apresentada pelos educadores, em geral, em lincar o que se deseja alcançar coerentemente com os passos necessários para se chegar a tais objetivos. Foram desenvolvidas duas atividades de sistematização desses desejos, uma da construção dos bonecos e outra, para melhor visualizar os propósitos da ação e as etapas requeridas, o preenchimento de uma tabela. De forma metodológica foi solicitado que os educadores fizessem que cada um desenhasse um boneco que o representassem seguindo algum orientações, haveriam elementos na cabeça, no coração nas mãos e nos pés.

- Na cabeça o objetivo que você deseja alcançar com a sua prática;
- No coração qual o sentimento que move a sua ação;
- Na mão esquerda, o elemento que você possui que te ajudam a fazer este trabalho;
- Na mão direita coloque o que você ainda não possui;
- É importante que nas mãos tenham elementos de caráter formativo e pessoais;
- E nos pés, quais os passos que você vai realizar para conseguir aquilo que você não tem

Esta atividade precisou ser refeita pois a dificuldade de relacionar seus objetivos às ações foi geral. Outra atividade foi desenvolvida que era tentar organizar o boneco em uma tabela, houve avanços interpretativos por parte dos educadores, mas ainda carecia de maior precisão.



Figura 2 - Bonecos construídos individualmente

Analisando as duas problemáticas desse momento conclui-se que o educador social dedica pouco tempo para reflexão da prática que realiza, inclusive este fato é o

motivador da existência da EPESS, o que normalmente se tem é uma situação emergente para se resolver e busca-se sanar a necessidade sem muita reflexão estratégica sobre os limites dos passos enfrentados. Esta não análise é influenciada também pelo sentimento que emana quando se reflete sobre o que se faz, muito de indignação, dor e aflição estão presentes em que lida diretamente com uma realidade tão desigual e desumana das comunidades populares.

Sensibilização para a construção do currículo – Previsão da etapa: discussão sobre currículo, diagnosticar as várias vozes silenciadas no currículo identificando-o como um instrumento de poder, perceber a necessidade de um diagnóstico para a construção do currículo.

No processo de discussão do conceito de currículo percebeu-se que a representação coletiva dessa palavra estava vinculada ao currículo profissional, foi necessário um maior tempo para discussão desse conceito e identificação deste no processo de aprendizagem. No final muitos relataram que passam pelos currículos de aprendizagem e não se dão conta que ele existe. Isso denota-nos o quão distante este está de que de fato o vive. O currículo de aprendizagem, nos espaços formais de ensino continua sendo pensado e escolhidos por quem tem o poder institucional e os demais estão tão alheios do processo que não identificam sua realidade, ou mesmo identificando, não o enxergam como espaço participativo e sim definido. “Desde que somos



Figura 3 - Chuva de idéias (conceito de currículo)

pequenos nos dizem que nós não podemos construir o currículo na faculdade ate discutimos currículo, mas não o construímos.” (fala dos cursistas, relatório do 16 e 17 de janeiro de 2010).

Neste momento houve um trabalho de avançar na compreensão do currículo rompendo o senso comum que alia o mesmo à apenas trajetória profissional, sem identificar o currículo de aprendizagem, e a forma hegemônica de se pensar um currículo que abarca um autoritarismo em sua implantação e a disciplinariedade em sua execução (questões tratadas em tópicos anteriores).

Além de se trabalhar o conceito de currículo, fomentou-se uma discussão sobre a



Figura 4 - Estudo do texto de Currículo

importante (não queremos decidir sozinhos – fala cursista relatório do dia 28 e 29 de novembro de 2010) e que através de diagnóstico o educador deveria voltar à comunidade para provocar discussões e colher opiniões e sugestões de temáticas para estudo.

(...) Cada coletivo deve elaborar o seu, tendo firmeza das finalidades maiores e conhecimento tanto do saber curricular até então acumulado (através do estudo, da pesquisa – *contra o desperdício da experiência*), quanto da realidade concreta em que se atua. (VASCONCELLOS, 2009, p. 208)

Este fenômeno é interessante, pois indica-nos o perfil desses educadores. A prioridade da EPESS é capacitar pessoas que estejam envolvidas no trabalho comunitário e quando os educadores sinalizam que não querem decidir sozinhos e precisam envolver a comunidade apontamos para o compromisso comunitário que esses sujeitos possuem.

Formação sobre diagnóstico – Etapa objetivou esclarecer conceito de diagnóstico; Compreender as várias formas de se fazer um diagnóstico e as dificuldades enfrentadas na elaboração do mesmo.

A formação de diagnóstico permitiu ao coletivo de cursista avançar na

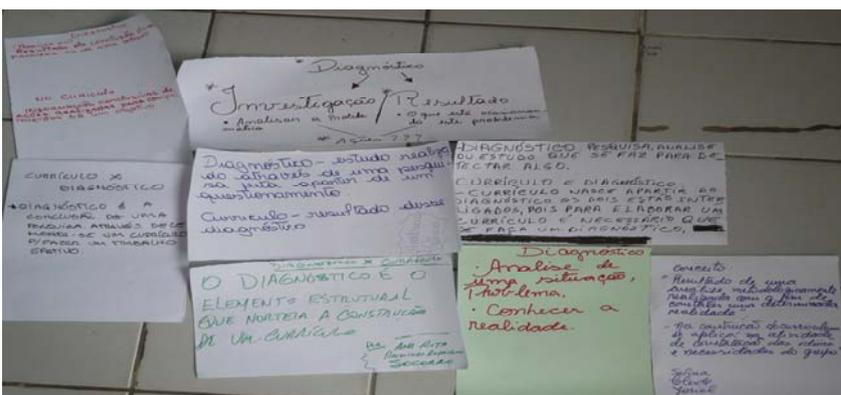


Figura 5 - Levantamento do conceito de diagnóstico

compreensão conceitual e pensar estratégias de se realizar um diagnóstico comunitário que desse subsídios para se pensar em temáticas curriculares que

fizessem sentido para a prática social do educador.

Quando mobilizados a pensar estratégias para se realizar um diagnóstico foi unânime a realização de um questionário. Este questionário foi elaborado pela equipe e entregue aos educadores em um momento posterior para discussão.

Diagnóstico das temáticas - Perceber quais conhecimentos já possui sobre as temáticas gerais e princípios do projeto EPESS; Educação Popular, Economia Solidária, Filosofia da Libertação e Redes de Colaboração Solidária.

A atividade voltada para esse diagnóstico específico permitiu diretamente a elaboração da ementa, a partir da compreensão do que o grupo entendia sobre essas temáticas e o que precisava avançar. Como discutido anteriormente, para o pedagógico que gestou esses processos de construção coletiva, a abrangência das temáticas poderiam mudar, mas a sua retirada da grade curricular não era negociável, pois tratava-se de princípios fundantes da escola. Buscou-se perceber nos educadores da turma o quanto se sabia de cada temática para então elaborar a ementa e separar a carga horária específica.



Figura 6 - Sondagem de conhecimentos (princípios da EPESS)

Apresentação e discussão do percurso metodológico – Momento destinado para a leitura da proposta do diagnóstico, discussão a fim de compreender a necessidade de cada momento, opinar e ajustar conforme a demanda.

A necessidade do diagnóstico para o processo de construção curricular fora levantada coletivamente bem como a entrevista enquanto instrumento. Mas, pela experiência vivida com as turmas anteriores, a equipe já havia realizado uma proposta metodológica à qual o grupo estava vivendo cada etapa e destinou-se um tempo específico para discussão e compreensão da mesma. Neste momento além de se apresentar cada etapa, fora apresentado também as questões da entrevista para levantar dúvidas e perceber se estava a contento grupal a metodologia de construção curricular e as questões destinadas à entrevista. Percebeu-se que apesar da tentativa de socialização e explicação das etapas, esse processo só fora de fato compreendido à medida que ia sendo vivenciado. E no que se refere à análise das questões das

entrevistas, houve pouco questionamento grupal sobre a significação de cada questão aceitando-as e aplicando na sua realidade, este fato de não questionamento também é por conta do pouco tempo destinado a análise e o processo metodológico que não foi de muita problematização por parte da equipe.

Entrevista nas entidades e comunidades / preenchimento da tabela de confronto – Praticar procedimento de diagnóstico; Permitir uma leitura da realidade local; Confrontar as informações; Fortalecimento da relação do educador e entidade. Nesta etapa os educadores deverão pesquisar para responder um questionário e depois preencher uma tabela com as informações obtidas na pesquisa.

As entrevistas nas comunidades foram realizadas pela maioria dos educadores e de forma direta permitiu a todos compreender melhor as problemáticas da sua comunidade e entidade, este fato é evidenciado ao longo do curso com muitos depoimentos se referindo a esse momento, com destaque para o dia de avaliação final onde houve as seguinte declarações:

Foi bem reflexivo, descobri coisas da entidade, muitas coisas que eu desconhecia e havia muita gente com quem não estávamos o tempo todo em contato. Achei que o questionário na pesquisa foi fundamental, muita coisa não consegui aprofundar por falta de tempo.” (fala do cursista, relatório do dia 16 e 17 de janeiro de 2010)

Oficina FOFA – Objetivou-se confrontar, de forma problematizadora, as informações trazidas das entrevistas, agregando todos os sujeitos envolvidos a fim de levantar uma unidade de demandas por eixo. Foram realizadas 5 oficinas, cada uma com carga horária de 4h por eixos de ação.

A FOFA, mais conhecida como análise SWOT, é uma ferramenta de gestão muito utilizada como parte do planejamento estratégico. O termo vem do inglês e representa as iniciais das palavras: Strengths



Figura 7 - Oficina FOFA Coordenada pelo Profº Paulo Everton na Associação Lufza Maim

(forças); Weaknesses (fraquezas); Opportunities (oportunidades) e Threats (ameaças). Esta ferramenta permite uma avaliação sistemática dos pontos fortes e fracos internos de uma Instituição e de oportunidades e ameaças externas. Desta avaliação podem surgir diversos pontos estratégicos a serem utilizados pela Instituição visando sua sobrevivência e expansão.

A partir das entrevistas feitas anteriormente, os cursistas puderam confrontar as informações diagnosticadas na sua comunidade com as informações das realidades de outros cursistas discutindo e criando um quadro de fortalezas, fraquezas, oportunidades e ameaças que representavam o grupo nas oficinas mediadas pelo formador da técnica.

Esta etapa – apesar de abrir muito a discussão e o panorama – oportunizou a muitos um olhar mais aprofundado sobre a sua entidade e comunidade a qual está inserida como educadora Marisa Mendes, da turma Conexão: “Foram ótimas, com a FOFA passei a saber mais sobre o meu empreendimento melhor no negativo e positivo.”

Árvore dos problemas - compreender a partir da demanda onde está a raiz do problema para



Figura 8 - Reunião das FOFAs e análise dos problemas

diagnosticar a real necessidade formativa necessária para superação desses problemas.

Juntar todas das FOFAs feitas pelos grupos anteriores, compreender a raiz dos problemas apresentados e extrair indicadores temáticos para o currículo foi de fato uma tarefa “hercúlea” para a equipe. Por muitas vezes, o grupo

abria muito as discussões apresentando dificuldade de sintetizar as idéias e definir temáticas.

Segundo relatório do dia 16 e 17 de janeiro de 2010 o grupo discutiu que as necessidades e demandas apresentadas na FOFA foram baseadas nas entidades e nas comunidades e não com base no que era necessária para nossa formação pessoal. Foram longas as discussões e de lá surgiu um desenho dos eixos/temáticas. Pelo cansaço aparente do grupo, foi encaminhado que a equipe deveria organizar uma proposta em estrutura curricular e apresentar para o grupo. A equipe analisou o que fora produzido até aquele momento e elaborou uma proposta curricular.

Depois de vivenciado todo esse percurso, a frase lema da EPESS “A cabeça pensa onde os pés pisam” (Boff, 2005, p. 10) teve sentido para a turma, esta passou a ser

integralizada no currículo. A Filosofia da Libertação trouxe uma prática do pensar o território por quem vive nele, do valorizar a história e os saberes locais. Esse valor vai se materializar na definição do conhecer cada comunidade, do ouvir a comunidade, as lideranças que atuam nela.

A proposta de construção do currículo delineia o caminho que foi percorrido pela turma conexão para construir seu currículo de aprendizagem. Foi percebido que antes mesmo da turma está reunida, algumas decisões foram tomadas pelo corpo pedagógico que influenciou o produto final (currículo) escolhido pelo coletivo. De qualquer forma, o como fazer também é conteúdo curricular, percebemos que se pode - com toda restrição social - se vivenciar uma dinâmica coletiva de pensar os rumos do processo educativo.

A carga horária, embora extensa, se mostrou insuficiente visto que o grupo já estava muito cansado no final do processo, cabendo ao pedagógico fazer a versão final e aprovar com a turma. Ainda assim, muitos sujeitos ali presentes (quase totalidade) nunca haviam experimentado um momento em que pudessem escolher qual o percurso formativo ele desenvolveria. Pois em sua vida,

No ensino tradicional, parece haver uma enorme desconfiança em relação aos educandos, ficando todas as decisões centralizadas nos educadores. Deixar o aluno escolher o que gostaria de estudar em determinados momentos ao como um sacrilégio, como se o aluno fosse escolher assuntos totalmente fora do currículo. (VASCONCELLOS, 2009, p. 169)

Neste espaço ele pode produzir o currículo e dessa forma podem sentir o “Foi feito por nós”. Claro, cada um sua forma, em seu sentido e intensidade. Dentro de uma perspectiva de diversidade e multiculturalismo, sabemos que cada sujeito percorreu esse caminho do seu jeito, mas a vivência elaborada pela proposta foi oportunizada para todos.

Sobre o percurso seguido pelos educadores para construir o currículo da turma já houve uma análise, agora nos debruçaremos sobre o produto final que expressa as escolhas feitas pela turma conexão. Com essas análises completaremos o arcabouço necessário para elencar os limites e as possibilidades de se construir um currículo de forma coletiva.

4.4 ANÁLISE DO PRODUTO DOCUMENTAL – O CURRÍCULO

Realizando uma análise sobre o produto final – o currículo da turma conexão - evidenciamos dois aspectos que são importantes destacar, o primeiro deles gira em torno do caráter dos eixos e o outro perpassa pela carga horária destinada para a discussão de cada módulo.

O currículo fora dividido em três eixos temáticos que, pelo seu caráter estrutural, abarca cada um uma especificidade. Um eixo chama-se Sociedade, Política, Educação e Libertação pelas temáticas elencadas: filosofia da Libertação, Educação Popular etc, nota-se que este é mais voltado para a formação humana. O outro abarca aspectos técnicos denominados Gestão de Recurso, neles estão temáticas como elaboração de projetos, mobilização de recurso etc. Por fim criou-se um eixo denominado diversidade e cidadania para garantir a abordagem da diversidade no currículo. Bom, sendo assim o desenho da produção de escolha coletiva do currículo envolve formação técnica, formação humana e formação para a diversidade. Esta estrutura aponta-nos uma preocupação coletiva tanto em se fortalecer enquanto pessoa e liderança, quanto à consciência da necessidade de compreensão dos aspectos técnicos para melhor intervenção na comunidade.

Referente à carga horária destinada para cada módulo, neste currículo é notória a diversidade de temáticas envolvidas. Optou-se por englobar o máximo de temáticas possíveis no currículo sobre pena de redução de suas cargas horárias. Sabemos que o tempo é um elemento importante no processo de aprendizagem sendo que em muitos caso a redução dele para abordagem de determinados assuntos pode implicar na dificuldade de aprofundamento dos mesmos.

Os primeiros a sinalizar esta dificuldade de abarcar as temáticas no reduzido espaço de tempo destinado foram os formadores, revisando alguns relatórios enviados notou-se que a maioria dos formadores, ao questionados se o tempo fora suficiente para o alcance dos objetivos, se posicionaram afirmando que para uma aproximação com a temática sim, mas que para o aprofundamento do mesmo seria necessário maior amplitude temporal vejamos:

O tempo para trabalhar conceitos inerentes a Sexualidade e Gênero foi suficiente, entretanto alguns temas como diversidade sexual e políticas públicas requereriam maior carga horária levando em consideração as especificidades e complexidades das mesmas.

Entretanto sabe-se que são muitas as especificidades de tais temáticas, logo aspectos como as questões relacionadas a diversidade sexual, e a violência de gênero, demandariam mais tempo de discussão.

(Francinei Nascimento – Formador de Sexualidade e Educação)

As atividades propostas alcançaram o resultado esperado. O tempo não foi suficiente para a tema. Eu precisava uma outra fim de semana.

(John Wesley Days – Formador de violência)

Na avaliação que faço tenho total convencimento que as atividades alcançaram o resultado esperado, bem como faço a avaliação que o tempo foi suficiente, se considerado que a intenção é de levantar uma inquietação, sensibilização e/ou aprofundamento das temáticas discutidas, visto que o

tempo não seria suficiente se os objetivos extrapolassem o nível de aproximação para um avançado estudo sobre os assuntos.

(Eduardo Correia – Formador módulo, estado e sociedade)

Nota-se que diante dos posicionamentos dos formadores, para que essas temáticas fossem desenvolvidas de forma aprofundada carecia de uma carga horária maior, porém, na dificuldade grupal em fazer escolhas, optou-se por manter as temáticas suprimindo a carga horária de cada uma delas. Apesar de ser essa a opção grupal, verificamos que no processo avaliativo geral final a queixa estava voltada para a carga horária que não foi suficiente diante da riqueza das temáticas escolhidas.

Esta decisão grupal muito nos indica sobre os limites de se construir um currículo coletivamente dentro da conjuntura social atual. A sociedade a qual nos vivemos é a que produz sua riqueza, a partir da exploração do homem pelo homem, por meio da lógica do capital. A sociedade capitalista, ao criar suas condições materiais de existência produz uma alienação necessária para manter o processo de exploração. À luz do artigo *Maneiras de ser, maneiras de Sentir do Indivíduo hipermoderno* escrito por Haroche (2004) percebemos que existem comportamentos próprios dessa estrutura social fluida e um deles é a cultura do descartável, do não aprofundamento. Esta sociedade é também conhecida como a “Sociedade da Informação”. Isso se deve a velocidade de notícias e dados que são veiculados através dos meios tecnológicos contemporâneos computadores, celulares etc. Com muita rapidez, as informações são processadas e com essa mesma rapidez, se tornam desatualizadas. O conhecimento vai além da informação. Conhecer é explorar, buscar com mais vagar, ir fundo, além do superficial, é se inteirar realmente do assunto. Para o conhecimento aflorar é necessário à experimentação, reflexão, seleção das informações. Uma questão é prestarmos uma informação, outra totalmente diferente é conhecer o assunto. A primeira hipótese subtende-se um saber superficial, já a segunda hipótese, subtende-se um conhecimento de causa e este requer tempo para a maturação.

sociedade contemporânea, sob o impacto da globalização, tendem a se tornar sociedades que se transformam de maneira contínua, sociedades flexíveis, sem fronteiras e sem limites, sociedades fluidas, sociedades líquidas. Essas condições têm consequências sobre os traços de personalidades...” (HOROCHE, 2004)

Foi esta lógica da rapidez, do uso descartável, a nosso ver que norteou a escolha de várias temáticas e distribuí-las em carga horária. A escolha foi saber pouco de muita coisa, o que decorre em saber algumas coisas profundamente. Nesta escolha coletiva está expresso a

essência do capital, se não compreendo a profundidade dos fatos, permaneço com uma visão distorcida da realidade e se não consigo compreendê-la, minha ação perde eficácia.

Em resumo, o curso objetiva desencadear processos participativos e democráticos de intervenção dos educadores. No desafio de buscar formas de se pensar um currículo que se aproxime desses princípios oriundos de uma prática de Educação Popular Libertadora e da concepção de Currículo em Redes, desde o projeto PESS vem se experimentando formas de se pensar o currículo do curso de formação para os educadores sociais. A proposta de construção do currículo representa o resultado histórico dessas inquietações. A turma quatro vivenciou cada momento previsto na proposta, neste espaço pode produzir o currículo e sentir-se participante do processo. Esta experiência desencadeia muitas possibilidades educativas visto que a forma de fazer também é conteúdo curricular porém não está alheia às dinâmicas do social e do político que influenciaram tanto o processo de escolha como o processo organizativo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da velocidade com que os fatos sociais acontecem, é sempre muito difícil considerar um trabalho terminado. A sensação de que necessita melhorar permanece e tenho consciência de que a apreensão das concepções e análises que fiz no momento está constantemente submetida às novas análises e reformulações. Sendo assim, às considerações finais de hoje, assumem um caráter de provisoriedade, o que não isenta-me de uma tomada de posição. Portanto, estas abordagens devem ser consideradas não como fechadas, ao contrário, deve ser vistas de forma aberta, de modo a suscitar inquietações que venham contribuir para o avanço da proposta.

O objetivo deste trabalho foi analisar criticamente as possibilidades e limites na construção coletiva do currículo de aprendizagem fundamentado na educação popular e vivenciado pela IV turma (denominada conexão – 2009/2010) do curso de extensão para a formação de educadores sociais promovidos pela EPESS.

Como a temática Educação Popular permeou a construção do currículo vivenciado pela turma conexão, optei por iniciar a pesquisa desenvolvendo reflexões sobre essa temática, relacionando-a ao objeto de estudo. Portanto, os dois primeiros capítulos refletiram essa preocupação.

No capítulo Educação e Sociedade – Em uma análise dialética dessa relação fomentei um debate que permitiu a ampliação do significado da educação, despregando-a dos muros escolares, evidenciando a relação intrínseca entre a educação e o desenvolvimento econômico a fim de compreender as características gerais que esta assume na sociedade de classe. Este percurso fora feito na tentativa de evidenciar que a partir da lei da contradição dos fenômenos, existem ideais educativos que se diferem do hegemônico, sendo a Educação Popular um deles que somente se justifica enquanto estiver sociedade de classes e objetivando destacar a EPESS como uma das inúmeras instituições que promovem essa educação.

No capítulo dois, ao discorrer sobre as concepções históricas que a educação popular assume ao longo da história, atrelei a dissertação à pesquisa feita por Neto (2002), que revela os conceitos presentes no imaginário dos militantes. Objetivei com isso concluir que a Educação Popular não é regida por um único conceito e ao longo de sua história adquiriu várias concepções tanto no campo teórico quanto prático, bem como revelar sua

relação de interdependência com o desenvolvimento histórico do país. Sendo assim, quem se propõe a difundir a mesma, precisa se posicionar sobre que espécie de educação popular está se referindo. A EPESS fundamenta suas ações, sobretudo práticas, na concepção de Educação Popular Libertadora. A abordagem dessa vertente se deu por conta da vinculação histórica que a temática possui na constituição de sua identidade institucional, porém se faz necessário sinalizar de forma mais categórica em seus documentos oficiais.

Compreendendo os princípios que regem a prática social da EPESS pude me debruçar na experiência vivenciada pela quarta turma do curso de extensão para a formação de educadores sociais, denominada Conexão, e buscar compreender quais as possibilidades e limites de se vivenciar um currículo construído envolvendo os educadores enquanto sujeitos, aliando às discussões sobre Currículo, Educação Popular Libertadora e Redes de Colaboração Solidária.

Percebi que quando se pensa e define o “como” fazer, este precisa estar relacionado ao “por que” fazer. A discussão emergiu a necessidade de se pensar um currículo conectado com as finalidades da ação, neste caso expressa no PPP. A EPESS não possui um PPP, isso não significa dizer que não tem claros os objetivos do curso, somente aponta um descuido no processo de sistematização. Quando descobri sobre a relação existente entre o como se faz e o porque se faz brotou também discussões que abarcaram a amplitude conceitual do currículo, envolve não somente os conteúdos, disciplinas mas percurso, e a não existência de neutralidade política no mesmo.

A EPESS pôde pensar neste currículo em formato coletivo pois possui princípios filosóficos que fomenta se pensar em uma educação mais significativa para os sujeitos, bem como a necessidade da dialogicidade e horizontalização do poder presente nas práticas educativas. A entidade se inspirou nas experiências de um projeto semelhante que foi realizado em Recife e desde 2006 (ainda no projeto PESS) vem ensaiando um como realizar um currículo na lógica de Redes.

Cada passo previsto na proposta de construção curricular e efetivado na prática foi analisado neste capítulo, bem como seu documento final. Neste confronto entre o que se deseja e o que se efetivou na prática, travei uma discussão que nos sinalizou os limites e as possibilidades de se construir um currículo coletivamente na esteira da educação popular.

O primeiro limite identificado está intimamente relacionado ao capítulo primeiro e expressivo na análise do documento - currículo. Esta ação educativa está sendo desenvolvida dentro de uma conjuntura social, a estes sujeitos (historicamente construídos) foi oportunizado escolher o percurso formativo a ser seguido, porém os mesmos o farão segundo seus referenciais educativos que por vezes se alia a lógica do capital, pois estamos imersos na referida sociedade. Quando se pensa um currículo que aborda várias temáticas, reduzindo a carga horária destas, embora o fator tempo não seja o único do processo de aprendizagem, o que foi efetivado não fora suficiente para o aprofundamento, segundo relato dos formadores e até mesmo dos cursistas. Importante atentar-se para esse ponto para não acabar reduzindo a concepção metodológica ao uso de técnicas participativas o que leva, no limite, à reprodução do senso comum e a apologia ao espontaneísmo.

Outro aspecto limitador é a questão da horizontalização do poder. Como pensar um currículo desta forma se no processo dialógico a fala dos dirigentes tem uma representação histórica de maior importância e o perfil e interesses dos financiadores são garantidos na estrutura organizacional do currículo? Na medida que aumenta essas interferências limita-se a participação desses sujeitos no processo de escolha, diminui a liberdade coletiva. Mesmo no espaço da onde prima-se pela coletividade, ainda que inicialmente na dinâmica grupal, existe uma hierarquia de poder seja nas posturas dos dirigentes ou na representação que cada sujeito possui por determinados cargo ou lugares.

Sem dúvida, vivenciar um processo de construção coletiva das temáticas abordadas no percurso formativo possibilitou a esses educadores uma aprendizagem mais significativa, participar de um espaço democrático de decisões, bem como enxergar outras possibilidades de se pensar um currículo de aprendizagem. Mas em termos de limites, essas pessoas estão imersas em uma dinâmica social que reverbera no seu processo de escolha. Esta escolha é realizada a partir dos referenciais coletivos e das experiências conhecidas por cada um deles pois é difícil conjeturar acima do que não se é conhecido, querer escolher temáticas que não se tem ciência de sua existência. Se deseja superar as aparências das coisas e buscar compreender a realidade, para transformá-la precisa-se adotar uma lógica diametralmente oposta à dinâmica do capital. O aprofundamento teórico precisa ser garantido pelos organizadores sem perder o princípio da horizontalidade e da democracia que fundamenta a construção do currículo, para tais objetivos, vale refletir sobre as possibilidades e limites da experiência vivida afim de criar estratégias que avancem politicamente.

Ao tentar elencar os limites e possibilidades do objeto de estudo posso ter sugerido algumas impressões incorretas, o que evidencia os limites dessa pesquisa. Uma seria a apologia ao conteudismo em detrimento do sujeito na organização curricular, este não é meu referencial teórico, aposto na atividade humana, no sujeito como inspirador e fim da proposta curricular e por isso mesmo alguns princípios precisam ser revistos para não cair em práticas espontaneistas que legitimam uma lógica de exploração social. Outro limite reconhecido por mim é que em alguns momentos a análise pareceu mais descritiva que analítica devido a participação direta que possuí enquanto coordenadora deste curso e a falta de referenciais teóricos que inspirasse a análise de certos momentos práticos sobretudo, quando descrevi sobre os momentos previstos na proposta de construção curricular evivenciados pelo grupo.

Como possibilidade de desdobramento aponto como necessário o estudo de sobre quais condições objetivas e subjetivas esses sujeitos efetivaram sua participação no processo de escolha das temáticas visto que muitos só vieram compreender a proposta quando estava em processo de finalização e historicamente, até mesmo pela cultura do coronealismo, sobretudo no nordeste, difunde-se a cultura de coadjuvante e não de autonomia educativa.

Finalizo essa etapa realizada pois nesta pesquisa me oportunizei analisar criticamente uma experiência ao qual fui também sujeito do processo. Pensar sobre a prática a partir de referenciais teóricos que nos possibilitem sair da superficialidade é um processo muito gratificante, embora o exercício da sistematização reflexiva seja um processo doloroso para quem vem de uma realidade periférica educativa que permeia as escolas públicas de Salvador.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996. p.138-226.
- BEZERRA, Aida. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Coord.). **A questão política da educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980. p.16-39.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 36ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- _____. Da educação fundamental ao fundamental na educação. In: **Pensar a prática**. São Paulo: Loyola, 1984. p.13-55.
- Brasil. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/decreto-lei_imperial.htm Acessado em 16 de abril de 2011.
- OLIVEIRA, D. (org.) **Ética e Movimentos Sociais Populares: Práxis, Subjetividade e Libertação**. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2006.
- EDUCAÇÃO POPULAR. Coordenação de Osmar Fávero. Desenvolvido pelo Fórum EJA Brasil, 2006-2011. Apresenta textos sobre a história da educação popular e de jovens e adultos. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/edupopular>>. Acesso em: 28 mar. 2011.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer: teoria e prática em educação popular**. 8. ed. Petrópolis: 2005.
- FREIRE, Paulo. A dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade. *Pedagogia do Oprimido*. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p.89-140.
- _____. Como trabalhar com o povo. 1982. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/17929366/1195915832/name/Como+trabalhar+com+o+povo+-+Paulo+Freire.pdf>> Acesso em 06 de Dezembro de 2010.
- HAROCHE, Claudine. **Maneiras de Ser, maneiras de Sentir do Indivíduo Hipermoderno**. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/agora/v7n2/v7n2a03.pdf> Acesso em 24 nov. 2010.
- IASI, Mauro Luis. Consciência e metodologia da educação popular: contribuição à discussão metodológica. In: _____. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo, 2007. cap. 8, p.155-172.
- LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução a Filosofia de Marx**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

- LUBISCO, Nídia M. L.; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de Estilo Acadêmico: Monografias, Dissertações e Teses**. Salvador: EDUFBA, 2003.
- MANCE, Euclides André. **Revolução das redes: a colaboração solidária como uma alternativa pós-capitalista à globalização atual**. Petrópoles: Vozes, 1999.
- MARX, Karl. Trabalho Assalariado e Capital. In **Trabalho Assalariado e Capital & Salário, Preço e Lucro**. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p.31-68.
- MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOREIRA, Antonio F. B; SILVA, Tomaz T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In da (orgs). MOREIRA, Antonio F. B; SILVA, Tomaz T (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 2 ed. Trad. Maria Aparecida Batista. São Paulo: Cortez, 1995, Cap 1, p.7-37.
- NETO, José Francisco de Melo. O que é popular? In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 25ª, 2002, Minas Gerais. **Anais**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp25.htm#gt6>> Acesso em 09 mar. 2011.
- NETO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ORSO, J. P; A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: **Educação e lutas de classes**. 1 ed. São Paulo: Expressão popular, 2008. P. 49-63
- PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6 ed. São Paulo: 1972.
- PALUDO, Conceição. Da raiz/herança da educação popular à pedagogia do movimento e a educação no e do campo: um olhar para a trajetória da educação no MST. In: REUNIÃO ANUAL da ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS- GRADUAÇÃO (ANPED), 29, 2006, Minas Gerais. **Anais**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalhos_encomendados/GT06/Texto-Concei%C3%A7%C3%A3o%20Paludo.pdf> Acesso em: 09 mar. 2011.
- PINTO, Álvaro Vieira. Conceito de educação. In: **Sete lições sobre Educação de Adultos**. São Paulo: Cortez, 1986. p. 29-40.
- PONCE, Anibal. **Educação e Lutas de Classes**. São Paulo: Cortez, 2007.
- RODRIGUES, Antônio Carlos. Educação Popular: Histórico e Concepções Teóricas. In: MELLO (org). **Paulo Freire e a Educação Popular: reafirmando o compromisso com a emancipação das classes populares**. Porto Alegre: IPPOA ATEMPA, 2008. p. 31-60.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T (org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: RJ, 1995 (Coleção estudos culturais em educação). P.159-177.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a Natureza e especificidade da Educação. In: **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1992. p.19-30.

SCHNORR, Gisele Moura. **Educação Popular e Currículo: construindo redes de colaboração solidária**. Curitiba: Instituto de Filosofia da Libertação, 2008. mimeo

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TONET, Ivo. A educação numa encruzilhada. In: **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007. p. 23-39.

_____. Educações e concepções de sociedade. In: **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007. p. 09-22.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. 2. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1992.

ANEXOS

ANEXO A – Primeira folha do estatuto da Associação de Educadores Sociais e Fomento à Economia Solidária

ASSOCIAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS E FOMENTO À ECONOMIA SOLIDÁRIA

CAPÍTULO I – DA DENOMINAÇÃO, NATUREZA, SEDE E FORO

Artigo 1º - A Associação de Educadores Sociais e Fomento à Economia Solidária, é uma associação com personalidade jurídica de direito privado, autônoma, sem fins lucrativos e essencialmente democrática, fundada em 06 de junho de 2009.

Art. 2º - A Associação de Educadores Sociais e Fomento à Economia Solidária, de âmbito nacional, possui foro na cidade de Salvador- Bahia e sede à Travessa Patriarca Ed. Santo Agostinho, s/n 3 andar – Mata Escura, Salvador - Bahia

Artigo 3º - A Associação de Educadores Sociais e fomento à Economia Solidária funcionará por tempo indeterminado.

CAPÍTULO II – DAS FINALIDADES E OBJETIVOS

Artigo 4º - A Associação de Educadores Sociais e fomento à Economia Solidária tem como finalidades:

- a) Fomentar a economia solidária com atuação em formação de educadores sociais utilizando metodologia da educação popular;
- b) Desenvolver tecnologia social, funcionando inclusive como uma incubadora tecnológica de empreendimentos coletivos e populares, promovendo o desenvolvimento econômico e social das pessoas beneficiadas.

Artigo 5º - São objetivos da Associação de Educadores Sociais e fomento à Economia Solidária:

- a) Realizar atividades de ensino-aprendizagem e pesquisas voltadas tanto ao público dos setores populares quanto aos demais interessados do meio acadêmico universitário com atuação comunitária;
- b) Desenvolver estudos, pesquisas e assessoria em redes de colaboração solidária, economia solidária e filosofia da libertação, por meio da educação popular visando o desenvolvimento de tecnologias sociais e a geração de renda sustentável.
- c) Estabelecer parcerias com grupos, organizações populares e instituições públicas e privadas de forma a manter constante intercâmbio cultural, científico e de experiências sociais comunitárias;
- d) Fortalecer e potencializar as iniciativas já existentes e fomentar o surgimento de novas ações de economia solidária, contribuindo na sua articulação em espaços autônomos de organização;
- e) Incentivar e promover a participação e experimentação de iniciativas sustentáveis de novos modelos sócio-produtivos e de sistemas alternativos de produção e serviços na rede de colaboração solidária.
- f) Estimular e promover a cooperação entre pessoas físicas, pessoas jurídicas, entidades associativas, governos e organizações nacionais e internacionais interessadas na consecução

das finalidades e objetivos da Associação de Educadores Sociais e fomento à Economia Solidária.

Parágrafo Primeiro - O desenvolvimento das atividades da Associação de Educadores Sociais e fomento à Economia Solidária observará os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, eticidade, publicidade, economicidade, eficiência e da eficácia.

Parágrafo Segundo – Para alcançar os objetivos definidos neste estatuto, a Associação de Educadores Sociais e fomento à Economia Solidária poderá contratar os serviços de profissionais especializados e de pessoas físicas ou jurídicas, firmar convênios e estabelecer parcerias com empresas públicas e privadas, órgãos públicos, universidades, fundações públicas e privadas e outras instituições afins, nacionais e estrangeiras.

ANEXO B – Edital de seleção dos educadores para o curso de extensão.

ESCOLA PERMANENTE DE EDUCADORES SOCIAIS EM SALVADOR – EPESS
EDITAL DE SELEÇÃO
CURSO DE EXTENSÃO DE EDUCADORES SOCIAIS

APRESENTAÇÃO

O Projeto Escola Permanente de Educadores Sociais (EPESS) tem como objetivo contribuir para afirmação de estratégias de desenvolvimento local através da formação humana, técnica e política. Visa à articulação de redes de colaboração solidária e, portanto, dará subsídios instrumentais aos atores sociais envolvidos para que possam atuar no desenvolvimento sustentável de suas comunidades.

A EPESS reuni a experiência prática do Projeto Educadores Sociais (PESS) que desde 2006 vem realizando diversas ações de caráter formativo com grupos ligados aos movimentos sociais, agentes sociais da comunidade de Salvador e região metropolitana e utiliza metodologias ligadas a educação popular. O PESS teve e tem (agora através da EPESS) como estratégia central a afirmação do bem-viver de todos/as.

Para o alcance de todos os objetivos descritos entendemos como principal atividade o desenvolvimento do curso de formação para educadores sociais.

CURSO DE EXTENSÃO PARA FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS

Este curso é um espaço formativo destinado aos agentes sociais atuantes nas diversas áreas como cultura, educação, movimentos sociais e econômicos numa construção curricular coletiva que visa o fortalecimento do trabalho que desenvolvem e a articulação destes em redes.

O curso é prioritariamente voltado para educadores sociais com ação em comunidade que, *preferencialmente, não fazem parte de outros espaços formativos institucionalizados.*

Objetivos do Curso

- I. Construir processos formativos que contribuam para desencadear estratégias de intervenção dos/as educadores/as sociais com as comunidades de forma participativa, democrática e sustentável (do ponto de vista ambiental, econômico, político, social e cultural);
- II. Contribuir na ação profissional de educadores/as populares já atuantes em instituições e comunidades de Salvador e Região Metropolitana;
- III. Apoiar e incentivar a organização de Redes de Colaboração Solidária.

Aspectos Metodológicos

O curso de extensão adota a metodologia da práxis, ou seja, parte-se da realidade concreta, da relação dialógica e do comprometimento social dos educandos/as para voltar à realidade com ações de impacto sócio-econômico. Nesta perspectiva os “conteúdos” a serem trabalhados não estão pré-definidos.

A construção curricular a ser efetivada já começa a ser traçada no processo de seleção da turma, onde a equipe conhece os candidatos, tendo em vista os objetivos da formação.

Após a seleção, o curso inicia com um levantamento da atuação, saberes e perfil de todos e de cada um que fará parte da formação buscando compartilhar os conhecimentos pessoais e profissionais. Em seguida, serão introduzidos os princípios fundantes da EPESS. A partir daí, efetiva-se um diagnóstico com a interação dos cursistas, representantes das entidades e das comunidades, visando identificar as potencialidades e dificuldades enfrentadas por estes com base nas suas necessidades cotidianas, definindo coletivamente os conteúdos abordados no curso.

O curso é teórico-prático, como nos ensina Paulo Freire, sendo dialogicamente construída. Tem como estratégia formativa momentos coletivos presenciais e estudos dirigidos a serem realizados entre um encontro coletivo e outro. Há momentos de pesquisa e intervenção nas comunidades desencadeando um processo de investigação, problematização, sistematização e mobilização popular.

Como se organiza o curso?

O curso é desenvolvido em nove meses. Sua carga horária está dividida entre momentos presenciais, não presenciais e estudos dirigidos, totalizando 400 horas.

Os norteadores teóricos adotados pelo curso são: Filosofia da Libertação; Educação Popular; Economia Solidária; Redes; Desenvolvimento Sustentável; Movimentos Sociais, Políticas Públicas; Mobilização de recursos e Elaboração de Projetos.

Os momentos presenciais e estudos dirigidos consistem na reflexão teórica das práticas dos sujeitos para subsidiar suas ações. O conteúdo dos momentos não-presenciais funda-se na própria ação dos sujeitos, refletidas e referenciadas pelos princípios teóricos trabalhados e problematizados nos momentos presenciais, estas ações são caracterizadas no curso como práticas comunitárias.

Nesse sentido, devido ao caráter participativo de sua metodologia e, por ser um curso de extensão certificado por uma instituição de nível superior, será exigida um percentual mínimo de 75% de frequência e cumprimento de atividades (teórico-prática) para assegurar o direito de certificação aos/as participantes.

Avaliação

A avaliação do curso é processual, sendo realizada no decorrer de cada módulo temático. Considera-se os conteúdos abordados, a metodologia utilizada.

Cada educando/a confeccionará relatórios sistematizando suas experiências nos momentos formativos e práticas comunitárias. Desta forma faz-se um paralelo na avaliação da vivência formativa e prática comunitária.

Duração do curso:

9 meses

Início do Curso:

07 /11/2009

Carga horária total do curso:

400 horas distribuídas entre 07/11/2009 à 29/08/2010.

Momentos presenciais : 296 horas

Momentos não-presenciais (práticas comunitárias): 104 horas

Horários:

Sábados e domingos 08:30hs às 17:30hs

Dois dias/mês em atividades comunitárias , obrigatórias, para se dedicar as práticas.

PÚBLICO ALVO

Nº de vagas por turma: 30

Perfil:

Agentes sociais com atuação em comunidades de baixa renda de Salvador vinculadas a entidades que desenvolvem ações no âmbito formativo, de geração de renda e organização comunitária que atuam em diversas instâncias da sociedade como: creches, escolas comunitárias e EJA, movimentos sociais, cooperativas e associações de bairro, grupos culturais, grupos produtivos associativos não formalizados, ONGs, entidades de assessoria a grupos de geração de renda.

Critérios:

- Ter, no mínimo, 18 anos de idade;
- Possuir escolaridade mínima, preferencialmente, ensino médio ou fundamental completo com comprovada experiência em atividades comunitárias;
- Desenvolver trabalho comunitário vinculado a uma entidade nas áreas geográficas de Mata Escura, Calabetão, Pirajá, Pau da Lima, Marechal Rondon, São Caetano, Cajazeiras, São Gonçalo do Retiro, Tancredo Neves, Fazenda Coutos, Bairro da Paz, Itapuã, Cia Aeroporto, Ceasa, Periperi - Nova constituinte, São Cristóvão;
- Estar vinculado a uma entidade que possua identidade com a proposta da EPESS;
- Ter disponibilidade de tempo nos dias e horários do curso;

METODOLOGIA DO PROCESSO DE SELEÇÃO:

O agente social passará por um processo seletivo que acontecerá seguindo a ordem abaixo:

Lançamento do edital	29/09/2009
Inscrições: Apresentação de currículo, ficha de inscrição, carta de intenção da entidade assinada	29/09/2009 à 16/10/2009
Visita a entidade do candidato	20 à 23/10/2009
Oficinas de apresentação sobre a metodologia do curso, rede, escola (auto-seleção)	24/10/2009
Entrevista	26 e 27/10/2009
Divulgação do resultado	30/10/2009
Prazo de matrícula	03 e 04/11/2009
Início das atividades do curso	07/11/2009

INSCRIÇÃO

Apresentar a ficha de inscrição preenchida na sede do projeto. Esta ficha está disponibilizada no site ou pode ser solicitada pelo email secretaria_ed_soc@yahoo.com.br.

DOCUMENTAÇÃO NECESSÁRIA PARA MATRÍCULA

- Curriculum Vitae.
- Cópia RG, CPF, comprovante de residência,
- Cópia Histórico escolar ou comprovante de escolarização.

DIVULGAÇÃO:

Todo acompanhamento do processo seletivo deverá ser realizado pelo site www.educadoressociaissalvador.org.br

ANEXO C – Proposta de construção curricular

PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR

O Curso de Extensão para Formação de Educadores Sociais objetiva potencializar a prática dos educadores que atuam na comunidade através de uma formação significativa. Buscar essa significação social no processo formativo requer a criação de novas estratégias que possibilitem um processo consciente de escolhas do caminho educativo a seguir.

A EPESS, pautada no princípio da educação popular libertadora, escolhe em cada curso criar seu currículo a partir das demandas específicas da turma. A não existência de um programa fortemente estabelecido possibilita a cada turma desenhar a fisionomia própria e suas características peculiares.

Por não ter um currículo definido previamente e sim uma proposta de construção curricular coletiva a EPESS pode receber críticas porém Krupscaya no prefácio do livro *A Escola Comuna* já defende essas iniciativas por esta escola ter sido alvo das mesmas críticas.

Aqueles, que falam isso, claro, não tem a menor compreensão sobre o que é o trabalho pedagógico experimental. Eles imaginam, provavelmente, que a questão é “pensar” um bom plano, e depois, rígida e firmemente, colocá-lo em prática. O plano, claro, é necessário. Sem ele seria impossível qualquer tipo de trabalho. No entanto, toda questão está em como realizá-lo.(...) No processo de crescimento o plano inicial inevitavelmente passa por mudanças, a vida introduz nele correções, mas ao mesmo tempo aprofunda-o e torna-o mais claro. (KRUPSKAYA in PISTRAK, 2009)

A EPESS vem experimentando essa metodologia ao longo de quatro anos e já pode a partir dessa experiência elaborar uma proposta de construção do currículo.

Este documento apresenta o plano inicial (em forma de calendário) de construção de um currículo para a turma do Curso de Extensão para formação de Educadores Sociais. Neste está descrito passo a passo as estratégias prevista pela equipe pedagógica para conseguir vivenciar um processo de construção coletiva. Acredita-se que dedicando esse momento para discutir o que é um currículo de aprendizagem, identificar neste o processo de poder vigente e dar espaço para a turma criar seu próprio percurso formativo, o currículo seja mais significativo, real e útil para os cursistas bem como o processo de construção possibilite uma vivência sobre as dificuldades, superação e limites de uma nova prática educativa que se pautem nos princípios da coletividade e da aprendizagem útil.

Etapas previstas para o processo de construção do currículo

Apresentação pessoal e interação com o grupo – Destina-se a promover atividades que possibilitem conhecer os educadores sociais que estão no curso e sua relação com a comunidade. Este objetivo permeará vários momentos, pois o conhecimento ocorre a partir das relações sociais e esta necessita de um tempo de maturação para se estabelecer. Todas as atividades dos outros momentos permitirão esse conhecimento;

Pensar a Prática – Momento destinado para que o educador reflita e problematize sua prática a luz dos objetivos que a guiam, perceber seu desejo formativo e confrontar com o necessário para alcance destes objetivos;

Sensibilização para a construção do currículo – Discussão sobre currículo; Diagnosticar as várias vozes silenciadas no currículo pois este é um instrumento de poder; Perceber a necessidade de um diagnóstico para a construção do currículo;

Formação sobre diagnóstico – Esclarecer conceito de diagnóstico; Compreender as várias formas de se fazer um diagnóstico e as dificuldades enfrentadas na elaboração do mesmo.

Diagnóstico das temáticas - Perceber quais conhecimentos já possui sobre as temáticas gerais e princípios do projeto EPESS; Educação Popular, Economia Solidária, Teoria da Libertação e Redes de Colaboração Solidária.

Apresentação e discussão do percurso metodológico – Momento destinado para a leitura da proposta do diagnóstico, discussão a fim de compreender a necessidade de cada momento, opinar e ajustar conforme a demanda.

Entrevista nas entidades e comunidades / preenchimento da tabela de confronto – Praticar procedimento de diagnóstico; Permitir uma leitura da realidade local; Confrontar as informações; Fortalecimento da relação do educador e entidade. Nesta etapa os educadores deverão pesquisar para responder um questionário e depois preencher uma tabela com as informações obtidas na pesquisa.

Oficina FOFA – Confrontar, de forma problematizadora, as informações trazidas das entrevistas, agregando todos os sujeitos envolvidos a fim de levantar uma unidade de demandas por eixo. Serão realizadas 5 oficinas cada uma com carga horária de 4h por eixos de ação.

Árvore dos problemas - compreender a partir da demanda onde está a raiz do problema para diagnosticar a real necessidade formativa necessária para superação desses problemas.

CALENDÁRIO

Momentos do diagnóstico	07 e 08/11/2009	28 e 29/11/2009	29/11/2009 a 08/01/2010	09/01/2010 a 15/01/2010	16 e 17/01/2010	23 e 24/01/2010
Apresentação pessoal e interação com o grupo; Pensar a prática; Sensibilização para construção do currículo; Formação sobre diagnóstico;	X					
Pensar a prática; Apresentação e discussão do percurso metodológico para construção do diagnóstico; Diagnóstico das temáticas;		X				
Entrevistas nas entidades e comunidades// preenchimento da tabela de confronto;			X			
Oficinas Análise Swot;				X		
Socialização das análises feitas em eixo; apresentação dos resultados; Árvore dos problemas; Desenho Curricular; Formação sobre educação popular;					X	
Formação sobre Educação Popular; Fechamento da proposta curricular;						X

ANEXO D – Currículo curso de Extensão 2009/2010

**CURRÍCULO DO CURSO DE EXTENSÃO PARA FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS TURMA
IV- CONEXÃO**

INTRODUÇÃO

O currículo da quarta turma do curso de extensão para educadores sociais foi construído num processo coletivo onde os educadores puderam refletir sobre sua ação social e eleger, a partir de um diagnóstico participativo da realidade em que estão inseridos, suas demandas formativas. Houve a eleição das temáticas que iriam contribuir para a melhoria da prática social desses sujeitos e através de um exercício reflexivo e democrático de escolha, estabeleceram-se as prioridades formativas. (Para melhor compreender processo metodológico utilizado, consultar o documento proposta de construção curricular.)

O processo de reflexão, eleição e priorização vivenciado nessa caminhada é em si educativo, pois possibilitar uma vivência diferente das percebidas em outros espaços formativos e principalmente estabelece maior significação dos conteúdos para com os sujeitos sociais.

A proposta de construção curricular com os sujeitos da ação educativa deste curso tem por objetivo primordial problematizar e desvelar a prática educativa até que até então estiveram inseridos, ao passo que agregam suas necessidades e saberes, a uma prática formativa onde serão eles os elementos fundamentais.

O resultado desta forma de construir educação popular libertadora é sempre um mote de possibilidades de trabalho com um grupo específico. Sem juízos de valor, caracteriza-se como o passo inicial na formação de educadores sociais, que a partir daí irão ter mais elementos para problematizar suas práticas e escolhas, alguns dos processos históricos políticos, sociais, culturais e econômicos que impactam e influenciam no trabalho que desenvolvem.

O currículo, da quarta turma de educadores sociais, está dividido em três eixos formativos: Sociedade, Política, Educação e Libertação; Gestão de Recursos e o eixo Diversidade e Cidadania. Cada um desses eixos reúne temáticas específicas, articuladas a partir dos objetivos centrais do curso que são:

- IV. Construir processos formativos que contribuam para desencadear estratégias de intervenção dos/as educadores/as sociais com as comunidades de forma participativa, democrática e sustentável (do ponto de vista ambiental, econômico, político, social e cultural);
- V. Contribuir na ação profissional de educadores/as populares já atuantes em instituições e comunidades de Salvador e Região Metropolitana;
- VI. Apoiar e incentivar a organização de Redes de Colaboração Solidária.

O curso possui um caráter teórico-prático. O currículo total apresenta uma carga horária de 400 horas. Destas 292 horas estão distribuídas nos eixos abaixo e as demais (108 horas) serão destinadas para atividades específicas de sistematização e apoio/complementação pedagógica.

Ao longo do curso adota-se uma metodologia processual de avaliação da formação, que acontece na semana consecutiva ao curso e que determina a condução dos próximos encontros. Fazem parte desta avaliação a equipe pedagógica do projeto, representantes da turma e sempre que possível o mediador do encontro. Esta opção pedagógica possibilita ajustar as demandas formativas às necessidades surgidas. Portanto, no decorrer do curso, a disposição dos conteúdos, quantidade de carga horária destinada às temáticas etc podem ser alterados, a partir de uma avaliação do que é mais proveitoso.

SOCIEDADE, POLÍTICA, EDUCAÇÃO E LIBERTAÇÃO

Objetivos do EIXO:

- Proporcionar uma base para compreensão do ser humano, suas relações sociais, a formação e futuro da sociedade bem como o desenvolvimento de sua política.
- Entender porque é importante a reflexão crítica perante a realidade e de que forma a utilização da educação popular, da economia solidária e da filosofia da libertação contribuem para esse processo.

TEMÁTICAS	CARGA HORÁRIA
CURRÍCULO	56 horas
EDUCAÇÃO POPULAR	32 horas
ECONOMIA SOLIDÁRIA	20 horas
FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO	16 horas
PSICOLOGIA SOCIAL	16 horas
RELAÇÃO ENTRE ESTADO E SOCIEDADE	16 horas
MOVIMENTOS SOCIAIS	16 horas
TOTAL	172 horas

EIXO: GESTÃO DE RECURSOS

Objetivos do EIXO:

- Proporcionar ferramentas técnicas na área de gerenciamento de recursos que auxiliem na mobilização e gestão dos mesmos.
- Adquirir conhecimentos técnico na área de gerenciamento de recursos aprendendo a captá-lo, geri-lo e otimizá-los.

TEMÁTICAS	CARGA HORÁRIA
ELABORAÇÃO DE PROJETOS	28 horas
MOBILIZAÇÃO DE RECURSOS /SUSTENTABILIDADE	8 horas
GESTÃO ORGANIZACIONAL	16 horas
REDES	16 horas
TOTAL	68 horas

DIVERSIDADE E CIDADANIA

Objetivo do EIXO:

- Compreender as especificidades da diversidade existente no exercício da cidadania para assim contribuir com o fortalecimento da sociedade enquanto agentes do processo de transformação atualizando as informações e promovendo debates no seu lócus de ação.

TEMÁTICAS	CARGA HORÁRIA
GÊNERO E SEXUALIDADE	12 horas
RAÇA / ETNIA	12 horas
DIREITOS HUMANOS / DIREITOS DO CIDADÃO	16 horas
VIOLÊNCIA	12 horas
TOTAL	52 horas

ATIVIDADES ESPECÍFICAS

Este segmento curricular dividi-se em atividades específicas de sistematização e atividades específicas de apoio/complementação pedagógica. São atividades de caráter prático que possibilita ao educador experimentar tecnologias e processos metodológicos sociais.

108 TOTAL	80 Horas Sistematização		
	28 horas	Atividades de	FOFA 4 horas
	complementação da formação		Diagnóstico 5 horas
			1 Conversa Solidária 2 horas
			2 Clubes de Trocas 7 horas
			2 Reuniões de Avaliação, 7 horas
			Rememorando, 1 hora e 30 min
			Atividade Vitalizadora 1 hora e 30 min

