Centro
de Referência
Paulo Freire

Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire

acervo.paulofreire.org

InstitutoPauloFreire

Este livro foi disponibilizado pelo(a) autor(a) para **fins educacionais, não comerciais**, sob a licença Creative Commons 3.0 by-nc-nd. Pode ser acessado e copiado a partir do site do **Instituto Paulo Freire** (http://www.paulofreire.org), seção Editora e Livraria Instituto Paulo Freire e Centro de Referência Paulo Freire.

Com a licença Creative Commons Atribuição-Uso Não-Comercial-Vedada a Criação de Obras Derivadas 3.0 Brasil (by-nc-nd),

Você tem a liberdade de:

Compartilhar — copiar, distribuir e transmitir a obra.

Sob as seguintes condições:

Atribuição - Você deve creditar a obra da forma especificada pelo autor ou licenciante (mas não de maneira que sugira que estes concedem qualquer aval a você ou ao seu uso da obra).

Uso não-comercial - Você não pode usar esta obra para fins comerciais.

Vedada a criação de obras derivadas - Você não pode alterar, transformar ou criar em cima desta obra.

Para mais informações sobre a licença, acesse:
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/br/

Este livro pertence ao catálogo da Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. Caso tenha interesse em adquiri-lo em sua versão impressa, favor entrar em contato com:

Ed,L Editora e Livraria Instituto Paulo Freire

Cerro Corá, 550 | Lj. 01 | Alto da Lapa
05061-100 | São Paulo | SP | Brasil
T/F: 11 3021 1168
editora@paulofreire.org
livraria@paulofreire.org
www.paulofreire.org

EDUCAR EM TODOS OS CANTOS

Reflexões e Canções por uma Educação Intertranscultural

Paulo Roberto Padilha

InstitutoPauloFreire

CORTEZ EDITORA

EDUCAR EM TODOS OS CANTOS

Reflexões e Canções por uma Educação Intertranscultural

EDITORA AFILIADA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Padilha, Paulo Roberto
Educar em Todos os Cantos: Reflexões e Canções por uma Educação Intertranscultural / Paulo Roberto Padilha. — São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2007.

Inclui CD
Bibliografia
ISBN: 978-85-60867-00-4

1. Educação - Finalidades, metodologias e objetivos 2. Música na educação I. Título.

07-3947 CDD-370.11

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação intertranscultural 370.11

Paulo Roberto Padilha

EDUCAR EM TODOS OS CANTOS

Reflexões e Canções por uma Educação Intertranscultural

InstitutoPauloFreire

CORTEZ EDITORA

EDUCAR EM TODOS OS CANTOS: Reflexões e Canções por uma Educação Intertranscultural
Paulo Roberto Padilha

Capa: Aparecida Arrais Padilha e Igor Arrais Padilha
Ilustrações: Ísis Arrais Padilha
Preparação dos originais: Paulo Roberto Padilha e Ângela Antunes
Preparação digital dos textos: Vilma Maria da Silva
Revisão de provas: Maria de Lourdes de Almeida
Projeto gráfico, diagramação e arte-final: Dany Editora Ltda.
Coordenação gráfico-editorial pelo Instituto Paulo Freire: Paulo Roberto Padilha e Janaina Abreu
Coordenação editorial pela Cortez Editora: Danilo A. Q. Morales
Foto da 4ª capa: Aparecida Arrais Padilha

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada
sem autorização expressa do autor e do editor.

© 2007 by Autor

Direitos para esta edição
INSTITUTO PAULO FREIRE
Rua Cerro Corá, 550 — Alto da Lapa
05061-100 — São Paulo - SP — Brasil
Tel.: (11) 3021-5536 Fax.: (11) 3021-5589
e-mail: ipf@paulofreire.org
www.paulofreire.org

Impresso no Brasil — julho de 2007

Dedico este livro a todas e a todos os/as trabalhadores/as em educação e às demais pessoas que sonham e realizam um outro mundo e uma outra educação possível.

Dedico também a Paulo Freire, neste décimo ano de sua memória e presença, por permanecer nos inspirando, sempre.

Agradecimentos

Agradecer é reconhecer a presença, a ajuda, o companheirismo, a cumplicidade e o incentivo de quem caminha junto na direção da construção de um sonho.

Há muito o que e a quem agradecer.

Agradeço à Cidinha, minha esposa, ao Igor e à Ísis, meus filhos, que sempre acreditaram, apoiaram e participaram deste trabalho.

Agradeço a todos os meus familiares pelo incentivo e compreensão de sempre, especialmente à minha mãe Maria e ao meu pai Benedito Padilha (*in memoriam*), à Neusa e Jubal — irmã e cunhado, ao Felipe e à Giulia — meus afilhados, e à família Arrais.

Agradeço a Moacir Gadotti, a Ângela Antunes e a Salete Valesan Camba, diretores do Instituto Paulo Freire e amigos de tantos anos, pelo apoio de sempre.

Agradeço aos professores e amigos que aceitaram o desafio de uma leitura prévia e crítica dos movimentos deste livro: Roberta Scatolini, Márcio Leopoldo Gomes Bandeira e Carla Casado Silva (1º movimento), Ladislau Dowbor e Maria Isabel Orofino (2º movimento), Ana Maria do Vale (3º movimento), Adriano Nogueira (4º movimento), Alexandre Gonçalves dos Santos, Alcir Caria, Deucélia Nunes, Solange Lima e Francisca Pini (5º movimento), Eliseu Muniz dos Santos e Luiza Helena Christov (6º movimento), Azril Bacal e Reinaldo Matias Fleuri (7º movimento).

Agradeço à Ângela Antunes, à Cíntia de Paula e à Janaina Abreu pela intensa dedicação à concretização desta publicação.

Agradeço às companheiras e aos companheiros do Instituto Paulo Freire que incentivaram e contribuíram, sempre prontamente, para a publicação deste livro: Alexandre dos Santos Oliveira Munck, Anderson Alencar, Flander Calixto, Jason Mafra, Marcelo Oliveira, Juliana Bruce, Thaís Chita e aos membros do Coral do IPF que, comigo, gravaram a música *Amigo*: Cláudio, Elisete (Elis), Emília, Gilvan, Ivan, Lourdes, Marcos (Marquinhos), Maria (do RH), Mari, Sônia e Valdete.

Agradeço aos queridos amigos da Cortez Editora, Antônio Erivan Gomes, Danilo A . Q. Morales, Francisco Ednilson Xavier Gomes, José Xavier Cortez e Mara Regina B. Cortez.

Agradeço também à recém-colaboradora Thais Falcão, da Olho do Falcão, a Omar Campos, da ArtBrasil Studio e aos novos amigos do Stúdio Del Fuego, Daniel Gonçalves Pereira (Grande Daniel!), Michel de Pinho Gubeissi e Gina Santos, além dos músicos e arranjadores Márcio Muniz e Maurício Novaes, responsáveis pelos arranjos das 14 músicas do CD, que me surpreenderam sempre positivamente.

Sumário

ÍNDICE DAS MÚSICAS E PARÓDIAS MUSICAIS 11

PREFÁCIO
Cantar a Educação: Re-en-cantar os sentidos
Ângela Antunes e *Moacir Gadotti* 13

INTERLÚDIO
Percursos por uma educação com qualidade sociocultural e socioambiental 17
No princípio era o canto. Nós cantamos 19

PRIMEIRO MOVIMENTO — MÚSICA E EDUCAÇÃO: EDUCANDO EM TODOS OS CANTOS 43
1.1 Quem canta seus males espanta 45
1.2 Música: atividade criativa e humana 48
1.3 Música ontem, hoje e amanhã: educando em todos os cantos 51
1.4 Música e educação: eis o tom 55

SEGUNDO MOVIMENTO — ESPAÇOS E TEMPOS DE (SE) EDUCAR E HUMANIZAR: POR UM MUNDO EDUCADOR 65
2.1 Mundo Educador: novo conceito, nova práxis 67
2.2 Conexões entre educação formal, não formal e informal 88

2.3 A caminho da Educação Integral no Mundo Educador 94
2.4 Os profissionais da Educação Integral e a formação continuada 105

Terceiro Movimento — Percalços e cuidados com a formação docente 115
3.1 Crise profissional e vontade de desistir 117
3.2 Bons motivos para continuar no magistério 121
3.3 O trabalho na educação como formação humana permanente 127

Quarto Movimento — Leitura do mundo: conhecer para planejar e intervir 135
4.1 Escola: lugar de festa, de alegria e de aprendizagem 136
4.2 Leitura do mundo como: conhecer, ser, pensar e fazer 139
4.3 Ler o mundo no Mundo Educador 147

Quinto Movimento — Projeto eco-político-pedagógico, plano de trabalho anual e proposta pedagógica 155
5.1 Relações entre planejamento escolar e a ação docente 157
5.2 O conceito e a elaboração do Projeto Eco-Político-Pedagógico 166
5.3 Distinções conceituais e referências para a elaboração do Projeto Eco-Político Pedagógico, do Plano de Trabalho Anual e da Proposta Pedagógica 172

Sexto Movimento — Avaliação institucional e da aprendizagem 191
6.1 Cola na escola, avaliação dialógica e mudança 193
6.2 Avaliação do processo de ensino e aprendizagem 200
6.3 Avaliação institucional, dialógica, formativa e continuada 204

Sétimo Movimento — Por uma educação intertranscultural 215
7.1 Diferenças e semelhanças culturais no currículo da escola 217
7.2 Por onde começar a Educação Intertranscultural? 228
7.3 A Educação Intertranscultural como fundamento para a Educação Integral 233

Referências bibliográficas 245

Ficha técnica do CD 253

Índice das músicas e paródias musicais

LETRAS DAS MÚSICAS INCLUÍDAS NO LIVRO E NO CD (autoria própria)

1. *Era uma vez eu mesmo* 29
2. *O retirante* 66
3. *Paisagem* 44
4. *O relógio* 64
5. *Semear* 113
6. *Aviso aos navegantes* 133
7. *Trânsito parado* 154
8. *Amigo* 189
9. *Deseducação* 213
10. *Intertranscultural* 243

LETRAS DAS PARÓDIAS MUSICAIS INCLUÍDAS NO LIVRO E NO CD (1.ª edição)

11. *Batendo na mesa* (paródia de "Maluco beleza") 116
12. *Festa na escola* (paródia de "Festa") 136
13. *Planejando sempre* (paródia de "Tocando em frente") 156
14. *Faltozinho* (paródia de "Sozinho") 192

LETRAS DAS PARÓDIAS MUSICAIS INCLUÍDAS APENAS NO LIVRO

15. *Um pouco mais de coragem* (paródia de "Malandragem") 44
16. *A escola* (paródia de "A casa") 66
17. *Escola que vale a pena* (paródia de "Garota de Ipanema") 66
18. *Nova esperança* (paródia de "Velha infância") 116
19. *Bailes da escola* (paródia de "Bailes da vida") 136
20. *Não só hoje* (paródia de "Hoje") 157
21. *Já sei dialogar* (paródia de "Já sei namorar") 192
22. *Novas cores* (paródia de "Sampa") 216
23. *Nação não servil* (paródia de "Coração civil") 217

Prefácio

Cantar a Educação:
Re-en-cantar os sentidos

Caro leitor e cara leitora,

Com alegria, temos o prazer de prefaciar este livro de Paulo Roberto Padilha. Você poderá lê-lo de diversas formas. Apresentamos uma proposta. O caminho que nós mesmos fizemos. Convidamos a começar, ouvindo e cantando. Há um CD. Veja lá no final, na contracapa. Você vai encontrá-lo. Ouça a música antes e ao final de cada capítulo. Cante junto. Aprecie a melodia. Preste atenção na letra. Feche os olhos. Viaje com e nas palavras do compositor. Permita-

se entrar no contexto de onde parte seu texto. Contemple. Acaricie a alma. Acalme o coração. Deixe o corpo se deleitar. E, nessa dinâmica, penetre nas reflexões sobre educação que seguem a cada capítulo, que Padilha chama de movimento.

Como o próprio autor afirma nas páginas seguintes, ele pensou em fazer um livro diferente, em que pudesse compartilhar com leitores e leitoras um pouco do que tem feito em sua vivência educacional, associando a reflexão sobre educação à linguagem musical, procurando, na prática, aproximar **razão e emoção**.

Padilha ousa trazer a vida cotidiana e, a partir dela, dialogar com o leitor sobre educação. Não o faz apenas no discurso, escrevendo sobre a importância de tal perspectiva. Ele experimenta as palavras de Paulo Freire: *antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal, no bairro da Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espraiar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal*.

Aqui está o Padilha, a partir do seu quintal, em toda sua inteireza possível, buscando um **mundo educador e educando**, o mundo como primeiro livro de leitura, aberto e ensinante, mediatizando o processo de aprendizagem entre homens e mulheres, reafirmando o saber freiriano: *ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo*.

Aqui está o pai da Ísis e do Igor, o filho do seu Benedito e da Dona Maria, o companheiro da Cidinha, o grande companheiro de todos que com ele convivem no Instituto Paulo Freire, o professor de escola pública, e tantos outros Padilhas. A convivência familiar, a convivência com os amigos, a experiência com outros educadores, enfim, a vida cotidiana é o ponto de partida de suas reflexões sobre **Educação integral**, Projeto Eco-Político-Pedagógico, "leitura do mundo", Proposta Pedagógica, Plano de Trabalho Anual, **Educação Intertranscultural** entre outras temáticas trabalhadas. Em *Era uma vez eu mesmo*, *O retirante*, *Paisagem*, *O relógio*, *Semear*, *Aviso aos navegantes*, *Trânsito parado*, *Amigo*, *Deseducação*, *Intertranscultural*, *Batendo na mesa* (paródia de "Maluco beleza"), *Festa na escola* (paródia de "Festa"), *Planejando sempre* (paródia de "Tocando em frente"), *Faltozinho* (paródia de

"Sozinho") deparamo-nos com **narrativas musicais biográficas** como caminho de pesquisa, de reflexão sobre a própria prática, de construção de identidades, de busca do sentido no processo educacional.

Padilha vai apresentando sua caminhada reflexiva sobre o seu "estar sendo educador" e convida outros educadores ao diálogo e à prática de pensar a prática para ser melhor educador a cada experiência vivida e, assim, realizar seu trabalho com sentido. *Ninguém se torna local a partir do universal,* Padilha sonha com um mundo educador/educando e propõe sua construção, aqui e agora, nos pequenos gestos, aceitando os desafios possíveis, pois, como Paulo Freire, Padilha também acredita que *fazendo hoje o possível de hoje, tornaremos possível amanhã o impossível de hoje*.

Dessa forma, leitor e leitora, chega às suas mãos uma oportunidade preciosa de experimentar o que muitos educadores e educadoras já o fizeram em muitos cantos desse país por onde Padilha tem passado. E foi exatamente a receptividade e o acolhimento tão expressivos dos professores com quem Padilha tem tido a oportunidade de dialogar que tanto o estimularam a escrever este livro e a produzir o CD com músicas e paródias e a compartilhar com muito mais pessoas o prazer de tantos encontros ao longo de muitos anos.

Para Paulo Freire, há uma relação entre alegria necessária à atividade educativa e a esperança. Paulo Roberto Padilha, com paixão e emoção, convoca a esperança em todos nós. Discute educação, cantando. Assim, propõe um caminho de (re) encantamento da **educação em todos os cantos**: formais, não formais, informais, aqui, em conexão com o lá. Traz alegria à atividade educativa. Mobiliza nossa sensibilidade e convoca a esperança, virtude tão necessária no contexto em que vivemos. Mas não traz só a alegria, permite-nos experimentar o que tanto Paulo Freire nos ensinou: que aprendemos com o corpo todo, que ciência e arte caminham juntas, que a afetividade, a amorosidade, a sensibilidade — características tão marcantes em Padilha (quem o conhece sabe do que estamos falando!) — são imprescindíveis para o aprendizado.

O poeta-autor convida-nos, com a paixão própria dos músicos, a buscar o sentido do nosso fazer pedagógico. Somos, nós educadores

e educadoras, os profissionais do sentido. O Padilha não discorre, apenas, sobre a importância do uso das diferentes expressões humanas no processo de ensino e aprendizagem. Ele nos mostra um caminho. Suas palavras são corporeificadas pelo exemplo concreto. A música entra no texto. O texto é carregado da musicalidade, da boniteza do sonho de uma educação como prática da liberdade, da utopia da construção de uma **Educação Intertranscultural**, visando a um mundo educador, que, partindo do quintal, busca o planetário, valorizando todas as formas de vida, promovendo a cultura da paz e da sustentabilidade para todos e todas.

Maio de 2007 — 10 anos de memória e
presença de Paulo Freire
Ângela Antunes e *Moacir Gadotti*

Interlúdio

Percursos por uma educação com qualidade sociocultural e socioambiental

"Ajudai meus companheiros
Nem que seja bem baixinho
Pois eu sou muito acanhado
E não sei cantar sozinho (...)

(...) Cantemos em harmonia
numa paz sem falsidade
Pois a vida é um segundo
Comparada à eternidade"

(Benedito Padilha)[1]

LEVADA DA BRECA[2]

Poetas não falam
Poetas não sorriem
Poetas, os bons, escrevem

Não desvalorizando outros
Que muito falam
E que sorriem

Afinal, o que seria do mundo
Sem sorrisos?
O que faríamos sem a fala?
Mas, voltando,
Os bons escrevem
Na escrita se expressam

Para um poeta é difícil sorrir
É difícil falar
Na escrita se mostra
E cada palavra é dita com zelo

Quanto o poeta combina as palavras
Saem melodias
Risonhas
Ou enfadonhas
Esquisitas
Mas bonitas

Às vezes a rima
Fica de lado
O que importa
É a dança

1. Trecho da música intitulada "A ciência e o progresso", de autoria de Benedito Padilha (1923-2000).

2. Poesia escrita por Ísis Arrais Padilha (jul. 2005).

O poeta
Nem sempre dança
Mas com palavras
Dança tudo:
Salsa, balett, samba, pop, reggae,
Forró, pagode, tango e mais...
Mas quando ele entristece
As palavras não caem:
D
E
S
P
E
N
C
A
M
... como lágrimas

Mas se o poeta está feliz...
Suas (1)
ele. (5)
Palavras (2) por (4)
sorriem (3)

Quem não quer ser poeta?
Quem não quer
ser um bom poeta?
Eu mesma quero ser poetisa
Mas não posso porque não sei rimar
Nem me calar
Nem não sorrir

Falo muito
Como podem ver
Mas como saber
Tanto de poeta?
Porque de um sou neta?!
Não!

Sou só
Tão apenas
Moleca
Levada da breca

No princípio era o canto. Nós cantamos

Quando minha filha Ísis completava 12 anos de vida — dia 2 de julho de 1995, eu me sentia feliz por comemorar o seu aniversário e, ao mesmo tempo, por ter tido a idéia de escrever este livro. Depois de mais de 20 anos de magistério, carreira iniciada como professor de violão erudito e popular, resolvi "colocar no papel" alguns textos, músicas e algumas histórias nascidas da vivência de quem, ao procurar ensinar algo a alguém, sempre aprendeu ao fazê-lo.

Escrevo este livro para dialogar com todas as pessoas a quem ele se destina prioritariamente: educadores e educadoras, professores e professoras, coordenadores/as pedagógicos, diretores/as de escola, supervisores/as de ensino, orientadores/as educacionais, educandos e educandas dos vários níveis e modalidades educacionais, funcionários administrativos e de apoio das escolas, membros de diferentes colegiados escolares, representantes comunitários e pessoas envolvidas em alguma atividade educativa, cultural ou social.[1]

Tem sido com essas pessoas que venho dialogando e cantando nesses anos todos, especialmente nas salas de aula, nas conferências, palestras, oficinas, nos encontros de estudos e pesquisas e nos "círculos de cultura" dos quais tenho participado.

Pensei em fazer um livro diferente, em que eu pudesse compartilhar com leitores e leitoras um pouco do que tenho feito em minha prática educacional, pelo menos, nos últimos dez anos: associar à reflexão sobre determinados temas ou temáticas a linguagem musical, procurando, na prática, aproximar razão e emoção. Essa prática tem

1. A redundância da questão de gênero não é por acaso, mas, sim, para chamar a atenção para o uso de uma linguagem não-sexista.

sido extremamente prazerosa, curiosa e aprendente em minha vida, pois tenho tido, por exemplo, no contexto de minhas palestras, uma reação muito positiva e um retorno imediato das pessoas no que se refere à utilização de músicas e paródias musicais para falar, para sensibilizar e para provocar reflexões sobre educação. Isso reafirma a íntima conexão entre arte e ciência, educação e vida.

Minha experiência pessoal confirma o que tantos, antes de mim, já constataram: a música e todas as manifestações artísticas mobilizam a emoção; e esta, a inteligência, como nos ensinam, respectivamente, Vigotsky e Wallon.

Aproveito o lançamento deste livro e deste CD para também homenagear Paulo Freire nos dez anos de sua "memória e presença".[2]

Já neste início de conversa, penso na possibilidade de trabalharmos na perspectiva de uma educação com **qualidade sociocultural** e **socioambiental**, assim adjetivada por considerar que não podemos, em tempos de "qualidade total", falar de qualquer qualidade.

Como nos lembra Pablo Gentili, "a retórica conservadora da qualidade se impõe rapidamente como senso comum nas burocracias, entre os intelectuais e — mais dramaticamente — em um número nada desprezível daqueles que sofreram e sofrem as conseqüências do êxito dessas políticas conservadoras: os professores, os pais e os alunos". (Gentili, 1995: 116). Gentili nos adverte para um risco bem concreto: ao se falar em qualidade da educação, pode-se estar deslocando o problema da democratização ao da qualidade e, por outro lado, importar modelos do campo produtivo-empresarial para o campo das políticas educacionais e para a análise dos processos pedagógicos. (Idem)

O discurso sobre qualidade em educação não é nenhuma novidade, mas vem ganhando cada vez mais espaços nas políticas oficiais da América Latina e especialmente, neste momento, no Brasil, em

---

2. Paulo Freire, nosso grande mestre, educador e amigo, "andarilho de utopia", falecido em 2 de maio de 1997, está sendo homenageado em 2007 no Brasil e em vários países do mundo, nestes 10 anos de sua memória e presença. Ele continua nos inspirando com seus escritos, com os seus exemplos de uma práxis entendida como ação transformadora.

termos de política nacional, em vários estados e municípios. Razão maior para termos ainda mais cuidado e para sermos claros sobre o significado concreto desse discurso.

Dicotomizar qualidade da educação de gestão democrática e compartilhada da escola, só para dar um exemplo, leva-nos a correr o risco de deslocarmos o verdadeiro problema da educação atual, que é a falta de aprendizagem efetiva dos alunos e a ausência de processos efetivos de gestão compartilhada nas unidades educacionais. Se isso acontece, a discussão da qualidade fica descontextualizada, confundindo-se com controle de notas e com o estabelecimento de *ranking* de escolas, de municípios, de alunos e daí por diante.

Correríamos o risco, da mesma forma, de acentuar o caráter meritocrático da escola, da educação e a função propedêutica da educação básica. Esta não pode se reduzir à preparação para o ensino superior e, muito menos, ao atendimento das exigências do mercado de trabalho.

Pablo Gentili, referindo-se ao abandono dos discursos sobre a democratização da educação em favor do discurso da qualidade em educação, diz que

> o que está em jogo não é uma simples disputa terminológica, ainda que ela exista como um dos cenários onde se definem os conflitos. O duplo processo de transposição que subjaz a esta nova retórica constitui o indicador de um processo cuja explicação se deve buscar nas práticas políticas e sociais concretas. É a lógica de subordinação mercantil na educação pública que explica semelhante armadilha discursiva. Somente neste contexto é possível compreender o discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. (Gentili, 1995: 159)

Quando utilizamos o termo qualidade do ensino ou da educação, sem a devida contextualização e sem uma explicitação do que estamos entendendo por essa "qualidade", caímos na vala comum do discurso conservador para o qual

> a função da escola é apenas levar os educandos a se apropriarem dos conhecimentos incluídos nas tradicionais disciplinas curriculares:

> Matemática, Geografia, História, Língua Portuguesa, Biologia etc. Assim, a qualidade da educação seria tanto mais efetiva quanto maior fosse a quantidade desses 'conteúdos' apropriados por seus alunos, sendo a escola tanto mais produtiva quanto maior o número desses alunos aprovados (e quanto maiores os escores obtidos) em provas e exames que medem a posse dessas informações. (Paro, 2001: 37)

Vale também destacar as palavras do Professor Vitor Paro quando ele afirma que

> o fim último da educação é favorecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social. A educação, como parte da vida, e principalmente aprender a viver com a plenitude que a história possibilita. Por ela se toma contato com o belo, com o justo e com o verdadeiro, aprende-se a compreendê-los, a admirá-los, a valorizá-los e a concorrer para a sua construção histórica. (Paro, 2001: 38)

Se queremos uma educação para a vida, para a satisfação individual e coletiva, que nos ajude a ter um contato sensível e consciente com o belo e, ao mesmo tempo, que nos ensine a cuidar do planeta em que vivemos de forma sustentável, temos, então, de falar não simplesmente de qualidade de educação, mas, como prefiro chamar, de **qualidade sociocultural** e **socioambiental** da educação. Trata-se, nesse caso, de trabalharmos na perspectiva eco-político-pedagógica, que nos remete à formação ampla e integral das pessoas, visando à recuperação da totalidade do conhecimento, dos saberes, dos sentimentos, da espiritualidade, da cultura dos povos e da história da humanidade em íntima conexão com todas as formas de vida no nosso ecossistema.

Para Paulo Freire,

> exatamente porque não há uma qualidade substantiva, cujo perfil se ache universalmente feito, uma qualidade da qual se diga: *esta é a qualidade*, **temos de nos aproximar do conceito e nos indagar em torno de que qualidade estamos falando**. É exatamente quando percebemos que há qualidades e qualidades, enquanto qualidade terciária, quer dizer, valor que atribuímos aos seres, às coisas, à prática educativa. (Freire, 2001: 42 — grifos meus)

Queremos uma educação que evidencie o

> caráter ético-político da qualidade, ou seja, trata-se de enfatizar, com respeito à escola pública fundamental, a dimensão social e seus objetivos (...) em verdade, trata-se de acreditar que a prática social aí [na escola] envolvida supõe a posse de saberes que são produzidos historicamente e que também historicamente podem ser apropriados. Como tais saberes não envolvem apenas meras informações, mas o desenvolvimento livre de valores, crenças, posturas, comportamentos, hábitos, escolhas etc., faz-se necessário um processo educativo que envolva a interação entre sujeitos livres, como o que pode (e deve) ser desenvolvido na escola. É preciso, pois, pôr a formação para a democracia sob exame, para que se possa refletir seriamente a respeito das potencialidades da escola nesse sentido. Trata-se, em outras palavras, da necessidade de **se ter a educação para a democracia como componente fundamental da qualidade do ensino**. Este aspecto é tão mais importante quanto mais menosprezado ele seja no contexto das questões educacionais. (Paro, 2001: 38-39 — grifos meus)

Ao discutirmos o conceito de qualidade em educação, tocaremos em algumas temáticas recorrentes nos dias atuais como, por exemplo, a necessidade de construirmos uma sociedade sustentável em termos ambientais, sociais, econômicos, ecológicos, ecopedagógicos, sexuais, culturais e educacionais. Sonharemos sonhos já sonhados por outras pessoas e, com "paciência impaciente", continuaremos buscando alternativas para uma organização social que garanta trabalho, emprego digno e uma vida também digna e saudável a todas as pessoas e não apenas a uma minoria delas.

Como diz Pablo Gentili, "**qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio**. Nosso desafio é outro: consiste em construir uma sociedade onde os 'excluídos' tenham espaço, onde possam fazer-se ouvir, onde possam gozar do direito a uma educação radicalmente democrática". (Gentili, 1995: 177 — grifos meus)

Educar em todos os cantos significa pensarmos na possibilidade de as pessoas terem seus projetos pessoais e coletivos respeitados, valorizados, incentivados, construindo perspectivas que lhes permitam usufruir dos bens culturais e econômicos necessários a uma

vida mais saudável, mais feliz para todas as pessoas, mais criativa e cooperativa.

Educar com qualidade sociocultural e socioambiental significa, pois, ensinar e aprender que a miséria e a pobreza são construções históricas e culturais que não devem ser naturalizadas por nenhuma sociedade. Significa o respeito à diversidade cultural e que, mais do que respeitar as diferenças, é necessário que aprendamos o quanto é bom e importante conviver, valorizar e respeitar as diferenças e as semelhanças.

A qualidade da educação à qual nos referimos pressupõe um acompanhamento cuidadoso das políticas públicas e das iniciativas da sociedade civil, das instituições governamentais e não-governamentais, por todas as pessoas e instituições. Isso, em nível local e, dentro do possível, também em nível planetário, como tentaremos discutir no decorrer de nossas análises.

Uma sociedade efetivamente humanizada nos exige saber definir, coletiva e democraticamente, objetivos e metas a curto, a médio e a longo prazos, com indicadores culturais, educacionais, sociais, ambientais e econômicos que nos permitam organizar e avaliar as nossas ações. Isso significa, por exemplo, dizermos um imenso **não** a toda e qualquer forma de exclusão, de preconceito, de desperdício, de depredação do meio ambiente e de descuido com todas as formas de vida.

Por outro lado, necessário é, na sociedade e no âmbito das práticas educacionais, o exercício permanente da convivência respeitosa, democrática, solidária, amorosa, gentil e colaborativa, onde todos trabalham pelo bem de todos. Uma educação que vivencie essas práticas e esses valores, entre tantos outros, merece o nosso sim. E isso é também falar em qualidade sociocultural e socioambiental da educação.

A convivência respeitosa, mas que se conforma com a existência de pequenos grupos que não dialogam entre si, pouco contribui para a qualidade da educação à qual estamos nos referindo. Conforme escreve Paulo Freire,

> **educação e qualidade são sempre uma questão política**, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra. Não há, finalmente, educação neutra nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de manifestá-la. (Freire, 2001: 43-44 — grifos meus)

Visamos a uma educação ecológica, sensível e criativa, que forme, ao mesmo tempo, para o exercício da cidadania ativa, para um ciclo de vida mais feliz e para a busca de alternativas ecopedagógicas de convivência que levem em conta, na determinação das aprendizagens das pessoas:

a) as questões sociais relacionadas à desigualdade social, mais referida aos aspectos econômicos da organização social e política;

b) a formação para o trabalho e para uma atuação profissional responsável, ética, estética e cidadã;

c) o reconhecimento das heranças culturais simbólicas comuns de um povo, para que sejam valorizadas por todas as pessoas;

d) que nos faça reconhecer o conjunto de heranças comuns que nos constituem como seres singulares de uma determinada cultura, mas que sejamos capazes de conhecer também outras culturas e, a partir delas, conhecermos melhor a nossa própria cultura e compartilharmos, com eqüidade, as nossas heranças simbólicas;

e) as questões culturais que têm a ver com as múltiplas manifestações simbólicas, materiais e imateriais, que determinam a identidade de um povo, as suas diferenças e semelhanças, a relação entre os diferentes povos e nações e a relação aprendente das outras culturas como forma de dar mais qualidade à própria vida das pessoas;

f) as questões ambientais referidas à relação cuidadosa e amorosa das pessoas com todas as formas de vida do planeta. Se não o conservarmos, aprofundaremos, com maior velocidade a cada dia, o comprometimento da vida atual e futura.

As dimensões socioculturais e socioambientais da qualidade da educação colocam-nos o desafio de melhor cuidar de todas as formas de vida no planeta, sempre considerando que os processos de formação humana precisam dialogar com todo o ecossistema e com as manifestações espirituais, éticas, estéticas, econômicas, políticas, ambientais, sociais, histórias e culturais dos viventes. Trata-se, portanto, de:

- Buscar eqüidade na distribuição de bens simbólicos, visando ao bem comum e público.
- Valorizar a diversidade das concepções e práticas sociais.
- Reconhecer a pluralidade das diferentes culturas.
- Reconhecer que, na diversidade cultural, há diferentes diferenças e múltiplas semelhanças.
- Considerar a equidade pública como ideal ético e político a partir dos quais construímos a nossa educação e a perspectiva de uma Educação Intertranscultural (vide movimento sete deste livro).
- Valorizar a educação ambiental e o educador que educa e se educa considerando sua íntima relação com o ambiente e com todos os ecossistemas do nosso planeta.

No campo das ciências sociais, como é o caso da Educação, falar de qualidade de educação é sempre tema complexo, pois isso nos exige a definição de padrões e critérios de avaliação dessa qualidade, que muitas vezes são de difícil determinação em termos qualitativos e quantitativos. Ainda mais se falamos em qualidade sociocultural e socioambiental. Mas, consideradas as dimensões acima propostas e a reflexão coletiva possível em torno dessas questões, torna-se possível, processualmente, a definição de indicadores que nos permitam avançar nessa direção.

Como nos ensina o professor Vitor Paro, a dimensão da qualidade da educação não é passível de

> verificação imediata e relativamente rigorosa por meio de mecanismos convencionais de aferição, aplicáveis à maioria dos produtos postos à venda no mercado. Por esse motivo, no empreendimento educa-

> cional, necessita-se, mais do que em outros setores, uma significativa adesão dos agentes aos objetivos e às formas de realizá-los. (Paro, 2001: 43)

Entendo absolutamente necessária a ativa participação dos diversos segmentos escolares e comunitários, além dos professores e alunos, quando se trata da decisão coletiva sobre quais serão as características e os indicadores da qualidade sociocultural e socioambiental a serem utilizados. Afinal de contas, essa ação prévia é que permitirá a definição dos objetivos e das metas relacionadas às aprendizagens esperadas, com base no contexto em que atuamos. E sempre partiremos de alguns princípios que orientarão as nossas decisões. Por exemplo: a formação para o exercício da cidadania ativa, a defesa da garantia de direitos como cidadãos locais e planetários que somos, a formação para a convivência intertranscultural pautada pela ética e pela estética, a busca da justiça social, da paz, da vivência de valores que nos permitam alcançar uma vida mais feliz etc.

Tais preocupações, com maior ou menor intensidade, sempre me desafiaram durante os anos que passei na/pela academia, desde o meu bacharelato em Ciências Contábeis, minha licenciatura em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação, nos anos de magistério no ensino superior e de minha vida sempre diretamente ligada à música.

Só agora, influenciado e motivado por minhas vivências e leituras dos últimos anos e por ter convivido com Paulo Freire, no Instituto Paulo Freire, por quase quatro anos, com Moacir Gadotti e Ângela Antunes, por 13 anos, e com tantas outras pessoas que tanto me ensinaram e me ensinam,[3] é que escrevo este livro abordando diferentes temáticas com as quais tenho trabalhado.

---

3. Em minha trajetória pessoal tenho convivido e muito aprendido, dentro e fora do Instituto Paulo Freire, com pessoas muito sensíveis, especiais e importantes na minha formação humana e profissional. Por isso, aproveitando a oportunidade deste livro, faço questão de citá-las e de relembrá-las, seja como agradecimento, seja como reconhecimento de uma convivência sempre respeitosa e prazerosa. São eles/as: Alexandro Fernando da Silva (Naiman), Antônio João Mânfio, Bianco Zalmora Garcia, Carlos Alberto Torres, Carlos Rodrigues Brandão, Edilson Fernandes, Flavio Boleiz Jr., Francisco Gutierrez, Gabriel Guimard, Genuíno Bordingon, Gustavo Belic Cherubin, João Alves dos Santos (Joãozinho), José Eustáquio Romão, Julio Wainer, Luciano

Ao escrever, no início deste interlúdio que "No princípio era o canto. Nós cantamos", inspirei-me em John Holloway que, no primeiro capítulo do seu livro intitulado *Mudar o mundo sem tomar o poder* (Holloway, 2003: 16), por sua vez, refere-se às palavras bíblicas de São João (no princípio era a palavra...), começa dizendo que "No início era o grito. Nós gritamos".

Holloway, que nesse seu polêmico e provocador livro, propõe a construção de um mundo novo, em vez de conquistarmos o velho mundo, afirma, por exemplo, que não se pode tomar o poder para aboli-lo e que, em vez de conquistá-lo, devemos dissolvê-lo (o poder) para mudarmos as *relações sociais* e não continuarmos a tentar alterar as *relações de poder*. Não desejo aqui adentrar na discussão política e sociológica. Quero salientar o sentido atribuído ao grito por aquele autor. Diz ele que

> nosso grito não é só de horror. Não gritamos porque enfrentamos a morte segura na teia de aranha, mas porque sonhamos em nos libertar

---

Carvalho Barbosa, Luiz Carlos de Oliveira, Luiz Marine Nascimento, Lúcia Couto, Lutgardes Costa Freire, Madalena Freire, Maria Aparecida Perez, Maria de Lourdes Melo Prais, Maria Leila Alves, Paulina Christov, Salete Valesan Camba, Solange Lima Feitosa, Sonia Couto S. Feitosa, Valdete Melo, Walter Esteves Garcia. Além destes, os professores, as professoras e companheiros/as com quem tive às vezes mais breves, às vezes mais alongadas, mas sempre significativas convivências pessoais, profissionais e acadêmicas, como Afrânio Mendes Catani, Alexandre Virgínio, Ana Maria Saul, Andréa Krug, Antônio Joaquim Severino, Boaventura de Souza Santos, Celso de Rui Beisiegel, Celso dos Santos Vasconcellos, Cláudia Vianna, Cruz Prado, Eliezer Pacheco, Elvira Souza Lima, Flávia Schelling, Francisco Augusto dos Santos, Gaudêncio Frigotto, Helena Coharik Chamlian, Helga Marta Gaberz Schwarz, Ilca de Oliveira Almeida Vianna, Jair Militão da Silva, João Pedro da Fonseca, José Amaral Sobrinho, José Clóvis de Azevedo, José Floriano, José Maria Marín, José Mário Pires Azanha, Licínio Lima, Luiz Eduardo Wanderley, Luíza Cortesão, Mabel Denari de Barros, Maria Aparecida Diorio, Marcos Ferreira Santos, Márcia Guerra, Maria Cecília Sanches Teixeira, Maria da Glória Gohn, Maria José Vale, Maria do Rosário Silveira Porto, Maria Stela Santos Graciani, Mário Sérgio Cortella, Miguel G. Arroyo, Nilson José Machado, Pablo Gentili, Paulo Perissé, Pedro Demo, Peter McLaren, Roberto da Silva, Roseli Fischmann, Selma Garrido Pimenta, Sérgio Haddad, Sílvio Rocha, Stephen Stoer *(in memorian*), Vitor Henrique Paro, Waldir Rossino, Wanderley Girardi. Cito também os novos, as novas e mais recentes companheiros, companheiras e colaboradores de trabalho, no IPF como é o caso de Adriana Rodrigues, Antônio Martins, Célia Linhares, Daniel Augusto de Figueiredo, Israel Pacheco Junior, Izolina R. de Jesus, José Alberto Tozzi, Julia Tom, Juliana Notari, Juliana Pastore, Kathia Dudyk, Luana Vilutis, Márcia Oliveira, Márcia Trezza, Marcos Eduardo Ferreira Marinho, Maria Aparecida Diório, Maria Aparecida Soares, Maria do Socorro da Silva, Maria Lizeth Acquisti, Marilene Serafim, Plínio José Dariani Pinheiro, Raiane Assumpção, Reginaldo Nogueira, Renata Paredes, Uelves Dias Silva e Viviane Querubim.

> (...) Nosso grito é uma recusa à aceitação. É uma recusa a aceitar que a aranha nos comerá (...) Uma recusa a aceitar a inevitabilidade da desigualdade, da miséria, da exploração e da violência crescentes (...) Nosso grito é uma recusa a sermos vítimas da opressão, a submergirmo-nos numa 'melancolia de esquerda', algo tão característico do pensamento de oposição (...) Nosso grito é um grito que quebra vidraças, é uma recusa a sermos contidos, é um transbordamento, um ir além da margem, além dos limites da sociedade cortês. (Holloway, 2003: 16-17)

O autor diz que o grito se torna o ponto de partida, a negação e a dissonância necessária ao mundo opressor e mesmo às formas clássicas de reagirmos a um Estado violento. Critica também o fato de se tentar superar o próprio poder estatal utilizando-se, igualmente, de meios violentos. O grito, nesse sentido, significa um primeiro e necessário momento de "entusiasmo angustiado para mudar o mundo". (Idem, 2003: 23)

Neste livro, como já dissemos, associamos arte e educação e utilizamos músicas e poesias como forma de educar e de nos educarmos. Nesse sentido, proponho que o nosso grito — representando diferentes formas de expressão e de luta, se dê também na forma de música. Assim, ampliamos e pensamos em várias formas de dar o nosso "grito".

Para concretizar esta proposta, convido-os a começar a cantar comigo...

ERA UMA VEZ EU MESMO[4]

Era uma vez eu mesmo, louco, alucinado, correndo por aí, a esmo

Querendo respostas absurdas para tudo, procurando entender o sentido da vida

---

4. Música e letra de Paulo Roberto Padilha composta em 31/03/1989, momento em que se iniciava na cidade de São Paulo, o governo democrático e popular de Luiza Erundina, primeira e única mulher nordestina prefeita da capital paulista, que acabara de convidar o educador Paulo Freire para ser secretário municipal de Educação. Era um momento de alegria, de esperança, de grande expectativa com a gestão que começava. E, coincidentemente, eu compunha esta música exatamente 24 anos após a violência do 31 de março de 1964. Por isso, falei em cantar e em emocionar o valente. Daí também, hoje, meu desejo de fortalecer o canto como forma de indignação, de construção, de alegria, de "justa ira" e de "esperança sem espera" (Paulo Freire, 1997).

Eu era frágil como uma margarida. Eu queria saber os porquês de tudo
Prá compreender a existência do mundo, por que tudo é tão assim maravilhoso
Excitante e ao mesmo tempo tão perigoso (3x) Tão perigoso (2x)

Tão perigoso é nascer, tão perigoso é viver (2x)
Tão perigoso é acreditar sem contestar nada, acreditar sem contestar nada
Tão maravilhoso é amar e se dar, tão maravilhoso é fazer sorrir
Tão maravilhoso é preservar a natureza, maravilhoso é preservar a natureza
Tão excitante é lutar contra a corrente, tão excitante é excitar tanta gente
Tão excitante é cantar e emocionar o valente, é cantar e emocionar o valente

Buscar respostas "absurdas" para tudo e as possíveis soluções para os problemas da nossa vida cotidiana significa a busca permanente, gritando e cantando, de um mundo melhor, de um outro mundo possível, como passamos a falar depois da experiência dos Fóruns Sociais Mundiais, inaugurados no ano 2000 como reação propositiva e ação alternativa à lógica neoliberal.[5]

Paulo Freire dizia que "mudar é difícil, mas é possível e urgente". Podemos começar a mudar, agora mesmo, a nossa linguagem, a nossa forma de nos expressar e de nos relacionarmos com o mundo em que vivemos. Se a questão proposta por Holloway é também e precisamente trabalharmos mais as relações sociais e menos as relações de poder, estou propondo que, em vez de falarmos apenas, por exemplo, em "grito", falemos também em "canto", em "cantar" — daí, educar em todos os cantos, por um mundo mais sadio, pela preservação da natureza, pela valorização de todas as formas de vida no nosso planeta.

---

5. O livro do professor Moacir Gadotti, *Educar para um outro Mundo Possível* (2007), apresenta a trajetória dos Fóruns Sociais Mundiais desde 2000 e considera que educar para um outro mundo possível "é também educar para a ruptura, para a rebeldia, para a recusa, para democratizar radicalmente o poder. É educar para a paz, para os direitos humanos, para a justiça social e para a diversidade cultural. É educar para a cidadania planetária" (conforme quarta capa).

Estaremos, da mesma forma, agindo politicamente, refletindo sobre as questões do poder, da democracia, sobre as relações entre Estado e Sociedade Civil, mas, ao mesmo tempo, fazendo-o com base na sensibilidade e na afetividade humana, incluindo a emoção, a sensibilidade e a afetividade na nossa *práxis*.

Para fazermos apenas um pequeno exercício de escrita e de reflexão inicial, vejamos como fica o mesmo texto de Holloway, anteriormente destacado, se substituirmos as palavras relacionadas a "grito" pelas palavras relacionadas ao "canto":

> Nosso **canto** não é só de horror. Não **cantamos** porque enfrentamos a morte segura na teia de aranha, mas porque sonhamos em nos libertar (...) Nosso **canto** é uma recusa à aceitação. É uma recusa a aceitar que a aranha nos comerá (...) Uma recusa a aceitar a inevitabilidade da desigualdade, da miséria, da exploração e da violência crescentes (...) Nosso **canto** é uma recusa a sermos vítimas da opressão, a submergirmo-nos numa 'melancolia de esquerda', algo tão característico do pensamento de oposição (...) Nosso **canto** é um **canto** que quebra vidraças, é uma recusa a sermos contidos, é um transbordamento, um ir além da margem, além dos limites da sociedade cortês. (Holloway, 2003: 16-17 — com minhas alterações já explicadas acima)

Prefiro cantar a gritar, mesmo reconhecendo a importância e o sentido metafórico do grito e mesmo compreendendo que, para algumas pessoas, cantar tenha efeito menos intenso — com o que, evidentemente, não concordo. Mesmo admitindo as duas possibilidades, penso que é hora, mais de cantar, do que apenas gritar, no sentido de trabalharmos mais a nossa sensibilidade humana do que demonstrarmos a nossa força pelo grito. Até porque considero a energia do canto tão intensa e positiva quanto a do grito. Por outro lado, é possível também falarmos, por exemplo, de "caminhar" em vez de "lutar", mesmo que nem sempre possamos substituir uma palavra pela outra.[6]

---

6. O que não significa que não reconhecemos a existência da luta de classes. Esta continuará a existir enquanto houver dominantes e dominados, opressores e oprimidos, sobretudo no contexto da lógica mercantilista em que vivemos e que, infelizmente, predomina no mundo atual.

Por outro lado, se também pensarmos que as próprias formas clássicas de reagirmos contra as injustiças, contra a violência, contra a opressão, também não têm tido grandes resultados para superá-las, talvez cantando ainda mais, como já fazem os músicos e os poetas de protesto, há tanto tempo, consigamos tocar mais profundamente as pessoas pela emoção, pela sensibilidade, sem dicotomizá-las em relação à razão. Cantar é também negação e aceitação, entusiasmo prazeroso e doloroso para mudarmos o mundo.

Tenho como **objetivo** contribuir — no contexto do limite e do alcance das idéias aqui apresentadas — para superarmos a naturalização do silêncio comportado, aprendido anos e anos a fio numa escola meritocrática e num mundo que vê o aluno como um ser a ser formatado para uma sociedade também pronta, que alimenta o medo de criar, que afasta as pessoas, os seus corpos e as suas mentes de suas próprias raízes e origens às quais pertencem.

Não podemos concordar com a idéia de uma escola que faz com que o aluno ou a aluna perca o seu tempo. E também não dá para falarmos, por exemplo, em inclusão dos alunos numa escola que, muitas vezes, acolhe para inibir, para silenciar, para amedrontar, para submeter e submeter-se ela própria a determinadas políticas educacionais que procuram institucionalizar uma ordem vigente e dominante que burocratiza e hierarquiza tudo.

Busco, neste livro, contribuir para a reflexão de nossa prática, como um convite a uma auto-análise, no contexto do movimento que questiona a concepção de ciência que separa sujeito e objeto, como se apenas assim fosse possível "fazer ciência". Buscamos uma educação que humaniza e que procura superar a lógica da competição, da competência e da técnica como únicas alternativas à educação com qualidade.

De que nos adianta falar de mudanças e continuar a defender hábitos elitistas, referenciais puritanos, intelectualistas e até mesmo preconceituosos em nossa apreciação da cultura popular ou de outras culturas e suas manifestações, até porque isso só contribui para manter o *status quo*?! Buscar essa **coerência em nossa práxis** é fundamental, pois, do contrário, a nossa postura e o nosso (mau) exemplo acaba ensinando mais do que as palavras.

Estarei, no contexto deste livro, desenvolvendo algumas reflexões no sentido de estimular o nosso diálogo para que, com humildade, possamos pensar profundamente as nossas práticas, reconhecer os nossos acertos, os nossos esforços e, ao mesmo tempo, buscar respostas conjuntas para os problemas da nossa vida cotidiana na escola, na comunidade, em nossos lares, nas nossas relações com as outras pessoas e com o mundo em que vivemos.

É este o **espírito deste livro**: juntar experiências, recuperar trajetórias e vivências, criar espaços de reconhecimento artístico, educacional, humano e tentar atualizar o sentido dos nossos fazeres atuais, à luz de nossas convivências do passado, das nossas atividades do presente e das nossas possibilidades no futuro.

Escrever este livro e nele encartar um CD com músicas e letras que, diretamente ou indiretamente, referem-se a temáticas educacionais, culturais e sociais, entre outras, significa relatar um pouco de minhas aprendizagens pessoais e profissionais, que me servem de referência para as ações pedagógicas que hoje desenvolvo. E, certamente, reflete também o conjunto de estudos e de experiências que vivenciei com os autores e atores que tenho lido e com os quais tenho aprendido tanto.

O meu **referencial teórico**, para escrever este livro, é constituído pelos autores presentes nas referências bibliográficas que estão identificadas no final deste trabalho. Mas não só isso. Outro referencial para escrever este trabalho é o conjunto de experiências de minha vida, que me possibilita contar as minhas histórias, os meus "causos", os meus acertos e os meus erros, conformando assim as minhas múltiplas identidades: sou ao mesmo tempo aluno, professor, músico, filho, pai, marido, amigo, orientando, orientador, cientista, artista, itaquerense, paulistano, brasileiro, torcedor do Corinthians, do Flamengo, do Atlético Mineiro, do Bahia, do Sport, do Internacional, do Palmeiras, do Santos, do São Paulo, do Brasil e de outros times e seleções de futebol e de outros esportes quando estes apresentam um belo espetáculo.

Só me é possível afirmar isso, com convicção, porque minha trajetória pessoal, profissional, intelectual, acadêmica, musical, enfim,

humana, assim me permite. E não vai aí nenhuma vaidade pessoal, nenhuma qualidade melhor ou pior como ser humano. Está aí, presente, o desejo de ser o mais transparente possível para o leitor e a leitora, que poderão aceitar o convite à leitura deste trabalho e a escuta das músicas que também produzi ao longo de minha própria história de vida.

Na direção do que acabei de afirmar, é que apresento algumas músicas e paródias musicais abrindo cada um dos movimentos deste livro,[7] além de outras composições ao final de cada movimento, como um convite para que leitores e ouvintes possam refletir sobre o texto lido e fazer as suas relações, tanto com as letras das próprias músicas, como em relação às suas próprias experiências educacionais e culturais, entre outras.

Tão bom seria se, por exemplo, o leitor e a leitora deste trabalho pudessem, ao seu tempo, exercitar a possibilidade de escrever outros textos e compor outras músicas e paródias musicais, como forma de ampliar e de explorar mais a linguagem musical e outras linguagens artísticas ao educarmos e nos educarmos.

Em alguns momentos do livro contarei alguns "causos" que vivi em diferentes jornadas educacionais escolares, juntando experiências, recuperando trajetórias e apresentando cenários de reflexão e de reconhecimento artístico, educacional e humano que venho vivenciando como professor desde que comecei minha carreira no magistério. Contar um pouco da própria história, na forma de uma autobiografia, trabalhar, ao mesmo tempo, com música e educação. Isto significa experimentar um pouco do que muitos autores, com os quais fui to-

---

7. Em vez de chamar de capítulos, preferi organizar o livro em "movimentos", fazendo referência a uma sinfonia que é uma palavra de origem grega e que significa "reunião de vozes". Vale lembrar que a sinfonia clássica é um gênero público, por oposição à música de câmara, que é privada. No período clássico e romântico, a sinfonia geralmente é composta de quatro movimentos, cada um com um andamento diferente. No caso do livro, teremos sete movimentos, cada um abordando um tema diferente, mas todos pretendendo contribuir para que possamos "educar em todos os cantos", visando a uma Educação Intertranscultural e a um "Mundo Educador". Peço licença ao leitor e à leitora para não apresentar, neste interlúdio, a síntese de cada um dos movimentos, como é de praxe se fazer na introdução de um livro. Remeto-os ao sumário e, na próxima página, explico como procurei organizar cada movimento, a fim de facilitar a sua leitura.

mando contato ao longo de minha vida, me ensinaram — como é o caso de Bachelard, Snyders, Serres, Paulo Freire, Gadotti, entre outros.

E por falar em **autobiografia** e em referencial teórico com base não apenas em livros, mas também na experiência de vida, na convivência com familiares, com amigos, com colegas de trabalho, que justifica, em parte, minha opção por organizar este livro e incluir nele um CD com músicas e paródias musicais, lembro-me que dediquei, inicialmente, 15 anos de minha vida à música.

Para ser mais preciso, isso aconteceu dos meus 18 aos 33 anos, período no qual estudei violão popular, me formei num curso de cinco anos de violão erudito, fiz cerca de mais três anos de estudos envolvendo aperfeiçoamento em violão, guitarra-*jazz*, improvisação musical, cursos amadores e profissionalizantes de teatro, entre outras formações e atividades artísticas. Participei de um pequeno conjunto de MPB que se apresentou por pouco tempo nas noites paulistanas. Mas, para garantir esses estudos, antes dessa aproximação com o mundo das artes, eu me formei como técnico em contabilidade e bacharel em ciências contábeis, trabalhei 12 anos na área administrativa, nove dos quais como contador de uma única empresa do ramo dos transportes rodoviários.

Depois de abandonar a carreira de contabilista para trabalhar apenas com música, formei um duo de violões que durou um ano, em que eu e meu parceiro Mendelsson Silva tocávamos de tudo. Depois, por dois anos, fui o palhaço *Arrepio*, contracenando com a palhaça *Ventania*, então minha namorada Cidinha, hoje minha esposa. Nesse período, eu já era professor de música e de violão erudito e popular no conservatório musical onde havia estudado e também professor particular de violão, em minha casa e em domicílio.

Como artistas e educadores, encarnando Arrepio & Ventania, fizemos mais de 100 shows de animação de festas infantis, todos com um "caráter pedagógico, educacional". Éramos acompanhados nesses shows de festas infantis por pessoas de nossa família — mãe, cunhada, primas e amigos. Foi o período em que eu tinha um carro, ou melhor, um automóvel, que só depois de muitos anos descobri que, na verdade, tratava-se de um "utilitário": uma "Brasília" branca,

depois verde musgo, depois branca novamente, ano 1977, que ficou comigo por 19 anos.[8]

No final da década de 1980 eu já me sentia cansado de tentar a vida musical sem sucesso e sem dinheiro. Foi quando comecei a cursar Pedagogia.

A experiência como contador, palhaço, músico, professor de violão, ator e estudante de pedagogia, além das leituras que realizava, já citadas, permitiram-me perceber como era importante **juntar diferentes conhecimentos e saberes para fazer educação**. Tive a oportunidade de, na minha prática pedagógica, experimentar e ir percebendo que limitava a atuação do professor utilizar, em sala de aula, apenas a linguagem científica e transmitir aos alunos os poucos conhecimentos que aprendíamos nos livros. Alguma coisa faltava para promover, com mais sentido, curiosidade e alegria, a aprendizagem em sala de aula e na escola, minha e a dos meus alunos. E isso eu sentia desde as minhas primeiras experiências como professor de música, na educação não formal, e depois como "professor eventual" (vejam só o nome... eventual!) de escola pública estadual, "dando aulas" de contabilidade numa unidade de ensino, e de educação artística, em outra.

---

8. Lembro-me de muitas situações inusitadas nessa época, desde a proibição de subir pelo elevador social dos prédios mais luxuosos, até à realização de show de animações em quintais com galinhas, patos e cães circulando entre nós durante a festa... ou, então, a utilização como camarim de um quarto com quatro beliches, guarda-roupas, caixotes e roupas espalhados por todos os cantos. Uma outra situação marcante ocorreu depois de um belo show no salão de festas de um prédio de classe média alta e para um grupo de pessoas "muito refinado". Por duas horas, como sempre fazíamos, recebíamos as crianças, brincávamos, maquiávamos com figuras infantis ou com desenhos que nos pediam, éramos palhaços, animadores de atividades pedagógicas com as crianças e com os adultos, integrando-os e criando uma atmosfera de plena integração entre todas as idades, vestíamos aquelas enormes fantasias de pelúcia encarnando sapos, leões, coelhos, pantera cor-de-rosa, gatinho e outros bichos, além de incluir os adultos nas brincadeiras. Mas, no final da festa, um senhor muito bem vestido, forte e alto, aproximou-se de mim para um breve diálogo. Eu imaginei que viria me cumprimentar pelo "excelente trabalho" quando, para minha surpresa, ele disse: "É... veja só... cada 'coisa' que as pessoas fazem na vida para ganhar dinheiro!" E soltou uma gargalhada aberta e, para mim, ofensiva. Fiquei meio sem entender e um tanto perplexo com a falta de sensibilidade e de respeito com o nosso trabalho, que era feito com amor, com carinho, com uma preocupação pedagógica e, principalmente, com o desejo de acolher e integrar todas as pessoas presentes à festa, num clima de confraternização e também de aprendizagens recíprocas. Realmente, ele não entendeu nada da nossa proposta.

Fui professor da rede estadual de ensino em São Paulo por cinco anos, no bairro de Itaquera, zona leste da capital paulistana, atuando em cursos de suplência do ensino fundamental, em cursos regulares de primeiro e segundo graus de então e, principalmente, em cursos de magistério. Na época, cheguei a lecionar em três escolas diferentes no mesmo dia, para compor um salário mensal que me permitisse, minimamente, "ganhar a vida". Por mais baixa que fosse aquela remuneração de professor, que, quando muito, chegava a três salários mínimos por mês, era mais do que o valor incerto que eu conseguia receber mensalmente como músico. Era ainda a época das grandes greves de professores em São Paulo e pelo país, das quais eu participava sempre ativamente, chegando a cantar músicas de protesto nos caminhões de som do sindicato, na avenida Paulista e nos encontros regionais de bairro dos professores. Era a época do "vale-coxinha", referência jocosa ao valor irrisório do vale-refeição recebido pelos professores e professoras.

Quanto mais exercia a docência formal, mais me afastava da música e dos estudos musicais. Em 1991 resolvi me dedicar totalmente à educação e "abandonar" a música, já que a vida me exigia esta escolha difícil, absolutamente necessária na época.

Mas, na verdade, a música nunca deixou de estar presente em minha vida. Como professor do CEFAM, curso específico para a formação e aperfeiçoamento do magistério, em São Paulo, cheguei a dirigir um coral de mais de 200 vozes para uma única apresentação durante encontro da Semana do Magistério. Foi uma experiência inesquecível, em que além do grande coral, contamos com belíssimas coreografias com outros grupos de alunas, coordenadas pelas professoras de educação física. Em outras escolas estaduais por onde passei, sempre procurei, na medida do possível e às vezes do impossível, incluir a música nas minhas atividades docentes, utilizando-a como uma forma de dinamizar, de alegrar as minhas aulas e de ensinar e aprender utilizando diferentes linguagens artísticas.

Durante os cinco anos no ensino público estadual, cheguei a apresentar alguns concertos musicais para os meus alunos e para as minhas alunas. Eu os incentivava a fazer sempre trabalhos criativos durante as aulas e também a apresentar, na conclusão dos bimestres,

as sínteses dos conteúdos que estudávamos de forma diferenciada, utilizando outras linguagens. Cheguei a organizar grupos de percussão musical utilizando sucata, dei aulas de flauta doce para meus alunos do ensino de suplência e fui regente de um coral formado por alunos do segundo ciclo do ensino fundamental — crianças com idade entre 10 e 16 anos. Esse coral era formado por aproximadamente 20 crianças e jovens matriculados na escola e fazia parte de um projeto educacional chamado "Escola Padrão", à época muito criticado porque custava caro para a rede estadual de ensino e, por isso mesmo, selecionava poucas escolas que acabavam tendo certos privilégios que outras escolas, não selecionadas, não tinham.

A experiência da Escola Padrão, por vários motivos, mas, principalmente, por seus altos custos que, inclusive, contribuíram para o endividamento do Estado de São Paulo com o Banco Mundial, acabou não tendo continuidade, como era de se esperar — pois isso é o que geralmente acontece com as chamadas "experiências piloto", salvo raras exceções. Principalmente se levarmos em consideração que o seu alto custo, dependendo do tamanho da rede de ensino, torna inexeqüível o projeto se pensarmos na ampliação para todas as unidades escolares a curto e médio prazos.[9]

Trabalhei por quase dois anos como monitor do coral infantil e pude vivenciar riquíssimas experiências musicais. Cheguei a compor com as crianças algumas músicas e, especialmente, um *rap*, sugerido por elas, que se tornou a música preferida, tanto do grupo, como das platéias para as quais chegamos a nos apresentar.

Incentivei, naquela época, a participação das famílias na organização do coral, e pude ver como pais, padrastos, tios e avós — mas, principalmente, as mães, tinham vontade e se disponibilizaram para

---

9. A experiência do Projeto Escola-Padrão, como ficou conhecida, fez parte do Programa de Reforma Educacional que teve vigência na Rede Estadual de Ensino de São Paulo entre 1991 e 2005. Ver a pesquisa intitulada: "Avaliação do processo de implementação do Projeto 'Inovações no Ensino Básico' e de algumas medidas da Escola-Padrão da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo", coordenada pelas professoras Doutoras Sônia Miriam Draibe, Gilda Figueiredo Portugal Gouvêa e pelo Professor Dr. Pedro Luiz Barros Silva. Disponível em: <http://www.nepp.unicamp.br/pesquisa/pesquisa_detalhe.asp?pesquisaid=16> Acesso em: 30 abr. 2007.

ajudar e participar. Eles colaboraram para que as crianças não faltassem aos ensaios, costuravam o figurino do coral e acompanhavam as apresentações na escola. Em alguns espaços culturais onde chegamos a nos apresentar, pais, mães, tias e vizinhos da escola ajudaram e acompanharam as excursões, levando para outras escolas o resultado do nosso trabalho.

Foi uma experiência marcante para mim, também pelo fato de que eu era professor na escola e ao mesmo tempo regente do coral. Mas, infelizmente, não havia uma organização pedagógica da escola no sentido de vincular as atividades artísticas e esportivas com as práticas curriculares desenvolvidas em sala de aula com os demais professores. As aulas, nos períodos regulares, continuavam as mesmas de sempre e algumas crianças participavam, no contraturno, de algumas atividades culturais e esportivas.[10]

Depois que comecei a dar aulas no ensino superior, no início da década de 1990, minhas alunas também me incentivaram a ser criativo na sala de aula, até porque eu solicitava isso a elas. Foi quando comecei a criar as paródias musicais. De lá para cá, não parei mais de fazê-lo e de incluir em minhas palestras e oficinas educacionais a música. A música, não como acessório, mas como elemento fundamental do diálogo sensível e da relação educacional crítica e criativa entre os participantes do processo educacional.

No contexto deste livro, falar em música e em educação é vivenciar um processo de formação humana, mais do que capacitação profissional, sempre também importante para nós, educadores e educadoras.

Cada uma das paródias que aqui apresento resulta de uma imensa admiração que tenho pelas músicas originais, verdadeiros "hinos da MPB". Todas as paródias foram escritas com o máximo respeito às

10. Fora isso, a escola toda era reformada, recebia mais recursos e nos finais de semana sempre havia apresentações teatrais e musicais com artistas conhecidos e projeção de filmes para toda a comunidade escolar. No início a freqüência foi grande, mas, no segundo ano do projeto, houve uma diminuição significativa da participação da comunidade nesses eventos. E, fora o coral, havia poucas atividades que aproveitassem e desenvolvessem mais a cultura popular local.

letras originais, mas destoam completamente, em alguns casos, da mensagem que aquelas nos passam. Até porque, ao escrever outras letras, remeto o leitor e o ouvinte à problemática educacional. Por outro lado, quando insiro dez músicas próprias, resgato minha experiência musical de mais de 20 anos, sempre voltada para uma reflexão crítica e criativa em relação ao mundo em que vivemos. Não tive a intenção de esgotar as análises que apresento, tampouco fundamentar cada uma de minhas afirmações, pelo que não faço uma exegese das teses citadas. Escrevo aqui alguns ensaios temáticos, que têm como fio condutor a Educação Intertranscultural e a possibilidade de pensarmos num Mundo Educador, como veremos já no início do livro.

Como "ninguém é de ferro", não resisto à tentação de indicar algumas leituras que considero fundamentais para aprofundamento em relação aos temas trabalhados, oferecendo ao leitor e à leitora a possibilidade de freqüentar alguns textos que me serviram de referências, já anunciados anteriormente e que, certamente, poderão completar as lacunas que, ou de propósito, ou por limites próprios desta publicação, não foram preenchidas.

Organizei o livro em sete movimentos. Apresento, no início de cada um deles, antes das músicas, das paródias e do texto, a **síntese do movimento**, com as idéias e os objetivos centrais que serão desenvolvidos, seguida das **palavras-chave** do que **queremos** e do que **não queremos no Mundo Educador** que estamos construindo.

Quando falo "queremos" e "não queremos", refiro-me às práticas, conceitos e categorias que desejamos presentes ou ausentes, respectivamente, nas escolas onde trabalhamos e nos demais espaços sociais em que a educação acontece. Ao fazê-lo, não pretendo criar dicotomias, mas, sim, apresentar motivadores diferentes para a temática, visando a que próprio leitor possa refletir sobre o caminho que ele tem percorrido entre uma possível situação real, na qual eventualmente nos encontramos e que não desejamos, em comparação a uma situação ideal, que buscamos.

Na abertura de cada movimento encontraremos também uma ilustração que se refere a uma criação plástica relacionada ao tema e que procura oferecer ao leitor alguns indicadores ou referências iniciais sobre o tema que será tratado.

Educar, como escreveu Leonardo Boff, é, antes de tudo "saber cuidar" (Boff, 2002). Que possamos saber cuidar das nossas emoções, dos nossos saberes, dos nossos sonhos e esperanças, ao trabalharmos no "mundo da educação", na era da informação e do conhecimento. Educar é movimento. É caminhar e, alternadamente, ter um pé no chão e o outro na utopia. Quem educa com os dois pés fincados na realidade tende a ser pessimista, derrotista, mal-humorado; quem o faz apenas sonhando, não consegue perceber as dificuldades concretas do cotidiano; vive, como dizem, "com a cabeça ao vento" e não consegue fazer as devidas pontes entre os sonhos e a realidade.

Educar é explorar todo o nosso potencial humano e espiritual, é explorar as nossas subjetividades e as nossas objetividades. É reconhecer os diversos tempos e espaços de nossa existência.

Tomara este livro possa contribuir com as ações educacionais do leitor e da leitora, do cantor e da cantora — do artista e da artista que existe em todos/as nós.

Primeiro Movimento

Música e Educação: educando em todos os cantos

Palavras-chave do que queremos no Mundo Educador: música, educação, sensibilidade, multicores, intertransculturalidade, humanização.

Palavras-chave do que não queremos no Mundo Educador: insensibilidade, fragmentação do conhecimento, tecnicismo, monocultura, competição, dicotomia.

Síntese deste movimento: discutir a necessidade de associar música e educação, mostrar que a música já é, em si, educação, e enfatizar todas as manifestações artísticas, visando a que, sensibilizados, professores e alunos aprendam mais e sejam mais felizes na troca de experiências e na escrita da sua própria história.

UM POUCO MAIS DE CORAGEM[1]

Quem sabe não consigo umas "aulinhas"
Saindo com o diploma da escola
Na minha
Cansada de ficar presa no quarto
Com tantos livros e aos prantos
Vou finalmente me formar

É que este curso se tornou um "saco"
Como uma pedra no sapato
Quem sabe agora me livrar?

Eu só peço a deus
Um pouco mais de coragem
Pois sem finanças
Não pago a mensalidade
Estou careca de tanto estudar
Desempregada quero trabalhar

Dureza é sair da universidade
E eu ainda tenho o semestre inteiro

Eu fujo das aulas
Eu penduro cheques
Pego carona sem parar
Já vendi meu carro
Só como omelete
Não tenho "grana"
Nem pra xerocar Xerocar...

Eu só peço a Deus
Um pouco mais de coragem
Pois sem finanças
Não pago a mensalidade
Estou careca de tanto estudar
Desempregada, quero trabalhar

Quem sabe não consigo
Umas aulinhas

PAISAGEM[2]

Sonhar
É mais que alimentar sementes
É a fragrância de um perfume
Que só quem sonha é que sente
Sem mais nem menos nos revela
O inconsciente, o inconsciente

Viver
É não fugir de uma paixão
Pra não fazer sofrer o coração
Que teima em ser aprendiz
Que sempre quer ser mais feliz
Que sempre quer ser mais feliz

Quem vive
Melhor vive se sonhar
O amor é um sonho em alto mar
Que nunca tem fim
E que é mais intenso, mais eterno
Ao desabrochar, ao acordar
Ao acordar,
E que é mais intenso e mais eterno
Ao desabrochar, ao acordar, ao acordar
E que é mais intenso e mais eterno

Sonhar
É o nascer de um desejo ardente
Que brota da flor do presente
E que tem gosto de amanhã
Que tem cheiro de hortelã
Que tem cheiro de hortelã

Viver
É realizar o sonho agora
E é dizer a toda hora
Amor te amo pra valer
Amor te amo pra valer
Amor te amo pra valer

---

1. Música original: "Malandragem", de Cássia Eller.
2. Letra e música: Paulo Roberto Padilha.

E como é possível evitar
O encanto da paisagem desse olhar
Que faz renascer em mim
A esperança que nunca se cansa
De voar, de voar, de voar
A esperança que nunca se cansa
De voar, de voar, de voar...

1.1 Quem canta seus males espanta

"Quem canta seus males espanta", diz o dito popular. Esse ditado, tão conhecido, é um exemplo do que a música é capaz de provocar em todas as pessoas que cantam uma canção ou mesmo que se pegam cantarolando uma melodia que acabou de ouvir ou de se lembrar. De repente, cantando ou cantarolando, "esquecemos da vida", relaxamos, superamos tristezas, depressões. Por outro lado, também com a música, podemos voltar no tempo, recordando passagens de nossa existência que foram marcadas por determinadas melodias, em momentos mais alegres ou tristes e de diferentes intensidades emocionais.

A música tem essa capacidade de nos levar ao passado ou então, dependendo do teor próprio de sua poesia, da sua rítmica ou do tipo de música que escutamos, transportar-nos ao futuro, seja em nossos sonhos de mudança, de transformações, seja no sentido de também divagarmos e nos deixarmos levar pelos sons que tomam conta de nosso corpo, de nosso espírito, de nossos sentimentos.

Por exemplo, quando, na paródia *Um pouco mais de coragem*, apresento o conflito que é a formação universitária sem condições financeiras, somada ao desemprego e à necessidade de conciliar trabalho e estudos, retomo a minha própria história, às histórias de muitas de minhas ex-alunas na universidade, que tantas vezes sequer tinham dinheiro para tirar cópias dos textos indicados pelos professores. Situação difícil para quem deseja trilhar uma carreira profissional e que não possui, nem da parte do Estado, nem da família, qualquer apoio financeiro. Muitos de nossos leitores e de nossas leitoras, cer-

tamente, também passaram por isso ou já presenciaram situações parecidas.

É isso o que a música também pode fazer: ajudar-nos a evidenciar problemas que, muitas vezes, parecem ser menores na vida das pessoas e da sociedade. Nesse sentido, quando é que vamos enfrentar pra valer o grave problema da falta de universidades no nosso país, da falta de emprego para jovens e adultos e, até quando continuaremos sendo vítimas de uma privatização do ensino superior que, por exemplo, pouco ou quase nada investe em pesquisa e na formação humana com qualidade sociocultural e socioambiental?

É muito presente a capacidade que a música tem de vencer o limite do tempo e do espaço. Há pessoas que evitam ouvi-la porque, de alguma forma, ao fazê-lo, se entristecem. Sem saber muito bem o que acontece, muito provavelmente, associam o que escutam a fatos do passado e transferem, para o presente, sentimentos remotos que marcaram as suas trajetórias. Nesse caso, uma boa opção talvez seja a pessoa procurar escutar algumas músicas que, de alguma forma, marcaram suas vidas positivamente ou, então, enfrentar essa situação procurando preencher suas vidas com novas musicalidades.

Outras pessoas — como é o meu caso, por exemplo —, para se alegrarem ou para se sentirem mais estimuladas ou mais calmas, dependendo do momento que estão vivendo, recorrem a diferentes canções e se envolvem a tal ponto com elas que conseguem, respectivamente, superar o desânimo ou o estresse anterior. Em ambos os casos se torna necessário educar a nossa própria capacidade de escuta musical, com o que desenvolveremos melhor a nossa sensibilidade auditiva. O mesmo se aplicaria a outras manifestações artísticas: é urgente, para a nossa humanização, que sejamos educados, melhor educados, tanto para produzir arte como para entendê-la, vivenciá-la e apreciá-la.

Há situações em que a música nos marca tão fortemente que somos capazes de recordar imagens e detalhes de fatos vividos há muito tempo. Ficamos até surpresos com as nossas próprias lembranças, pois as vemos "como se fosse hoje".

E por falar nisso, convido o leitor e a leitora a cantar, comigo, uma música que, quase certamente, freqüentou sua vida em algum momento — cuja paródia apresentarei no início do segundo movimento.

A CASA — Vinícius de Moraes

Era uma casa muito engraçada
Não tinha teto, não tinha nada
Ninguém podia entrar nela não
Porque a casa não tinha chão
Ninguém podia dormir na rede
Porque a casa não tinha parede
Ninguém podia fazer "pipi"
Porque penico não tinha ali
Mas era feita com muito esmero
Na rua dos bobos número zero

Escutei essa música muitas e muitas vezes, que já foi gravada em disco de vinil, reproduzida e regravada em CD e, muito possivelmente, já tem sido apreciada em MP3 e MP4. Ela já é, portanto, uma música clássica, no sentido de ter resistido ao tempo e permanecer viva há várias décadas. Eu já a cantei inúmeras vezes para meus filhos, meus alunos e alunas, para meus pais, de certa forma embalando-os, como fizeram também comigo, com esta e com outras melodias.

A canção "A casa" sempre me remete ao lar que tive, que tenho, e me faz pensar nas crianças, nos adolescentes e jovens que, infelizmente, sequer têm onde morar. Ela também me remete à necessidade de cuidarmos bem, de forma sustentável, da nossa casa maior, o planeta Terra, que nos acolhe sempre... nossa casa, o mundo em que vivemos.

Pensar na dimensão planetária, na nossa relação com o mais próximo e o mais distante, com o local, mas também com o global, a partir da música, significa também resgatarmos dentro de nós a musicalidade das crianças que fomos e pensarmos no ritmo dos nossos diálogos cotidianos com as crianças, com os adolescentes e com os jovens de hoje. Falamos e cantamos **para** eles ou **com** eles? Quem tem

mais a ensinar e a aprender com o outro? Quem ensina quem, seja em casa, na comunidade, na escola, na cidade e no planeta? O que as crianças que encontramos nas ruas e nos semáforos, sobretudo nos grandes centros urbanos, têm a nos ensinar com as suas performances atléticas, circenses, mágicas, rítmicas, comerciantes, às vezes ameaçadoras, mostrando-nos em suas condições de pedintes ou de trabalhadores mirins que tão cedo já estão sendo abandonadas "pela sorte", com os seus direitos negados pelo Estado, pela sociedade, pela própria família e, claro, por todos nós? Temos aí, evidentemente, um problema social muito sério a ser enfrentado. E a música, também neste particular, sempre foi e é, a cada dia mais, utilizada como forma de denúncia, de protesto e de luta para a garantia dos direitos sociais, culturais, ambientais e humanos.

Crianças que, desde cedo, acumulam vivências musicais no seu ambiente familiar e escolar, têm maiores perspectivas de se tornarem pessoas mais sensíveis em relação à música e de atribuírem maior valor à presença da musicalidade em suas vidas, sejam quais forem as suas atividades profissionais futuras, com o que se tornam também pessoas mais conectadas a outros "sons" de suas existências. Mas isso não deve ser entendido como algo que impeça a pessoa de, em qualquer fase de sua vida, vir a gostar de música, de aprender a tocar um instrumento, de se educar musicalmente.

1.2 Música: atividade criativa e humana

A música embala o nosso corpo, toca ainda mais o coração dos apaixonados e quase sempre marca intensamente o encontro e o desencontro deles. Ela traz para junto de nós as pessoas que amamos, os amores com quem convivemos e renova aquele sentimento bom de, por frações de segundos, mesmo a distância, sentirmos bem perto a presença das pessoas que nos querem e que queremos bem.

Como atividade criativa, a música também causa fortes emoções que, por exemplo, não nos permite parar de compor até que fique pronta, a não ser que tenhamos a certeza de termos registrado a sua estrutura melódica. Ela pode nascer de uma inspiração, mas, geral-

mente, para o músico, resulta também de muita transpiração, até porque o processo criativo não é fruto do mero acaso mas, na verdade, de uma busca permanente.

Inspiração e transpiração interconectadas, dialeticamente nos provoca cansaço e descanso, dor e prazer, um decorrente do outro, um complementando o outro na busca do novo som, do silêncio surpreendente, da música que aflora da mente, do coração, das mãos, do corpo todo do compositor ou da compositora. E, sempre, resultado dessa ação de profunda ousadia humanizada e humanizante.

De qualquer forma, iniciado o processo criativo, há que se garantir a sua continuidade, mediante o registro de sua melodia, de sua rítmica, o que pode ser feito tanto numa partitura ou, então, gravando-se em áudio o resultado parcial do processo e, em alguns casos, a sua base harmônica. O interessante é que, até que fique pronta, aquela sensação adrenalínica continua presente no espírito e em todo o corpo do compositor. É algo realmente excitante e mágico.

A sensação acima descrita, considerada em diferentes intensidades, é comum a todo processo criativo. Acontece quando alguém escreve um novo texto, um novo livro, quando compõe uma personagem teatral ou cinematográfica, quando se ensaia uma nova coreografia de dança ou reinterpretamos alguma já existente, quando pintamos uma nova tela, um novo desenho, ou quando captamos e revelamos uma imagem fotográfica que sempre quisemos registrar, num momento único de nossa experiência vital. Ou, ainda, quando esculpimos uma imagem, dando novas formas a determinados materiais, quando realizamos alguma descoberta científica ou nos entregamos profundamente à nossa atividade profissional e vemos brotar do nosso esforço, individual ou coletivo, o resultado das sementes antes plantadas.

Metaforicamente, poderíamos dizer que, enquanto o ator vive várias vidas numa só, o músico também passa por esta mesma experiência e vivencia, simultaneamente, a paternidade e a maternidade de sua criação. É que cada nova música feita, considerados os limites da comparação, é como se tivéssemos gerado um filho ou uma filha e que, agora, estamos presenciando o seu nascimento. Uma nova música, após "vir ao mundo", necessita de cuidados, de acompanhamento, com o que crescerá mais forte e mais bonita, dependendo do cari-

nho que recebeu de nós. É necessário "saber cuidar" da música, como dos nossos filhos.

Cuidar e acompanhar um filho ou uma música exige aprendizagem permanente, abertura ao novo e uma grande capacidade de educar e de se educar no processo. Isso se aplica a todo processo criativo e vital, não se limitando, naturalmente, à música.

E por falar em nascimento e em educação, relembro, agora, da paródia que fiz para a música "A casa", esta, que soa para mim como uma homenagem à infância e à velhice — a "melhor idade", dependendo do ponto de vista, isto é, se ela realmente for mais bem cuidada por todos/as nós. Até porque, como costumamos dizer, toda pessoa idosa volta a ser um pouco criança. E nós, adultos, na verdade nunca deixamos também de sê-lo.

Foi assim que, pensando na escola e na educação, transformei "A casa" em *A escola*, apresentada no segundo movimento deste livro (página 66). Nessa letra eu escrevi: "Ninguém podia falar sem medo porque o clima era azedo...". Quem de nós não freqüentou uma escola com essas características, que nos tratou, pelo menos em algum momento, com alguma frieza, com formalidade, com excesso de disciplina, onde não se podia falar, nem quase perguntar, nem expressar angústias, dúvidas, medos. Quem quase não entrou em pânico diante da "ameaça" de uma "prova escrita e sem consulta" ou, então, sentiu-se inseguro e na expectativa de algum tipo de reprovação, relacionada à avaliação, pelo professor, do nosso (mau) comportamento?

Essa paródia, tão simples, como também a letra original, pode suscitar várias perguntas: por que, de repente, não há ou não havia felicidade na escola ou na educação? Será que isso teria a ver, sob algum aspecto, com a falta de sensibilidade das pessoas que planejavam a educação e a avaliação na escola e daquelas que apenas aplicavam o que as outras pensavam, sem consultar os maiores interessados no processo, ou seja, os próprios alunos?

Não há uma resposta simples a essas perguntas complexas, mas, de qualquer forma, não é difícil inferir, por nossas experiências remotas e pelo que viemos até aqui analisando, que a escola que tivemos — e, em muitos casos, que ainda temos — separava e ainda separa razão de emoção, trabalhando mais os conhecimentos científicos e

menos os saberes prévios dos alunos, as manifestações da sua cultura. Essa escola insistia e continuava tantas vezes teimando em não incorporar ao seu currículo o que se passa na vida dos alunos, ou seja, a sua "cultura primeira", as suas experiências prévias, entre elas, as artísticas, como a música.

Quando a escola é mais sensível aos saberes e à própria sensibilidade de seus aprendizes-ensinantes e de sua comunidade, ela vai, aos poucos, consolidando uma nova cultura interna e aprendendo a utilizar, mais e mais, as múltiplas linguagens, as multirreferencialidades humanas e o potencial criativo das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos. Desta forma, ela começa a aproveitar melhor essa energia social e cultural presente na comunidade, tantas vezes considerada invisível — por mais que esteja presente na vida concreta e real desta — e a fortalecer vínculos relacionais e criativos de toda a comunidade escolar, o que acaba tendo reflexos positivos na sala de aula, nas aprendizagens escolares e na educação em geral.

A música, para além de sua difusão pelos meios de comunicação de massa — rádio e tevê, principalmente — que, infelizmente, a cada dia tendem a pensar mais no dinheiro que ganha com a música e menos na sua qualidade musical e artística, o que se aplica também às grandes produtoras musicais —, está presente na história e na vida das pessoas na forma de cantigas de ninar, cantigas de roda, na expressão da religiosidade do povo (nos hinos, por exemplo), nas antigas cantorias de trabalho que marcavam o ritmo das atividades dos trabalhadores. Está também nas atividades com finalidades de diversão, de dança e, também por isso, não faz sentido que a escola deixe de se aproveitar de toda essa experiência cultural para favorecer as aprendizagens das crianças, adolescentes, jovens e adultos.

1.3 Música ontem, hoje e amanhã: educando em todos os cantos

As primeiras manifestações musicais, segundo a história mitológica da música, no mundo ocidental, teriam surgido depois da vitória dos deuses do Olimpo sobre os seis filhos de Urano, mais conhecidos

como os Titãs. Nesse contexto, Apolo é Deus da música. Na perspectiva da história não-mitológica, entende-se a música como expressão dos sentimentos através da voz humana, o primeiro instrumento musical (natural). A partir daí, nasceriam outras vozes que seriam a raiz da música instrumental.

Na perspectiva bíblica, o pai de todos os que cantavam com a harpa e o órgão é Jubal, descendente de Caim, que pode ser considerado o inventor da música instrumental, e, entre outros instrumentos, da lira. (Gênesis 4, 17-22)

Nessa brevíssima retomada histórica, só para exemplificar, já percebemos diferentes explicações para o surgimento da música, isso porque para cada momento histórico, para cada povo e cultura, encontramos diferentes explicações para o nascimento ou surgimento da música. Mas, independentemente de sua origem, ela sempre está relacionada às guerras, à paz, às campanhas heróicas, às festas, à sensibilidade humana, à natureza e à consolidação e registro da cultura dos diferentes povos de todos os tempos e lugares. Também por isso, a música é uma forma de educação e de expressão presente em toda a história da humanidade e de todos os ecossistemas (o mundo é sonoro!) para alimentar o nosso espírito, para animar as nossas ações, dar ritmo ao nosso trabalho e tornar mais prazeroso o nosso repouso e o nosso ócio, igualmente fundamentais para a renovação da vida no planeta e para a criatividade humana.

A musicalidade, como integrante de toda a natureza, é, ao mesmo tempo, manifestação natural e cultural. Ela representa uma das mais importantes expressões universais da humanidade. A música é também "intertranscultural", como pode ser a educação quando ela respeita, valoriza e se relaciona com as diferenças e semelhanças culturais, enfatizando a relação humana, dialógica e transformadora, e a superação de toda e qualquer injustiça, preconceito ou submissão. Mas, dependendo de nossa práxis, entendida como ação transformadora (Paulo Freire), é bom lembrar que tanto a música como a educação podem ser conservadoras ou revolucionárias, inclusivas ou, ao contrário, utilizadas para manter uma ordem dominante, preestabelecida, excludente, que não deve ser contestada.

Trabalhamos para que arte e educação contribuam para dar mais sentido às aprendizagens humanas transformadoras e mudancistas, mais do que simplesmente inovadoras. Queremos combinar não só os conhecimentos científicos inter e transdisciplinarmente, mas, sobretudo, considerar outros saberes, geralmente desprezados pela ciência, relacionados às subjetividades, sensibilidades e sentimentos das pessoas, visando a uma educação integral, relacionada à totalidade do sentir-pensar-se-fazer humanos. Essa é uma característica marcante do que chamamos "Educação Intertranscultural".

Por esses e outros motivos, buscar coerência entre teoria e prática é uma obrigação de todo músico e de todo educador.

Só para dar mais um exemplo, em minhas atividades profissionais — aulas, oficinas, palestras, reuniões, encontros de trabalho etc. — tenho, algumas vezes, experimentado o preconceito de quem ainda considera a música uma prática "menor", dicotomizando arte e ciência e relegando às artes em geral e, especialmente à própria música, um lugar secundário, como se ela fosse apenas um adorno, uma ornamentação admitida em determinadas atividades educacionais e científicas. Considera-se, nesses casos, que ao dedicarmos mais tempo e sentido à música, perdemos "tempo" e deixamos de investir em maior qualidade acadêmica, o que não é nem necessariamente válido, nem verdadeiro, pois depende muito do ponto de vista de quem analisa e, principalmente, da história de cada pessoa e da concepção de educação, de ciência e de arte que é adotada. Mas, felizmente, posso também afirmar que esses casos são cada vez menores, pois educadores, músicos e cientistas, de forma geral, já têm compreendido melhor a importância dessa associação que, na verdade, sempre deveria acontecer.

Tem valido a pena insistir em inserir a música nas referidas atividades profissionais, e nunca deixar de ser também um educador sem, com isso, necessariamente, pedagogizar a música. Tenho tido, nessas oportunidades, a possibilidade de refletir e provocar reflexões que partem das práticas, das experiências simbólicas, representativas e científicas de meus alunos, alunas e das pessoas com quem compartilho essas vivências, que tanto me ensinam.

Aproveitando a experiência musical de quem estudou violão erudito, popular, guitarra-*jazz* e canto coral — além de minhas autoincursões pelo mundo da composição musical e poética, comecei a associar, mais sensitiva do que cientificamente, música e educação. E sempre, ou quase sempre, tenho obtido ótimas respostas nessas atividades, pois o que afirmo em teoria mostra-se na prática: as pessoas se emocionam diante da música e, assim, aprendem e ensinam melhor, mais sensibilizadas, menos resistentes às mudanças e passam a refletir criticamente sobre as suas próprias práticas.

Como escreveu um recente amigo,

> a música é sentimento e pensamento. Chico Buarque, ao confrontar-se com a aspereza da censura militar, não relutou em mandar para um amigo 'notícias frescas nesse disco'. Apoderar-se da música, das diferentes linguagens, aprendendo a ensiná-las, é forma de fazer política. Micropolíticas do desejo, das canções, cuja capilaridade de suas formas não as reduzem a um modo inferior de luta mas, ao contrário, tornam-nas tão ou mais eficientes que as macropolíticas, haja vista a extensão de seus alcances e a bravura sutil de suas ramificações.[3]

Há que continuarmos, sempre mais, envolvidos e envolventes, por um Mundo Educador que procurar resgatar a totalidade do conhecimento e dos saberes de todas as pessoas e de todas as culturas. Além disso, é salutar à vida e à educação que aproveitemos mais todos os sons, os silêncios e a riqueza musical que toda a natureza nos oferece. Para isso, um bom começo é estarmos mais abertos e atentos aos sons do vento, das ondas do mar, do cantar dos pássaros, de todas as espécies animais, vegetais, enfim, da farta musicalidade que temos o privilégio de experimentar em todo o planeta.

Quem não se aproveita da múltipla sonoridade presente na natureza e nas diferentes culturas, perde a oportunidade de tentar viver

---

3. Trecho de uma carta com data de 07.02.2007 que recebi de Márcio Leopoldo Gomes Bandeira, recente amigo e assistente da direção pedagógica do Instituto Paulo Freire, ao me apresentar suas prestimosas sugestões para o primeiro movimento deste livro, onde ele escreve também que "levar a arte a sério é levar a vida a sério e reconhecer vigor, potência de vida, poder no canto dos passarinhos e da lavadeira do rio".

mais feliz e, por conseguinte, deixa de desenvolver a sua própria sensibilidade musical. E quem, por outro lado, mesmo que se considere uma pessoa educada, não desenvolver as suas potencialidades artísticas, qualquer que seja a linguagem, vive também menos sintonizado com o próprio planeta que o acolhe, com a "mãe natureza", que, mesmo maltratada por seus filhos que criam cultura, insiste em nos embalar com os seus cantos e encantos, em todos os cantos.

1.4 Música e educação: eis o tom

Música e educação: eis o tom. Por que estamos tocando nesse assunto, tão relegado pelas autoridades educacionais, mesmo em tempos de CD, de MP3, de MP4, de *download* de canções baixadas pela internet? Como a música tem estado presente na escola e na vida da gente? Como ela pode ou poderia contribuir para melhorar a qualidade sociocultural e socioambiental da educação?

Para continuar a conversa, como sugere a paródia que acima cantamos, seria, talvez, realmente aconselhável propor que a música passasse a freqüentar mais e mais as escolas e a educação de forma geral. Considero, com base em minha experiência pessoal, que quanto mais música, melhor: em casa (na educação informal), nos espaços comunitários, nas instituições educacionais não oficiais (educação não formal) e nas unidades escolares públicas e privadas que praticam a educação formal — às vezes formal até demais. Vejam, por exemplo, como podemos "brincar" com ela para falar de coisas sérias, como fizemos até aqui e também na paródia acima, intitulada "Um pouco mais de coragem", que revela um pouco da dificuldade dos nossos estudantes de entrarem na universidade e, principalmente, de prosseguir e concluir os seus estudos com êxito e com aprendizagens socioculturais e socioambientais.

A música tem tido, historicamente, várias funções — por exemplo, educacional, militar, religiosa, e pode ser utilizada em festas, em funerais e em diferentes rituais. E, da mesma forma que não é porque a pessoa sabe o que é justiça que ela agirá de forma justa, também não é porque a pessoa é admiradora ou produtora de música que ela será

uma pessoa naturalmente sensível e humanizada. Em todos os casos, podemos considerar a música como instrumento mobilizador capaz de ativar uma relação humana e crítica.

Sem entrarmos especificamente nessa discussão, até que ponto nossa sociedade atual, em nível local e planetário, tem desenvolvido políticas efetivas de inclusão educacional e humana, se não oferecemos uma escola de qualidade sociocultural e socioambiental, de nível fundamental, médio e superior, acessível a todos? Praticamos ainda a lógica de uma universidade pública voltada para estudantes que têm condições financeiras de ascender aos seus bancos por meio de uma educação em escolas particulares e cursos pré-vestibulares a preço de ouro, e, no oposto, temos os alunos da população pobre, filhos dos oprimidos, que, carentes de recursos, não podem pagar o ensino de "qualidade" exigido na demanda de uma educação superior gratuita. São obrigados a pagar caro por um diploma universitário, em faculdades e universidades privadas, às vezes com turmas massificadas, sem a garantia mínima de uma formação com qualidade sociocultural e socioambiental. As escolas públicas que freqüentam no ensino fundamental e médio, infelizmente, tantas vezes ainda sucateadas e sem boas condições para uma educação, por exemplo, integral, como vínhamos falando, são as únicas que lhes estão acessíveis. Não generalizamos, nem devemos pressupor que a escola pública, por ser pública, é em si só pior ou melhor a escola privada. Isso depende de muitos fatores, não só dos aspectos econômicos. Mas não há dúvidas de que com maiores recursos financeiros, associados a uma boa gestão da escola e do sistema de ensino, que inclui formação continuada dos trabalhadores em educação, poderá melhorar a aprendizagem e a formação da cidadania desde a infância que é, afinal, o que mais importa. E isso, infelizmente, acontece ainda numa escala reduzida.

Há que discutir também a qualidade da aprendizagem humanística e moral. Por exemplo, um aluno é aprovado em determinado curso com ótima avaliação, especializa-se numa área do conhecimento e se torna um grande profissional, mas, por outro lado, é uma pessoa arrogante, autoritária, insensível nas relações humanas que estabelece, preconceituosa em relação aos pobres, aos negros, aos índios, aos amarelos, aos homossexuais e aos transexuais — podemos dizer

que essa pessoa é educada, que tem uma formação de qualidade? Ou, ao contrário, deveríamos reprová-la e, também, às escolas pelas quais ela passou?

Perante a situação acima descrita e em tantas outras possíveis, como também a maior inserção de crianças, de adolescentes e jovens na plenitude da vida social e cultural nos dias atuais, valorizando o protagonismo deles, considero que a música pode ser uma atividade fundamental para a vida e para a humanização das pessoas desde muito cedo. É que o papel transformador da arte, vivenciada sempre mais e compartilhada por pessoas das diferentes gerações, pode transformar a própria sustentabilidade do planeta em algo mais viável, até porque o artista tem sempre um jeito diferente de ver e de se relacionar com o mundo em que vive.

Por outro lado, não devemos pressupor que a arte é neutra, pois há uma arte que serve à dominação social, ao *status quo*, à massificação cultural, à alienação; da mesma forma que há uma arte progressista, progressiva, crítica, de vanguarda, que busca emancipar a pessoa, transformar o mundo e aproximar sensivelmente as pessoas da natureza, contribuindo, pois, para o fortalecimento de ações transformadoras em todos os níveis das relações humanas e destas com o planeta.

Não faço apologia à arte. Mas, se queremos um mundo mais feliz, um Mundo Educador, mais justo e pacífico, é perfeitamente possível considerar que a música, como também outras linguagens artísticas, são formas de incentivar as novas gerações a cultivar e a vivenciar valores para além do consumo, da competição desenfreada e violenta e do utilitarismo presente na própria arte que, hoje, invade os meios de comunicação de massa. Nesse âmbito, a arte que vemos não colabora para que nossas crianças, jovens e adolescentes ampliem os seus universos como construtores de um mundo mais sensível.

Trabalhar mais e mais as artes e, neste particular, a música, associada à educação, considerando que ela já é, em si mesma, educação, pode contribuir para problematizar essa cultura de massa que, infelizmente, faz-se tão presente no nosso cotidiano e nas nossas escolas, globalizando a cultura e fortalecendo ainda mais os efeitos perversos

da globalização econômica da qual todos somos vítimas e, dependendo de nossas ações ou omissões, sujeitos ou objetos.

Como também me escreveu Márcio Leopoldo, "se a escola não reconhece o valor da música é porque não reconhece o valor do corpo como parte integrante do aprendizado".[4]

Sem me dedicar a conceituações sofisticadas e, atendo-me, especificamente, à música, considero que ela se refere a uma combinação de sons — e, claro, de silêncios — que "conservam entre si relações lógicas e ordenadas" (Archanjo, 1917: 16). Quanto mais passa o tempo, convenço-me de que a música pressupõe também relações lógicas, ilógicas, ordenadas e desordenadas. Mas essa é uma outra discussão que não pretendo fazer aqui. Fica apenas como uma provocação para futuras conversas e pesquisas.

De acordo com o mesmo livro, o fim da música "é evocar sentimentos ou traduzir impressões" (Archanjo, 1917: 16), o que confirma o que dissemos no início, em relação às emoções e aos sentimentos que ela nos causa. Isso não acontece por acaso, até porque sem sons e sem silêncios não haveria música. Sons e silêncios, que me remetem a uma outra análise também clássica: à das propriedades do som, que são altura, duração, intensidade e timbre.

Sem definir cada uma dessas propriedades, quero falar delas, mas pensando em educação.

Sons e silêncios na educação — quem fala, quem cala, quem falava, quem calava na escola e na educação? Quais os sons que temos valorizado na escola, na educação? Quais são, afinal, as vozes que têm contribuído para uma educação de qualidade sociocultural e socioambiental? E temos sabido silenciar, dar tempo ao tempo para as mudanças necessárias? Ou, ao contrário, saímos às vezes em busca de resultados e nos esquecemos de dar conta do processo?

Altura — como têm sido nossas atuações educacionais: "graves, médias, agudas? Como temos nos posicionado nas diferentes situações da vida cotidiana escolar e qual tem sido o tom dos nossos diálogos e das nossas relações com as diversas pessoas que vivenciam,

4. Trecho também extraído da carta de Márcio Leopoldo, com data de 07.02.2007.

conosco, o dia-a-dia das unidades educacionais, da comunidade, da cidade e do Mundo Educador que queremos construir juntos? Temos, às vezes, erguido demais a altura da nossa voz com os nossos alunos e, por outro lado, eles têm feito o mesmo conosco? Temos diminuído o tom da nossa voz, quando necessário, para ouvir a voz da outra pessoa? E estaríamos aproveitando as oportunidades desses problemas e conflitos escolares, culturais e sociais, para compor, a várias mãos, e com "paciência-impaciente", melodias, harmonias e ritmos que criariam em nós o sentimento do pertencimento, o fortalecimento de nossas identidades coletivas e o florescimento de novas sonoridades resultantes do encontro, da relação, do conflito e do reconhecimento das diversas culturas em constante interação?

Duração — Como temos planejado a educação? A curto, a médio ou a longo prazo? Ou continuamos tendo apenas uma visão imediatista e utilitarista da educação que praticamos, alimentando a idéia de uma sociedade competitiva, consumista e descartável? Como elaboramos os nossos planejamentos, projetos educacionais e escolares: com gestões compartilhadas ou com gestões pseudodemocráticas e autocráticas? Além disso, quanto tempo de nossas vidas temos passado dentro da escola e nos dedicado à educação de nossos filhos, das nossas crianças e à nossa própria? Temos sabido aproveitar esse tempo ou, muitas vezes, deixamos o tempo passar — e continuamos deixando — porque a música tocada na escola nos parece sempre a mesma e, portanto, já sem graça, sem força, sem ritmo. Como combinar sons e silêncios com durações variáveis, mais flexíveis e dialógicas, que respeitem e contemplem os direitos de todas as pessoas?

Intensidade — qual foi, tem sido ou será a nossa dedicação à educação que temos, que fazemos e que queremos? Qual o nível da nossa vibração quando pensamos e fazemos educação, quando educamos a nossa ação e, por isso mesmo, sobre ela refletimos? Temos sabido denunciar com intensidade, com força e, por outro lado, soubemos e sabemos também anunciar com a mesma energia? É que é mais fácil denunciar, e quando o fazemos, é quase sempre com aquela intensidade forte de quem está descontente, de quem critica, de quem sabe o que quer e sabe que não possui o que quer. E que, portanto, se não se tem o que se quer, geralmente ou quase sempre, é por

culpa ou responsabilidade de alguém... menos a nossa. E mais: será que, na educação, diferentemente da música, temos apenas intensidades fortes e fracas? Não teríamos, também aí, diferentes gradações de intensidades, que nos permitiriam "tocar a música" de forma mais dinâmica e, portanto, com mais qualidade sonora, sociocultural e socioambiental?

Timbre — qual é a qualidade do nosso trabalho, de nossa dedicação à formação humana e à capacitação técnica de nossos educandos e educandas? Somos professores e professoras com experiências e qualidades especiais, com timbres diferenciados, ou, muitas vezes, não nos distinguimos de outros companheiros e nos percebemos uma massa de profissionais desvalorizados socialmente, quase sem uma identidade e com reduzida auto-estima? Teremos condições de resgatar a identidade profissional do magistério, dos trabalhadores em educação e de reagir, buscando novamente os nossos sonhos e utopias? O que temos feito para afinar os nossos instrumentos e para compor as nossas sinfonias?

Enfim, temos sabido compor, executar e avaliar a nossa música maior, que é a própria educação, tocada com bravura apesar das tantas adversidades? Como estão as nossas sonoridades sucessivas, os nossos "contrapontos", as nossas "fugas", as nossas ações continuadas, inteiradas, conectivas e a execução e avaliação processual dos nossos projetos? Temos conseguido trabalhar nossas harmonias, ou seja, combinar nossas diferenças e semelhanças culturais, ambientais, sociais, profissionais, econômicas e políticas? Temos, também, sido efetivamente reflexivos e críticos com o ritmo do nosso próprio trabalho e com o trabalho de todos os profissionais da educação, dos alunos, das nossas comunidades escolares e dos nossos artistas? E qual tem sido o tom e o andamento dos nossos discursos em relação às nossas práticas, dos nossos acertos e desacertos? Afinamos os nossos instrumentos com o mesmo diapasão, numa ação orgânica, coletiva e orquestral ou, ao contrário, habituamo-nos com acordes apenas consonantes, dissonantes ou até mesmo desafinados?

Considerando que a música pode nos causar tristezas, alegrias, excitação e tranqüilidade, pergunto-me também se a educação sozinha que tantas vezes praticamos, não nos faz sentir o mesmo, ou

seja, alegrias e tristezas, identificações e diferenciações, "medos e ousadias"? O que poderia mudar, por exemplo, se a música estivesse mais presente nos processos educacionais e se a educação estivesse igualmente vinculada às músicas que escutamos e que aprendemos a cantar desde o ventre materno? E, por seu lado, a música que temos escutado nas rádios, na televisão e, hoje, cada vez mais também via internet, por exemplo, têm contribuído para a nossa emancipação humana, ou mais para a nossa alienação política, ideológica e artística?

Quantas perguntas bonitas de responder, se tivéssemos mais tempo, mais espaço e, talvez, mais música e menos perguntas. De qualquer forma, música e educação estão presentes em nós, em nossas vidas, desde o momento em que nascemos até a nossa morte. E ao nos educarmos, a música que escutamos, que criamos, que executamos, e até mesmo aquela que deixamos de executar por conta de valorizarmos demais o silêncio, define os passos e os compassos das nossas sinfonias, que podem nos fazer viver mais ou menos intensamente, justos, felizes, amorosos e humanizados. E saibamos: escutar é sempre mais que ouvir, porque nos permite distinguir, identificar e sentir com mais qualidade as múltiplas sonoridades presentes no mundo em que vivemos.

Penso que a aproximação entre música e educação pode contribuir para uma vida mais saudável, feliz, significativa, criativa, amorosa, esperançosa e ousada — como procurei demonstrar na composição acima, intitulada *Paisagem*. Essa aproximação nos ajuda a não naturalizar o que não é natural, por exemplo, a miséria, a violência, a injustiça e as guerras. Sensibilizados, temos tendência a ser ao mesmo tempo mais humanos e mais conectados à natureza e a todo o ecossistema. E, parafraseando Mário Quintana, digo que, com mais música em nossa vida, passamos menos insensíveis e indiferentes pelos jardins que percorremos ao longo da nossa história.

A amorosidade, a "esperança sem espera", a capacidade de cultivar os sonhos, ao mesmo tempo que partimos para a ação com base na "leitura do mundo" que fazemos processualmente, são características do nosso processo de humanização. Enfrentar os desafios de frente, articular forças e energias coletivas e em relação permanente

com o mundo em que vivemos, são atitudes de um pensamento complexo indispensável à educação nos dias atuais. Isso se faz ao mesmo tempo com paixão pelas mudanças necessárias e urgentes, em associação com as condições concretas que temos para operá-las. Isso exemplifica a possibilidade, a necessidade de também promovermos a aproximação entre arte e educação, entre educação e cultura, entre ciência e arte, razão e emoção, ética e estética, técnica e afetividade, tecnologia e sensibilidade, planejamento e improviso, ciência e espiritualidade.

Não é de hoje que sabemos que as artes, em geral, sensibilizam-nos, emocionam-nos e que, emocionados e sensibilizados, aprendemos melhor, mais rapidamente e com mais qualidade. Nesse sentido, a arte mobiliza a emoção, e esta, a nossa inteligência (Wallon; Vigotsky). No mesmo caminho, arte e música tornam mais significativa a nossa vida e a educação porque contribuem para superar a lógica moderna da ciência, que separa razão e emoção. Trata-se de uma outra lógica, agora complexa, que nos convida a desencaixotar saberes e conhecimentos, a destronar certezas, a relaxar arrogâncias do conhecimento científico, diante de outras formas ou expressões do saber da humanidade.

Vivemos, na atualidade, um momento muito especial em que, inclusive, há movimentos sociais, culturais e especificamente musicais reivindicando a adoção do ensino obrigatório da música nas escolas públicas e privadas, como uma maneira de se ampliar a educação musical que quase nunca está presente nos currículos escolares. Até porque, na maioria das vezes, observamos que o ensino da arte-educação (ou da educação artística) nas escolas resume-se ao estudo da história da arte, combinada com a ênfase no ensino de algumas práticas das artes plásticas. Incluir a música, nesse sentido, seria contribuir para ampliar a educação da sensibilidade, sem nunca negar as outras manifestações artísticas e criativas, sempre fundamentais em qualquer processo educativo, tanto para professores quanto para os alunos.

Caetano Veloso cantou "como é bom tocar um instrumento". Entendamos como "instrumento" qualquer instrumento musical, por exemplo, a voz humana, o primeiro de todos. A nossa corporeidade,

a nossa curiosidade sempre rítmica e lúdica, as nossas diferentes intensidades espirituais, as múltiplas cores da natureza e dos sons que produzimos culturalmente e, sem dúvida, todos os instrumentos musicais, mais ou menos sofisticados, que a cultura humana foi capaz de produzir, formam uma grande orquestra.

É bom, sim, tocar um instrumento, desenvolver a nossa expressão artística, que nos faz mais expressivos, mais simbólicos, mais relacionais e criativos. É bom dançar, mexer o corpo, suar a camisa, gastar a energia, produzir sons quando necessário e saber silenciar quando for a hora. E a hora, o tempo de se produzir sons e silêncios, depende dos contextos em que vivemos pois, como nos ensinam Gregory Bateson e Paulo Freire, é o contexto que nos permite criar o texto, o próprio novo contexto, os subtextos e os metacontextos. Mas é fundamental, sempre, partir do ritmo da nossa própria pulsação e, ao mesmo tempo, aprendermos a escutar a batida de todos os corações presentes nessa sinfonia — musical, educacional e vital — que podemos compor coletivamente. Desta forma, além de ser mais sonora e mais bonita para nós, poderá agradar a um número bem maior de pessoas.

Finalmente, associar música e educação, incluir sempre mais a música na prática educacional em todos os seus níveis e modalidades, valorizar a cultura dos diferentes povos, a sua sabedoria musical, cênica, plástica e virtual é contribuir para novas formas de alfabetização, próprias do nosso tempo: cultural, emocional, tecnológica, cibernética, humanizada.

Ao concluir o primeiro movimento deste livro, penso estar justificada a minha opção por acreditar na necessária aproximação entre arte e educação, entre razão e emoção, superar históricas dicotomias e procurar caminhar para além de determinados formalismos da literatura científica e educacional.

Abrir e fechar cada movimento deste livro com paródias e músicas objetiva contribuir com a busca de novas formas de agir e pensar na educação, o que acontece em todos os cantos. Isso significa valorizar a sensibilidade e considerá-la fundamento da nossa própria racionalidade. Está aberto o caminho para pensarmos, agora, na possibilidade de construção de um Mundo Educador, conceito

que estaremos apresentando e desenvolvendo no decorrer dos próximos movimentos.

O RELÓGIO[5]

Tic-tac, tic-tac (Refrão)
O relógio faz assim
Tic-tac, tic-tac
Que parece não ter fim

O relógio é meu amigo
Quando é hora de acordar
Me avisa depressinha

Vamos, vamos levantar
Que o sol está nascendo
Venha ver o sol raiar

Já é hora de sair
Logo é hora de voltar
Tá na hora do almoço
Da escola e do jantar
O relógio está dizendo
Que é hora de brincar

Vamos aprender com canção e poesia
Vamos responder com muita alegria
Preste atenção, todo mundo
— Um minuto quanto tem?
— Tem sessenta segundos!
— Um minuto quanto tem?
— Tem sessenta segundos!

— E sessenta minutos? Quem souber responda agora
— Sessenta minutos são iguais a uma hora!
— E sessenta minutos? Quem souber responda agora
— Sessenta minutos são iguais a uma hora!

— E quantas horas tem um dia?
— Vinte e quatro horas!
— Quantas horas tem um dia?
— Vinte e quatro horas!

— O relógio tem um ponteirinho: como ele aponta as horas?
— Devagarzinho!
— O relógio tem um ponteirinho: como ele aponta as horas?
— Devagarzinho!

— E o ponteirão, mais espertinho, o que é que ele aponta?
— Os minutinhos!
— E o ponteirão, mais espertinho, o que é que ele aponta?
— Os minutinhos!

5. Composição de Paulo Roberto Padilha e Aparecida Arrais Padilha.

Segundo Movimento

Espaços e tempos de (se) educar e humanizar: por um Mundo Educador

Palavras-chave do que queremos no Mundo Educador: felicidade, mudança, educação, educação formal, educação não formal, educação informal, educação integral, justiça, paz, humanização e afeto.

Palavras-chave do que não queremos no Mundo Educador: malvadez, desafeto, reprovação, medo, nota zero, violência.

Síntese deste movimento: mostrar que a educação que nos humaniza acontece nos vários espaços e tempos da vida social — na escola, no bairro, na cidade, no planeta — portanto, no "Mundo Educador", além de discutir a escola que temos, a escola que não queremos e a escola dos nossos sonhos.

A ESCOLA[1]

Era uma escola muito malvada
Não tinha afeto não tinha nada
Ninguém queria entrar nela não
Só se falava em reprovação

Ninguém podia falar sem medo
Porque o "clima" era azedo
Ninguém podia correr, sorrir
Felicidade não tinha ali

Mas essa escola mudar eu quero
Esquecer o tempo
Da nota zero

ESCOLA QUE VALE A PENA[2]

Olha que escola mais linda
Mais cheia de graça
Repleta de vida que ganha a praça
No bairro, o encontro,
Que ensina sonhar

Mostra o bom resultado
Que já vale a pena
Do esforço dobrado
De muitas centenas
Pessoas tão lindas a se ajudar

Há que aprender no caminho
Ah, não se iluda, insiste
Ah, a cidade resiste
A cidade que andava esquecida
Que também é nossa vida

Ah, se a gente conhece
O que nela se passa
O povo todinho
"Se sente" e se abraça
E fica construindo
Um mundo educador
O que é uma forma de amor
O que é uma forma de amor

O RETIRANTE[3]

É uma loucura viver na cidade grande
Mas é gostoso olhar os arranha-céus
Um corre-corre
Gente pra tudo o que é lado
Tem alguém dependurado
Um já foi pro "beleléu"
Pobre rapaz, devia tá bem atrasado
Foi pro céu adiantado
Feito massa de pastel

Cheguei faz pouco
E já trouxe o saco cheio
De novidades pra o povo me comprar
Só que disseram: — Isso é tudo obsoleto
Mas eu disse:
— É amuleto e dá sorte "pra danar"
Mas tá difícil encontrar um lugarzinho
Pra abrir o meu saquinho
E começar a faturar

Ai, ai, ai, meu bem
Cidade grande é disputada "pra danar"
Tem alemão, tem japonês
Tem nordestino
Tem gaúcho e argentino
Gente de todo lugar
Que faz de tudo
Vende o corpo, rapadura,
Erva pra toda frescura
Que se pode imaginar

Ai, ai, ai, meu bem
Cidade grande é disputada pra valer
Sou cabra macho
Vou vender um peixeira
Vou comprar peixe na feira
Pra poder trazer você

O tempo passa, mas não passa a correria
Uma fumaça faz o céu escurecer
Se fala tanto numa tal de ecologia

---

1. Música original: "A casa", de Vinícius de Moraes.
2. Música original: "Garota de Ipanema", de Tom Jobim.
3. Composição de Paulo Roberto Padilha e Aparecida Arrais Padilha.

Parece que é porcaria que tá pra
acontecer
Deus que me livre, Virgem Santa,
Ave Maria
Credo em cruz, Santa Luzia
Eu preciso me benzer

Qualquer dia desses vou voltar
Pra minha terra, pra matar minha
saudade
Esquecer toda maldade
Que "cheirei" neste lugar
Cidade grande é a coisa mais danada
Dorme gente na calçada que não tem
onde morar
Que nem eu mesmo
Que já tô com o pé gelado
Cheguei ruim, tô piorado
Se ficar vou me acabar

Qualquer dia desses vou contar
A minha vida, sou um cidadão do
mundo
Feito um rei, um vagabundo
Que não pára de sonhar

A minha luta vou guardando na
memória
Retirante faz a história pra o futuro
melhorar
Porque na vida tanta coisa acontece
E a gente bem que merece
Ser feliz e se encontrar

2.1 Mundo Educador: novo conceito, nova práxis

Estudamos, trabalhamos e acumulamos vivências em escolas boas, ruins, boas e ruins e fora delas. Boas, porque lá aprendemos a ler, a escrever, a fazer amigos, a exercer, aos poucos, a plenitude da nossa cidadania, a nos sentirmos sujeitos e a reconhecermos as nossas múltiplas identidades. Ruins, porque também maltrataram as crianças que fomos um dia e deixaram marcas dolorosas na infância que, não fosse isso, poderia ter sido mais plenamente vivida. Boas e

ruins, porque tivemos, nas escolas pelas quais passamos, em diferentes tempos e espaços, múltiplas sensações e aprendizagens, não só uma coisa ou outra. Fora delas, porque vivenciamos e aprendemos sempre, de maneiras diferenciadas, em todos os espaços das cidades por onde passamos, onde nos criamos e crescemos, experiências que nos fizeram pessoas mais ou menos humanizadas, sujeitos históricos, conformando as nossas identidades.

Neste "segundo movimento" deste *Educar em Todos os Cantos*, ouso dar início a uma reflexão que exigirá, certamente, maiores aprofundamentos em outros trabalhos. Perguntemo-nos se poderíamos falar da existência de um **Mundo Educador**? O mundo em que vivemos é educador? Ele nos educa? E o que é esse mundo? Nós somos o mundo? Somos algo isolado do mundo ou, como humanos, criamos também o nosso "mundo humano" ou, até mesmo, o nosso mundo desumano?

Essas perguntas podem nos ajudar a refletir sobre essa temática, principalmente se considerarmos que, na contemporaneidade, estamos permanentemente conectados com o mundo todo, com todo o planeta Terra — alguns até mesmo com seres de outros planetas, de outras órbitas e dimensões da vida e da morte como diriam (e como escrevem) muitos.[4] Sinto-me aprendente e ensinante neste mundo, conectado com o mundo todo, a todo instante. Se isso é verdadeiro, a resposta sobre a existência ou não de um mundo educador seria aparentemente simples, ou seja: sim, o Mundo é Educador.

Para começar a pensar a existência de um Mundo Educador, não será necessário aprofundar nossos estudos e potencializar as nossas capacidades de compreensão, de análise e de interpretação sobre tudo o que se passa no mundo todo, em todo o planeta Terra e em outras

4. E se falamos em democracia, em diversidade, em convivência, em solidariedade, em respeito e em ética, que sejamos humildes, respeitosos e dialogantes com todos os conhecimentos, saberes e com a fé de todas as pessoas. Isso demonstra sabedoria, não-arrogância e abertura ao diálogo, exercício de alteridade, uma postura que procura ver o mundo também com o olhar do outro e não apenas a partir da própria cultura e convicções. Infelizmente, a certeza fenomenal da ciência (positivismo) e a fé extremada de algumas religiões, seitas e convicções políticas (fanatismo, fundamentalismo, terrorismo), só para dar dois exemplos, não são capazes de promover o diálogo respeitoso com as diferenças e com as semelhanças dos povos e culturas do mundo em que vivemos, no nosso planeta.

dimensões da vida, da existência, da própria espiritualidade humana, e englobar todas essas vertentes da cultura em nosso projeto de educação? Ou, ao contrário, será que falar de educação significa falar apenas das coisas que estão mais próximas "do nosso pedaço", ou seja, do bairro onde moramos, da escola em que estudamos e da comunidade, do local onde vivemos?

Se preferirmos trabalhar apenas no âmbito de nossas certezas, consideraremos que essa discussão não é pertinente, que é inconseqüente e irrealizável, até porque a educação se dá no nível local e é aí que nos educamos no mundo em que vivemos. Diante dessa possível argumentação, sentimo-nos ainda mais provocados ao debate, pois queremos trabalhar também no âmbito das incertezas e da complexidade. (Morin, 1999)

Sentimos na pele o que acontece no outro lado do mundo, em termos de educação, de economia, de política, de paz e de guerra. Tudo interfere diretamente na nossa vida deste lado do mundo. Daí que educamo-nos no mundo, somos parte deste mundo, construímos, participamos, modificamos e somos modificados pelo mundo em que vivemos.

Ao formular tais perguntas, quero dizer, como fez Paulo Freire, que

> nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer "bancária" ou de pregar no deserto. (Freire, 1987: 87)

Se procurarmos analisar, por exemplo, as características da educação em suas dimensões formais, não formais e informais e trabalharmos na perspectiva da aproximação delas para a construção de um processo educacional que seja repleto de sentido, de curiosidade e de amorosidade para e pelos nossos alunos, que "se educam em comunhão" (Freire, 1987), estaremos trabalhando mais próximos das

compreensões que fazemos do mundo em que vivemos, com o que a educação que praticamos será mais prazerosa e significativa para todos nós.

Como também nos ensina Paulo Freire no seu livro *Pedagogia do oprimido*, quando nos fala de investigação das relações homem-mundo: "o momento deste buscar é o que inaugura o diálogo como prática da liberdade" (Freire, 1987: 87). Portanto, a pessoa, ao realizar o diálogo como prática da liberdade, constrói o seu próprio mundo e transforma a si própria e a sua história. Daí ser ela um ser histórico.

Nesse sentido, Freire escreve também que os homens,

> ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao aturarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão da sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. (Freire, 1987: 89)

Se nós construímos o mundo, pois nossa existência é histórica e cultural, como justificar a lógica da malvadez, da ausência do afeto, da aceitação de uma educação e de uma escola que pune, que causa medo e que avalia com nota zero como se o aluno fosse incapaz no processo de ensino e aprendizagem ou como se o professor fosse também um carrasco dos alunos? Não tenho respostas para essas perguntas, nem quero crer que o ser humano é "essencialmente" o ser da guerra. Trata-se de perguntas que fazem parte de nossa vida cotidiana e que, portanto, devem também ser discutidas, coletivamente, no âmbito educacional e das nossas relações humanas.

Outra questão importante, muito presente no mundo em que vivemos e que precisamos analisar, é a de como temos convivido e acolhido as pessoas migrantes, que se aproximam do contexto e da conjuntura em que vivemos. Temos recebido essas pessoas com solidariedade, respeitando suas culturas e nos relacionando com elas de forma inclusiva, amorosa e carinhosa ou, ao contrário, preocupamo-

nos com suas presenças "estrangeiras" e nos sentimos ameaçados com as novidades que essas pessoas "diferentes" nos apresentam?

Pensando nisso, convido o leitor e a leitora a refletirem sobre a música "O retirante", feita como uma homenagem a todas as pessoas que tomam a difícil decisão de "tentar a sorte na cidade grande" e que são, de alguma forma, em maior ou menor intensidade, vítimas do preconceito, da falta de acolhimento e da falta de oportunidades de ter uma vida digna. E, infelizmente, nem a sociedade civil, nem o Estado, nem as diversas instituições, organizações governamentais e não-governamentais têm, historicamente, conseguido resolver esses problemas em nível planetário, salvo possíveis exceções que, pessoalmente, não conheço. Muito embora já tenhamos notícias de experiências exitosas nos últimos 15 anos, como é o caso da Cidade da Bogotá, Colômbia, que inspirou o "Movimento Nossa São Paulo, Outra Cidade", que teve sua primeira plenária geral em dezembro de 2006, mas que só foi lançado publicamente em 15.05.2007.[5]

Mesmo habitando a mesma casa — o planeta Terra, somos considerados estrangeiros até mesmo em localidades vizinhas às nossas — às vezes no bairro, na cidade, no município ou no próprio Estado onde vivemos. Como canta Milton Nascimento, na sua música intitulada "Janela para o mundo",

> (...) De janela, o mundo até parece o meu quintal / Viajar, no fundo, é ver que é igual /
>
> O drama que mora em cada um de nós / Descobrir no longe o que já estava em nossas mãos /

5. Ver maiores informações sobre essa experiência inicial e inédita, em termos de Brasil, disponível em http://www.nossasaopaulo.org.br/ Acesso em 16 mai. 2007. Um trecho do primeiro manifesto desse movimento, extraído desse site, diz que "Para recuperar a confiança da população nos processos políticos e valorizar a democracia participativa e direta, promover o desenvolvimento sustentável e tornar São Paulo uma cidade que ofereça qualidade de vida a seus habitantes e às futuras gerações, é necessária uma ampla e nova mobilização da sociedade. Esta mobilização deverá ser capaz, por sua abrangência, representatividade, credibilidade, comprometimento e eficácia, construir uma força política, social e econômica capaz de comprometer a sociedade e sucessivos governos com uma agenda e um conjunto de indicadores e metas, de curto, médio e longo prazos, articular e promover redes de ações e intervenções visando o desenvolvimento justo e sustentável da cidade de São Paulo".

> Minha vida brasileira é uma vida universal'/ É o mesmo sonho, é o mesmo amor /
> Traduzido para tudo o que o humano for / Olhar o mundo é conhecer /
> Tudo o que eu já teria de saber
> (Canto)
> Estrangeiro eu não vou ser
> Eu não vou ser
> Cidadão do mundo eu sou / Estrangeiro eu não vou ser
> Cidadão do mundo eu sou / Cidadão do mundo eu sou / Cidadão do mundo eu sou /
> Estrangeiro eu não vou ser / Ê,ê / É,ê / Ê,ê
> Estrangeiro eu não vou ser / Cidadão do mundo eu sou,eu sou,eu sou.[6]

Todo nós vivemos num mesmo planeta, a Terra. E por essa razão não somos estrangeiros. Somos ou deveríamos ser "cidadãos do/no mundo". Apesar disso, ainda convivemos com um "salve-se quem puder" e permanecemos órfãos, salvo raras exceções, de políticas públicas em nível nacional e internacional — e também de ações sociais organizadas — que saibam receber bem quem chega no território em que vivemos, na nova cidade, no novo país, com o que continua viva a xenofobia, os conflitos do multiculturalismo guetizado e a quase total ausência do entendimento de que somos todos habitantes de um mesmo planeta.

As fronteiras do nosso mundo são construções históricas, geográficas, sociais, culturais, econômicas, políticas, arquitetônicas, que revelam o mundo dividido. Diante da revolução eletrônica e tecnológica em processo desde os anos 1960, podemos fortalecer mais e mais as nossas redes planetárias e a própria idéia de cidadão planetário e derrubar as fronteiras outrora construídas.

A esse respeito, observo, de acordo com as palavras de Francisco Gutierrez e Cruz Prado, que

> "já na década de 60, Marshall McLuhan, o profeta dos meios de comunicação, nos falou da aldeia global e, conseqüentemente, do cidadão

6. http://milton-nascimento.letras.terra.com.br/letras/876116/ Acesso em 15/05/2007.

> planetário. Segundo ele, a revolução eletrônica cria um espaço-acústico capaz de globalizar os acontecimentos cotidianos. Hoje, trinta anos depois, a telemática e os grandes centros de informação obrigam o cidadão a viver planetariamente num mundo conformado por um emaranhado de redes de comunicação permanentes e absorventes que inexoravelmente influem na forma de perceber, pensar, compreender e expressar o mundo em que vivemos. (Gutierrez & Prado, 1999: 38-39)[7]

Destaco a necessária superação da xenofobia visando à educação na perspectiva de um Mundo Educador**,** que exige a nossa mais íntima avaliação de como estamos sendo na vida que levamos, nas relações que estabelecemos, para que consigamos trabalhar a possibilidade de mudanças que superem eventuais atitudes centralizadoras, paternalistas, egoístas, competitivas, antidemocráticas, arrogantes, não-dialógicas, rígidas, pouco humildes, violentas, antiéticas e, no limite, corruptas, desonestas e desumanas.

Por melhores que sejam, não bastam declarações institucionalizadas de boas intenções sobre a possibilidade de que as cidades se articulem e sejam, por exemplo, educadoras, para que haja uma cidadania global ou uma educação planetária ou mundial. Toda mudança efetiva exige ousadia e organização na base da sociedade, começando por humanizar as relações, o nosso estar-sendo no mundo. Isso exige organização sociocultural e socioambiental desde a base da sociedade, associada a um planejamento intersetorial, estratégico, no nível das macro-políticas governamentais e das iniciativas da sociedade civil, fruto de uma planificação educacional de curto, médio e longo prazos.

Ao procurar estabelecer as bases do que estou chamando de "Mundo Educador", tenho também, como referencial teórico, a experiência das "Cidades Educadoras", cuja proposta inicial surgiu no 1º

---

7. Ao explicar o conceito de Cidadania Planetária, Francisco Gutierrez e Cruz Prado nos ajudam a compreender a visão unificadora do planeta e de uma sociedade mundial. Conforme consta de sua quarta capa, esse conceito "abarca um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos e demonstra uma nova percepção da Terra como uma única comunidade. Ela se manifesta em diferentes expressões: 'nossa humanidade comum', 'unidade na diversidade' , 'nosso futuro comum', 'nossa pátria comum'. Nessa mesma direção, indico a leitura de outras obras importantes: Gadotti (2000); Ferrero & Holland (2004) e Boff (1999).

Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Barcelona, no mês de novembro de 1990.

Deste congresso resultou a Carta de Barcelona, que em sua introdução afirma que

> A cidade só será educadora quando reconhecer, exercitar e desenvolver, além de suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, quando assumir a intenção e responsabilidade cujo objetivo seja a formação, a promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, começando pelas crianças e pelos jovens. (Gadotti; Padilha & Cabezudo, 2004: 145)[8]

Essa Carta apresentou também 20 princípios das Cidades Educadoras, que foram revistos, respectivamente, no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no encontro de Gênova (2004). A carta e os princípios atualizados fundamentam-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Cultuais, na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001).[9]

O movimento das Cidades Educadoras conta, hoje, com 340 cidades de 34 países,[10] vinculadas à Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) que, segundo ela própria, nasceu da "necessidade que têm as cidades de se vincular com outras para dialogar, refletir, cooperar em projetos e ações e procurar elementos necessários de avaliação de diferentes propostas".[11] No Brasil temos, atualmente, 12 municípios inscritos na AICE.

---

8. Conforme o 4º parágrafo do Anexo II — Carta das Cidades Educadoras: Declaração de Barcelona (1990).

9. Disponível em: <http://www2.dce.ua.pt/caipi/DOCU/Cartadascidadeseducadoras.pdf/> Acesso em: 30 abr. 2007.

10. Ver a experiência do Município de Dourados-MS, em Biasotto, 2006, bem como outras informações no site da AICE. Disponível em: http://www.edcities.bcn.es/ Acesso em: 30 abr. 2007.

11. Disponível em: <http://www2.dce.ua.pt/caipi/DOCU/Cartadascidadeseducadoras.pdf/> Acesso em: 30 abr. 2007.

Considerando o processo de urbanização generalizado das cidades em todo o mundo e, particularmente, na América Latina, em que "três de cada quatro habitantes, ou seja, 80% da população, vivem em áreas urbanas" (Brarda & Ríos, In: Gadotti, Padilha & Cabezudo, 2004: 12) os autores procuram entender as especificidades da cultura urbana. A rede das cidades educadoras procura superar a competição entre as áreas urbanas das cidades e propõe uma "cooperação quando aquelas cidades estabelecem acordos baseados em projetos que podem beneficiar o conjunto da região, ou quando empreendem projetos conjuntos para defender seus interesses diante de outros territórios". (Idem: 25)

Conforme concluem os mesmos autores,

> as cidades tendem a integrar-se em **sistemas urbanos** que não seguem a uma lógica de continuidade territorial. Organiza-se então o território, através de espaços interconectados pela rede, **com seus pontos fortes nos centros urbanos**, os quais deixam de estabelecer hierarquias em relação com os papéis que desempenhavam anteriormente, como o de ser a capital de uma nação ou o centro de um povoado. (Idem: 27 — grifos meus)

Segundo a professora Alícia Cabezudo, a Cidade Educadora se caracteriza por ser

> uma cidade com personalidade própria, integrada no país onde se localiza. Sua identidade, portanto, é interdependente com a do território de que faz parte e da história da qual resulta. É, também, uma cidade que não está fechada em si mesma, mas, sim, uma cidade que se relaciona com seu entorno: **outros núcleos urbanos do mesmo país ou cidades parecidas** de outros países, relação que implica novas aprendizagens, intercâmbio e solidariedade, enriquecendo a vida de seus habitantes. A cidade educadora é um complexo em constante evolução e pode ter expressões diversas, mas sempre considerará como uma de suas prioridades o investimento cultural e a formação permanente de sua população (...) A cidade é o quadro de intervenção e, portanto, **seu governo municipal é o principal responsável,** já que a própria realidade urbana deve ser um elemento determinante na configuração da ação educativa e deve equilibrar as desigualdades so-

> ciais que nela ocorrem. (Cabezudo. In: Gadotti; Padilha & Cabezudo, 2004: 12 — grifos meus)

Observamos significativos avanços da proposta definitiva da Carta das Cidades Educadoras de 2004 (Bologna) se comparada à primeira, de Barcelona (1990), mas não entrarei nesse detalhamento de análise no contexto deste trabalho. Para a finalidade que ora nos propomos, enfatizo alguns trechos da nova Carta de Princípios, que nos ajudam a fundamentar a proposta de um Mundo Educador:[12]

> Princípio 1 — Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. (...).
>
> Princípio 2 — A cidade deverá promover a educação na diversidade para a compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo. (...) Deverá acolher tanto as iniciativas inovadoras como as da cultura popular, independentemente da sua origem (...).
>
> Princípio 5 — Os municípios deverão exercer com eficácia as competências que lhes cabem em matéria de educação (...) Qualquer que seja o alcance destas competências, elas deverão prever uma política educativa ampla, com caráter transversal e inovador, compreendendo todas as modalidades de educação formal, não formal e informal, assim como as diferentes manifestações culturais, fontes de informação e vias de descoberta da realidade que se produzam na cidade (...).
>
> Princípio 9 — A cidade educadora deverá fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e co-responsável (...).
>
> Princípio 11 — A cidade deverá garantir a qualidade de vida de todos os seus habitantes. Isso significa um equilíbrio com o direito natural, o direito a ambiente sadio, além do direito ao alojamento, ao trabalho, aos lazeres e aos transportes públicos, entre outros. (...).
>
> Princípio 16 — As cidades deverão estar conscientes dos mecanismos de exclusão e marginalização que as afetam e as modalidades que eles apresentam, assim como desenvolver as políticas de ação afirmativa necessárias (...).

---

12. Disponível em: <http://www2.dce.ua.pt/caipi/DOCU/Cartadascidadeseducadoras.pdf/> Acesso em: 30 abr. 2007.

A tese de um "Mundo Educador", ainda embrionária, pode contribuir para um aprofundamento crítico, teórico e prático, relacionado aos princípios das Cidades Educadoras, além, é claro, de beber nessa fonte.

Por exemplo, quando falo de Mundo Educador, mesmo entendendo que "a humanidade se encaminha para um mundo de urbanização generalizada" (Cabezudo, In: Gadotti, Padilha & Cabezudo, 2004: 16), conforme escreveu a professora Alicia Cabezudo ao definir o movimento das Cidades Educadoras, desde logo considero a necessidade de numa abordagem educacional ampla, com ações concretas, combinadas e em rede, em nível local e planetário, mas de forma que **seu campo de abrangência não se limite às grandes ou médias cidades.** Isso não se consegue da noite para o dia, mas, como princípio a ser considerado, pode contribuir para nossas futuras reflexões e nos ajudar a definir diretrizes que orientem e mobilizem a vontade política dos Estados que, por sua vez, alocariam os recursos voltados às políticas educativas. (Marin & Dassen, 2006)

Reconheço que nas médias e grandes cidades se encontram os maiores problemas relacionados à habitação, trabalho, recreação e circulação das pessoas, entre outros, o que nos exige uma ação educacional estrategicamente planejada e a elaboração de "planos diretores participativos, como já acontece no Brasil,[13] obrigatoriamente, para as cidades com mais 20.000 habitantes. Por outro lado, também nas zonas ou nos meios rurais, ou no campo, se assim preferimos chamar, bem como nas regiões mais afastadas dos grandes e médios centros urbanos mundiais, vemos hoje as marcas da miséria, da falta de infraestrutura básica para uma vida digna e saudável. Há problemas de toda ordem como, por exemplo, a falta de acesso aos direitos básicos à moradia, à saúde, ao transporte, ao trabalho e à educação. Isso exige uma ação planetária propositiva, vigilante e permanente.

---

13. Conforme Lei n. 10.257, de 10 de julho de 2001, que regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Trata-se do chamado "Estatuto das Cidades". Disponível em: <http://www.cidades.gov.br/planodiretorparticipativo/> Acesso em: 30 abr. 2007.

Também nas periferias das regiões urbanas, encontramos os referidos problemas, tanto maiores quanto maiores forem as concentrações populacionais nas áreas metropolitanas, desafio que as Cidades Educadoras procuram enfrentar prioritariamente.

Os professores José Marin e Pierre R. Dassen consideram que é necessário repensarmos o próprio conceito de educação no contexto da mundialização, particularmente diante da ideologia neoliberal e das migrações. Para eles, "as raízes históricas da mundialização econômica e cultural atual encontram-se no etnocentrismo ocidental. A visão de mundo e o modelo ocidental de sociedade estão presentes no contexto da dominação colonial e pós-colonial, como um modelo universal a ser seguido". (Marin & Dassen, 2006: 2)

Nesse sentido, se pensarmos uma ação local e ao mesmo global, na perspectiva de um Mundo Educador, fortaleceremos o movimento das Cidades Educadoras ao "construir uma educação numa visão global, capaz de compreender as múltiplas dimensões, a complexidade e a riqueza das relações entre o local, o regional e o global. Uma educação para compreender melhor o local, para melhor agir no mundo global". (Idem, 2006: 21)

Considero também fundamental que a educação, na dimensão que aqui explicitamos, enfrente e questione permanentemente o pensamento neoliberal, pois este "assume sua sustentação sobre a supremacia dos valores econômicos, como sendo a garantia de melhores condições de vida, de formação e de trabalho do conjunto das populações do planeta". (Idem, 2006: 9)

Se falamos em um Mundo Educador, que também se fundamenta na educação para um outro mundo possível, defendida no contexto do Fórum Social Mundial (Gadotti, 2007), não podemos descuidar do fato de que "é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias e suas concepções". (Freire, 1987: 92)

Entendo que toda e qualquer proposta educacional, que se queira ao mesmo tempo planetária e local, deve estar muito atenta às ar-

madilhas da ideologia neoliberal. Por exemplo, ao falarmos de liberdade, precisamos explicitar e contextualizar bem esse termo, entre outros, pois, do contrário, não conseguiremos mapear todas as injunções históricas, sociais, culturais e econômicas que impedem, de fato, que as pessoas, nas cidades ou nos campos, a exerça.

Paulo Freire considera, em *Pedagogia do oprimido*, a necessidade de desenvolvermos uma educação como tomada de consciência das mutações socioeconômicas e culturais, provocadas pelo processo de mundialização (Freire, 1987). Como vemos, há muito o que fazer para concretizar os nossos sonhos de uma educação mais justa e emancipadora.

Diversas iniciativas já foram tomadas e muitos movimentos já têm sido feitos, em escala mundial, para buscar esse avanço. Mas, infelizmente, em termos concretos, considerando a existência, no mundo atual, de 194 países independentes, os 192 estados-membros das Nações Unidas, a República da China, a Cidade do Vaticano e os 8 países independentes *de-facto*, os resultados são ainda muito incipientes em termos quantitativos e, certamente, muito menos visíveis, em termos qualitativos. Até por falta de pesquisas sobre tais avanços. E são mais frágeis ainda se pensamos que muitos países do mundo contemporâneo vivem sob o domínio da competição desenfreada, da lógica das competências, do individualismo como paradigma essencial, sinônimo de *competitividade, rentabilidade e eficácia*, o que torna ainda maior o desafio que a educação tem diante de si. (Marin & Dassen, 2006)

Um possível caminho que poderia contribuir, aos poucos, para a superação da citada realidade mundial e para a busca de possíveis saídas paras os problemas de nossa atualidade, poderia ser a aproximação da sabedoria e da ação criativa local e planetária, de caráter transformador e mudancista, organizada em redes tecnológicas igualmente locais, regionais, nacionais, internacionais, continentais, intercontinentais e planetárias, considerando a dimensão inovadora da cultura popular e das várias culturas. Talvez com reflexões e práticas permanentemente avaliadas, organizadas na perspectiva de um Mundo Educador, teríamos significativos indicadores de melhoria da qua-

lidade de vida das pessoas e também uma educação com qualidade sociocultural e socioambiental.

Mas não podemos enveredar no caminho de hipóteses que não tenham base científica mais aprofundada. Por isso, consideramos que estamos vivendo um momento histórico muito rico, principalmente de tentativas, em várias partes do mundo, e em várias manifestações nacionais e internacionais, que buscam alternativas para os problemas hoje enfrentados em nível planetário. Temos um imenso desafio pela frente para alcançarmos a igualdade e a eqüidade, a justiça, a paz, um ambiente sadio, o direito à moradia e ao trabalho digno, ao lazer, à saúde, ao transporte, à educação e ao acesso a todos os bens culturais, materiais e imateriais. Isso se consegue num processo educacional que vise à cidadana ativa, crítica e responsável, que considere fundamental a articulação do Estado com a sociedade civil para, juntos, desde o início de qualquer processo educacional, realizarem a "leitura do mundo" para nele intervir.

Para Paulo Freire, "é importante reenfatizar que o tema gerador[14] não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo" (Freire, 1987: 98). Entendo, também com esse ensinamento de Freire, que discutirmos a perspectiva de trabalharmos a educação na dimensão de um Mundo Educador exige-nos que estejamos permanentemente nos educando a partir de tais relações, abertos a novas possibilidades de ação e também nos desafiando, com base nas nossas experiências, a desenvolver novas teorias.

Nos dias atuais, vivemos diante das novas redes de comunicação, da cidadania planetária, e somos desafiados a ler o mundo "no contexto da planetarização" (Antunes, 2002). Por isso, a necessidade de pensarmos a educação com base em novos contextos intersetoriais, interculturais, locais e planetários, aproveitando o que as tecnologias nos oferecem hoje e procurando, o mais possível, que todas as pessoas também tenham acesso a elas.

---

14. Tema gerador, conceito fundante na obra de Paulo Freire, pode ser encontrado nos livros *Pedagogia do oprimido* (1987) e *Educação como prática da liberdade* (1983). Vide nossas referências bibliográficas.

Pensando também nas relações homem-mundo, das quais nos fala Paulo Freire, retomo as palavras de Leonardo Boff, quando ele considera que

> não há só rede de relações sociais. Existem as pessoas concretas, homens e mulheres. Como humanos, as pessoas são seres falantes; pela fala constroem o mundo com suas relações. Por isso, o ser humano é, na essência, alguém de relações ilimitadas. O eu somente se constitui mediante a dialogação com o tu, como o viram psicólogos modernos e, anteriormente, filósofos personalistas. O tu possui uma anterioridade sobre o eu. O tu é o parteiro do eu. (...) Cuidar do outro é zelar para que esta dialogação, esta ação de diálogo eu-tu, seja libertadora, sinergética e construtora de aliança perene de paz e de amorização. (Boff, 1999: 139)

Hoje, mais do que antes, é possível estabelecer um diálogo mais próximo com as outras pessoas da nossa e de outras culturas, no sentido de buscarmos um projeto comum visando a um mundo mais humano, mais pacífico, mais justo, e a uma educação que contribua para superar uma visão reducionista e positivista de ciência e de educação. Queremos construir uma sociedade mundial com menos violência, sem a atual e desenfreada competição desumanizadora, dentro da escola, fora dela, na sociedade como um todo. Afinal, acreditamos ou não que "um outro mundo é possível" e que "uma outra educação é possível"?

Como escreveu recentemente Moacir Gadotti, "educar para outros mundos possíveis é visibilizar o que foi escondido para oprimir (...), é conscientizar, para desalienar, para desfetichizar, (...) é educar para a emergência do que ainda não é, o ainda-não, a utopia" (Gadotti, 2007: 188-189). Na conclusão de seu livro, ele considera que precisamos construir uma educação que supere a malvadez da concepção neoliberal de educação — esta, sim, que nega o sonho e a utopia. Necessitamos de uma educação que eduque criticamente para a sustentabilidade, que exige dos educadores "um compromisso com a desmercantilização da educação e uma postura ecopedagógica de escuta do universo, do qual todos e todas fazemos parte (...) Educar para a consciência planetária (...) para a planetarização não para o

globalismo (...) e Educar para termos uma perspectiva cósmica" (Gadotti, 2007: 188-191).

Se acredito na possibilidade de construir um Mundo Educador, é porque nos encontramos num mundo em permanente mudança e de novas e complexas incertezas, que exigem pensar alternativas para a educação que sejam ousadas e criativas. Mas isso não significa também abandonar as certezas que temos, nem tampouco deixar de aproveitar os saberes acumulados na nossa história.

No médio e no longo prazos, em escala mundial e num "**trabalho de tradução**", que, segundo Boaventura de Souza Santos, significa "o procedimento que permite criar intelegibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, tal como são reveladas pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências, sem pôr em perigo a sua identidade e autonomia, sem, por outras palavras, as reduzir a entidades homogêneas" (Santos, 2005: 119; 121-23),[15] podemos alcançar os nossos objetivos. De qualquer forma, de nada adianta reconhecer os nossos inacabamentos e as nossas incompletudes se não nos desafiamos também a superá-los, mesmo em parte, na convivência e no encontro com as incompletudes e inacabamentos de outras pessoas.

Ao criarmos os espaços para os diálogos interculturais, ao estabelecermos o contato aprofundado entre as diferentes culturas, ao valorizarmos e respeitarmos as diferenças existentes entre elas, ao enfatizarmos o diálogo intertranscultural, que nos permite reconhecer as oposições, as conexões entre as culturas, e reconhecer, criativamente, as semelhanças entre os povos de diferentes etnias — contribuiremos para o reconhecimento de um Mundo Educador que, a meu ver, apresenta-se como uma perspectiva que concretiza, no âmbito da educação, a cidadania planetária.

> Uma sociedade planetária caracteriza-se pela abertura, dinamismo, interatividade e complexidade, requer processos pedagógicos igual-

15. Nas páginas 121 e 122 desse livro o autor explica que "a tradução de saberes consiste no trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas" (...) e no "reconhecimento da incompletude e da fraqueza recíprocas [que] é uma condição *sine qua non* para um diálogo intercultural". (p. 123).

> mente abertos, dinâmicos e criativos, nos quais os protagonistas — como sujeitos do processo, estejam em atitude de aprendizagem permanente e, portanto, participem, se expressem e se relacionem tal qual se concebe na mediação pedagógica. (Gutierrez & Prado, 1999: 64)

A educação, como atividade humana, pode, mais do que tantas outras, contribuir para a nossa humanização, principalmente se a realizarmos de forma alegre, organizada, na perspectiva da busca incessante de uma relação pacífica entre as pessoas, acreditando que é possível viver em sociedade construindo laços e estruturas voltadas para a consolidação do que poderíamos chamar de uma cultura da paz, nascida das tramas culturais e sociais que nós podemos desenvolver no nosso cotidiano.

Trata-se de criarmos estruturas permanentes de relações pacíficas, uma ambiência favorável à convivência humana que, mesmo reconhecendo as dificuldades do mundo e da sociedade em que vivemos, permitem-nos reafirmar a possibilidade de criar sempre um clima positivo para o trabalho educacional. Afinal, dividimos o mesmo planeta, convivemos nos mesmos espaços públicos que pertencem a todos e a todas e recriamos a vida de acordo com o nosso próprio jeito de produzir a nossa existência.

Acredito na educação e a entendo também como uma manifestação objetiva e subjetiva de amor, de querer bem às pessoas, que, por isso mesmo, ressignificada e reorientada, pode nos fazer pessoas mais felizes, quanto mais educados formos.

Há quem afirme que quanto mais a pessoa sabe, mais infeliz ela se torna, porque vai ficando mais consciente da realidade e, diante de tão complexas questões, vai se sentindo impotente e não vê caminhos para a superação da injustiça, da dor, do sofrimento e continua vivendo nesse cenário que assim permanecerá e nunca mudará. Muito ao contrário! Quanto mais informados, quanto maior a nossa capacidade de ampliar os nossos saberes, filtrar as informações e (re)elaborarmos ou criarmos novos conhecimentos, mais humanizados nos tornamos. Sentimo-nos mais motivados e mais importantes, firmamos nossa identidade e nos preparamos melhor para enfrentar os desafios da nossa existência. Ressignificamos o nosso próprio ser, estar,

pensar e fazer no mundo. Se são muitos os desafios, priorizemos os possíveis, hoje.

Na paródia acima, intitulada *Escola que vale a pena*, apresentei algumas características de uma educação com mais beleza, leveza, graça, curiosidade e alegria, em contraposição àquela escola triste e malvada, sem afeto, sem nada, geradora de medos, de inseguranças — porque só se falava em ameaças, em reprovação... uma escola cerceadora das liberdades individuais e coletivas, proibitiva e até mesmo desumana. Infelizmente, essa escola ainda existe e é o que desejamos superar.

Para que as mudanças com as quais sonhamos aconteçam, pensamos numa educação local e planetária, que acontece não só na escola, mas em todos os lugares em que a vida social está presente: nas ruas, nas avenidas, nas vilas, nos bairros, nos rios,[16] nos diferentes territórios das cidades e nos campos, nos mares e em todos os espaços que também fazem parte da nossa vida. Isso pressupõe afirmar que a educação está presente em todos os cantos e recantos do nosso planeta e que nele estamos, conservando-o, destruindo-o e sempre interferindo para que a nossa qualidade de vida seja mais ou menos sustentável.

Como trabalhadores em educação, somos desafiados permanentemente a "ler o mundo" e a estar atualizados em relação ao que se passa ao nosso redor ou em qualquer parte do nosso planeta. Para isso, precisamos estar abertos às outras pessoas, às diferentes culturas, aos diferentes povos. Ao aceitarmos esse desafio e vivenciarmos tal processo, preparamo-nos melhor para o exercício da nossa atividade docente e também para aprender com os nossos alunos, pois, as novas gerações têm também muito a nos ensinar.

Por outro lado, quando nos dispomos a participar com mais intensidade dos processos decisórios, por exemplo, relacionados à organização política e social da sociedade em que vivemos ou da unida-

16. Dependendo da localidade onde se vive, os rios são, verdadeiramente, as ruas por onde as pessoas se locomovem de um lugar a outro, o que exige a ressignificação do conceito de transporte público, escolar e uma atenção especial na hora de se lançar projetos para tais regiões.

de educacional em que trabalhamos, aprendemos a avaliar os programas, os projetos, as propostas de planejamento e as mudanças que às vezes nos são propostas. Com isso, passamos a compreender melhor as injunções histórias e políticas que interferem na nossa atividade educacional.

Um Mundo Educador exige um nível cuidadoso e aprofundado de articulações políticas, sociais, culturais, ambientais e econômicas, visando à conquista de um melhor atendimento da população pelas organizações governamentais, não-governamentais e por todas as instituições da sociedade, não restringindo esse alcance às classes médias ou às elites sociais que, historicamente, são as que consomem todos os "serviços" prestados pelo Estado e pelo mercado e que, por isso mesmo, têm presença nas decisões sobre as questões relacionadas às políticas públicas. E nós, trabalhadores em educação, temos muito a colaborar nesses processos de mudança.

Um projeto ou um programa, para ser bem executado, exige tempo para a sua construção coletiva, recursos humanos, materiais e financeiros para cada uma de suas etapas e, principalmente, que todos os sujeitos proponentes e participantes percebam que o que está sendo feito pertence também a eles. Se assim for, certamente compreenderão e cuidarão melhor para que se alcance o êxito pretendido a curto, médio e longo prazos.

Não se constrói um Mundo Educador sem que estejamos envolvidos nessa construção. Por outro lado, também não se alcançam as metas desse movimento sem que a cidade volte o seu olhar para o que acontece dentro e fora das escolas, sem que se criem espaços de interação efetiva e de conexão dos diferentes projetos propostos e demandas para as escolas, para a comunidade e para a cidade.

Paulo Freire falava em devolver as ruas às crianças, justamente porque estas foram tomadas pelos carros, pelo tráfico, pela violência. Hoje, considerando essas características, essa proposta é inexeqüível nas grandes cidades. Mas é preciso realmente recuperar os espaços públicos e devolvê-los à população e, principalmente, às crianças.

Nos anos 1960 e, digamos, até finais dos anos 1970, freqüentávamos muito as ruas, brincávamos nelas, passeávamos e nos encon-

trávamos para fins de lazer, de cultura e para participar de festas populares.[17]

Paulo Freire nos falava da necessidade de fazer das ruas espaços de freqüência e de convivência social. Mas, para que isso aconteça hoje, sobretudo nos grandes centros urbanos, há que combinar políticas de segurança, que ao mesmo tempo trabalhem com medidas de prevenção, com a repressão à violência e à criminalidade, por sua vez associadas a programas de (re)urbanização, de educação, de esporte, lazer, entre outros.

A educação da qual estamos falando contribui para a recuperação, no âmbito do bairro e da cidade, das políticas que valorizam os direitos da população, principalmente os das crianças, dos jovens e dos adolescentes, sempre lembrados e pouco respeitados pelo adultocentrismo da sociedade, além de uma ação efetiva relacionada à educação cidadã no trânsito, à valorização e recuperação de espaços públicos, como bibliotecas, cinemas, teatros, associada a projetos que melhorem também a cidade, tornando-a mais bonita, mais limpa, mais saudável e, portanto, num ambiente provedor da boa saúde em todos os sentidos.

Obteremos esses resultados combinando tais iniciativas a uma política forte que respeite e valorize a diversidade cultural, que permita o acesso de toda a população às novas tecnologias — evitando o "analfabetismo digital" —, com garantia de empregos, investimento em gestões públicas transparentes, éticas, e uma comunicação — incluindo a grande imprensa — que seja capaz de trabalhar a favor da comunidade e não apenas em prol de uma elite consumidora que detém a mídia em suas mãos.

Nesse sentido, devemos rever as políticas de concessão de canais de rádio, de tevê etc., incentivar e incrementar as rádios e as tevês comunitárias, superando o monopólio comunicacional hoje

17. Lembro minha experiência pessoal, de paulistano que cresceu brincando e freqüentando, sem grandes preocupações com a violência urbana, as ruas do bairro de Itaquera, zona leste da capital, e também as ruas do centro da cidade de São Paulo, o que hoje, salvo raras exceções, seria impossível imaginar, apesar de já existirem iniciativas para a recuperação da cidade, já citadas.

existente. Podemos, ainda, utilizar a mídia a favor da construção dessas políticas. A escola pode e deve utilizar esses meios de comunicação para expressar os valores e os ideais do Mundo Educador que aqui apresentamos.

Referenciamo-nos nas palavras da professora Maria Isabel Orofino para falar das mídias no contexto do Mundo Educador. Segundo ela,

> a mídia potencializa a mobilização social na luta pelos direitos humanos, em que o exemplo mais evidente é o uso político da internet na construção das alianças pela paz mundial. Aliás, as mídias são parte constitutivas destes movimentos; sem elas, estes novos movimentos sociais não poderiam se articular e existir. A escola democrática, enquanto espaço de participação e construção da cidadania, pode enriquecer substantivamente suas práticas pedagógicas com o uso destas novas tecnologias, sobretudo nas iniciativas de mediação via práticas de comunicação que estejam articuladas às novas redes de solidariedade internacional. (Orofino, 2005: 147)

A educação não resolve tudo, mas tudo passa por ela — lembrando novamente Paulo Freire. No entanto, não basta reconhecer como verdadeira essa afirmação para que modifiquemos nossas práticas educacionais, na escola ou fora dela.

Faz-se necessário um esforço individual e coletivo muito grande de reaprendizagens e de ressignificação das nossas próprias (in)certezas, experiências e aprendizagens, até porque, em grande parte, nós mesmos, educadoras e educadores, formamo-nos num outro contexto histórico, social, cultural e pedagógico bem diferente da conjuntura mundial que hoje vivemos e das propostas pedagógicas que ora encontramos e defendemos.

Muitos de nós freqüentamos nos bancos escolares, da educação infantil à pós-graduação, um ensino fragmentado, fundamentado no paradigma clássico de ciência e de educação desenvolvido a partir do século XVIII, aprimorado em seus requintes modernos nos Séculos XIX e XX, levando-nos hoje, em pleno Século XXI, a ainda conviver com uma educação dissociada do nosso tempo em plena era das tecnologias, da informação, do conhecimento.

Prova disso é comparar, por exemplo, a tecnologia disponível há 30 anos e a existente hoje, o que altera muito a lógica a partir da qual pensamos, relacionamo-nos com o mundo que nos cerca e lidamos com a velocidade da informação, da comunicação e da produção de novos conhecimentos e saberes. Infelizmente, a escola ainda continua alheia a muitas dessas inovações.[18]

Ao experimentar novas possibilidades de compreensão do mundo atual, atualizamos as nossas práticas eco-político-pedagógicas e didáticas. Os trabalhadores em educação têm diante de si o desafio de conquistar, de fato, o que de direito já conquistaram ou estão conquistando: uma formação permanente, continuada e em serviço, indispensável à atualização de profissionais que vivem um "novo tempo".

Dentre tantos desafios, princípio fundamental de um Mundo Educador é garantir às crianças e adolescentes o gozo de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa. Eles têm "direito à liberdade, ao respeito, à dignidade como pessoas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis".[19]

A seguir, vejamos como, na perspectiva do Mundo Educador, podemos articular as modalidades da educação formal, não formal e informal, até mesmo para tentar atualizar a interconexão entre elas e, por conseguinte, discutir o conceito de Educação Integral.

2.2 Conexões entre educação formal, não formal e informal

Para compreender as exigências dos "novos tempos", visando à melhor atuação profissional na educação para a efetiva aprendizagem dos alunos, uma possibilidade que se apresenta como viável é a de ampliar as inter-relações e as interconexões entre educação "formal", "não formal" e "informal".

---

18. A esse respeito, ver Dowbor, 2001.

19. Conforme artigo 15 da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L8069.htm/> Acesso em: 30 abr. 2007.

Estamos nos referindo a um conceito amplo de **educação,** "abordada enquanto forma de ensino e aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos e das cidadãs, pela leitura, interpretação e assimilação dos fatos, eventos e acontecimentos que os indivíduos fazem de forma isolada ou em contato com grupos e organizações", conforme escreve a professora Maria da Glória Gohn. (Gohn, 1990: 98)

A **educação formal** é aquela que acontece nas escolas "regulares", ou seja, nas instituições oficiais, públicas ou privadas, regulamentadas em lei federal, estadual ou municipal, organizada em redes ou em sistemas de ensino nos diferentes níveis e modalidades de ensino.[20] Trata-se de uma educação "continuamente influenciada por valores que se sedimentam em tradições e são transmitidos de uma geração para outra". (Idem)

Geralmente, busca-se na formalização da educação um determinado padrão curricular para que, além de garantir certo nivelamento e uniformização da educação oferecida em nível nacional, sejam respeitadas as diferenças regionais. Isso permite que as pessoas possam se deslocar e se transferir de uma localidade à outra do país, sem grandes prejuízos na continuidade dos seus estudos. Daí, por exemplo, a necessidade de uma "base nacional comum" e de uma "parte diversificada", geralmente existente nos currículos nacionais e nas "diretrizes e bases" que regulamentam a educação por todo o território nacional de um determinado país.

Os cursos da educação formal possuem jornadas mínimas bem definidas,[21] que devem ser cumpridas integralmente ou dentro de critérios previamente fixados, para que haja uma certificação oficial — histórico escolar, por exemplo — e uma diplomação que certifique o estudante e que lhe permita continuar os seus estudos nos próximos níveis, para o qual, agora, se encontra devidamente habilitado. Na educação formal, o acesso a cada nível de formação seguinte é controlado por avaliações processuais, pelas certificações ao final de determinados períodos de tempo e por legislações ordenadoras de todo esse sistema de ensino.

---

20. Vide artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — Lei n. 9.394/96.
21. Previstas, por exemplo, nos artigos 24, 32, 35 e 47 da Lei n. 9.394/96 (LDB).

Quando se fala em **educação não formal**, estamos nos referindo a toda e qualquer experiência e ação educacional que acontece na sociedade, que esteja fora das escolas "regulares". São, geralmente, iniciativas da sociedade civil, institucionais ou não, com ou sem apoio do Estado, que oferecem cursos voltados para as mais diversas modalidades educacionais — como cursos de educação de jovens e adultos, cursos profissionalizantes específicos, cursos de especialização, cursos de línguas, cursos livres de arte, de música, oficinas e variedades.

A educação não formal, ainda nas palavras da professora Maria da Glória Gohn, corresponde geralmente às aprendizagens políticas dos direitos dos indivíduos como cidadãos, incentivando, por exemplo, a sua participação em processos decisórios e coletivos, bem como a cursos de formação para o trabalho "por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades". (Gohn, 1990: 98-99)

Incluem-se ainda na educação não formal, segundo a mesma professora, "o exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos", bem como "a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados", em que o processo de ensino e aprendizagem se realiza de forma mais espontânea "e as forças sociais organizadas de uma comunidade têm o poder de interferir na delimitação do conteúdo didático ministrado, bem como estabelecer as finalidades a que se destinam aquelas práticas" (Gohn, 1999: 99). A autora nos lembra, ainda, dos processos educacionais desenvolvidos *na* e *pela* mídia, em especial a eletrônica que, em 1999, ainda pouco eram trabalhadas tanto pelas escolas formais quanto pelas iniciativas de educação não formal. De certa forma, apesar dos avanços dos últimos anos, isso continua ainda incipiente, principalmente se compararmos os níveis de educação tecnológica dos chamados "países desenvolvidos" com os dos intitulados "países em desenvolvimento ou emergentes".

Entramos, hoje, no chamado "analfabetismo digital", num momento em que vemos proliferar no mundo inteiro as tecnologias do conhecimento, quando acontece, de forma vertiginosa, "a fusão da

telefonia, da informática e da televisão, num grande sistema interativo de gestão do conhecimento, [que] nos leva a crer que a educação deixe de ser um universo em si, e se torne uma articuladora dos diversos espaços do conhecimento (Dowbor, 2001: 37). Hoje já contamos, principalmente no âmbito da educação não formal, mas ganhando rapidamente novos espaços também nos sistemas formais de educação e também em grandes empresas, com os ***softwares livres***,[22] Sistema Operacional Linux e os navegadores de internet de código aberto, por exemplo, que são uma excelente possibilidade e promessa da ampliação de acesso às novas tecnologias, por significativa parcela da população, que tem sido, até agora, excluída do acesso à "alfabetização digital", principalmente em decorrência dos altos custos dos *softwares* proprietários.[23]

É importante considerar que não adianta ampliar o acesso às novas tecnologias para todas as pessoas se não socializamos também os saberes e os conhecimentos produzidos pela humanidade, fazendo desse movimento interativo um processo de mudança que vise à superação das práticas consumistas e mercantilistas que procuram, nos dias atuais, tornar a educação mais uma mercadoria e as novas tecnologias apenas um produto de consumo que, inegavelmente, tem sabido, mais do que a escola, seduzir principalmente crianças, adolescentes e jovens.

A perspectiva é a defendida pelo professor Dowbor: transformar a educação — formal, não formal e informal, diríamos nós — na articuladora dos diversos espaços do conhecimento, construindo a inclusão em todos os níveis e utilizando as novas tecnologias, ao mesmo tempo, como ferramenta estimuladora dessa construção que, em

---

22. "O termo *software livre* se refere aos *softwares* que são fornecidos aos seus usuários com a liberdade de executar, estudar, modificar e repassar (com ou sem alterações) sem que, para isso, os usuários tenham que pedir permissão ao autor do programa (...). Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Software_livre> Acesso em 30 abr. 2007.

23. *Software proprietário* é um conceito criado por empresas de *software* com a intenção de proteger o seu produto de qualquer tipo de alteração. Sua licença proíbe a distribuição ou cópia sem a autorização do proprietário. O contrário de '*software proprietário* é o *software* livre cuja distribuição é gratuita e o código-fonte é aberto (...) Enfim, não se adquire um *software* proprietário, adquire-se uma licença para uso por tempo indeterminado. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Software_propriet%C3%A1rio> Acesso em: 30 abr 2007.

última instância, visa à justiça social e ao desenvolvimento sustentável planetário, em todas as suas dimensões.

Muitos dos cursos trabalhados no contexto da educação não formal, da mesma forma que no ensino formal, pressupõem uma intencionalidade pedagógica com objetivos e determinadas qualidades a serem alcançadas no processo de ensino e de aprendizagem. Por isso mesmo, chegam a se aproximar, em termos curriculares, dos próprios cursos regulares, pois se organizam com planejamentos, metodologias de ensino e de avaliação e, muitas vezes, também oferecem certificações.

Há experiências e cursos de educação não formal que, bem ao contrário, procuram intencionalmente transgredir as metodologias clássicas do ensino "regular" e acabam, com isso, desenvolvendo metodologias inovadoras que terminam servindo, com o tempo, como referenciais para experiências educacionais formais.

Quando nos referimos à **educação informal,** estamos falando de toda experiência educacional que acontece no decorrer de nossa vida, decorrente de processos espontâneos, naturais e socioculturais, desde os primeiros dias da nossa existência. Refere-se às aprendizagens que trazemos de casa, às experiências que vivenciamos nas ruas, no cotidiano de nossas atividades profissionais, no contato com outras pessoas, nas nossas leituras de livros, de jornais, de diversos escritos e obras literárias. Nas conversas informais que temos com as pessoas com as quais nos relacionamos, nas nossas atividades de lazer, de consumo etc., também nos educamos, mas sem que haja uma intencionalidade pedagógica, "ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar". (Gohn, 1990: 100)

Contribui para essa educação informal, na sociedade contemporânea, a presença massiva dos meios de comunicação. Por isso, na perspectiva do Mundo Educador, é que se exige na educação formal e não formal — e mesmo na informal, como familiares e cidadãos de uma sociedade em permanente transformação — que estejamos bem "atentos às condições de *consumo cultural* dos estudantes, e neste sentido a metodologia dos *estudos de recepção* oferecem grande contribuição". (Orofino, 2005: 152)

Quando acessamos uma página da internet, quando trocamos *e-mails* (correspondência eletrônica), quando conversamos pelo telefone ou pelos "*chats* da vida", estamos nos educando informalmente. Por outro lado, também pela internet, deparamo-nos com cursos *on line* que podem ser classificados como de educação não formal, pois nos ajudam a nos especializar em determinadas áreas e aprofundar os nossos conhecimentos nas mais diversas áreas científicas, das artes, da cultura, da religião, enfim, em todos os processos de socialização que a vida oferece.

Encontramos também, na internet, cursos que podem ser classificados como de educação formal, principalmente em nível de graduação do ensino superior, de especialização *lato sensu*, de extensão universitária e de pós-graduação. São, geralmente, cursos ligados a instituições de ensino superior, públicas ou privadas, devidamente regulamentadas e oficializadas, que oferecem certificações oficiais, diplomas e que, portanto, cumprem toda sorte de exigências da legislação educacional do país, até para que tenham reconhecimento público e acadêmico.

Atualmente, é imensa a oferta desses cursos, chamados "cursos a distância", por mais que toda educação seja e aconteça em presença — mesmo que professores e alunos estejam se comunicando de países ou localidades diferentes. O problema desses cursos, todavia, é que muitas vezes deixam de *fazer educação* e oferecem apenas *treinamento*. Ou seja, em vez de educar, treinam e instruem. Mas essa é uma outra discussão, que não faremos aqui.[24]

Pensar na atualização do fazer docente, levando em conta os diferentes tempos e espaços educacionais contemporâneos, muito mais dinâmicos, complexos e próximos em razão das novas tecnologias

---

24. Muitos desses cursos "a distância", em qualquer nível ou modalidade educacional, geralmente pagos (sobretudo quando se referem à formação de educadores e educadoras) ou oferecidos por empresas ou instituições "educacionais" com fins lucrativos, requerem cuidado e atenção, pois prometem educação e oferecem treinamento, estratégias instrucionais que formam para o mercado competitivo, para uma lógica mercantilista, neoliberal, reprodutivista e conservadora, salvo honrosas e felizes exceções, e não uma formação humana ética, estética, crítica, política e emancipatória. Ficar atento a esse risco é um cuidado necessário nos dias atuais.

educacionais e comunicacionais (mídias, internet), que viabilizam a própria planetarização do conhecimento em tempo real, justifica, a nosso ver, a organização desses saberes e da própria educação na perspectiva de um Mundo Educador.

O Mundo Educador, didática e pedagogicamente, ajuda-nos a organizar os nossos processos de ensino e aprendizagem, pois aproxima as dimensões informais, não formais e formais da educação, facilitando a educação que queremos, aberta ao que acontece na família, nas escolas, no bairro, na cidade, no campo, no país e no mundo. Esse Mundo Educador, onde construiremos uma **educação planetária**, respeita, valoriza e convive com as diferenças e com as semelhanças culturais, étnicas, raciais, de gênero, geracionais, construindo uma Educação Intertranscultural, conforme veremos no movimento sete deste livro.

2.3 A caminho da Educação Integral no Mundo Educador

Temos nos referido a um processo educacional que crie condições concretas para que os nossos alunos e as nossas alunas vivenciem e ressignifiquem os seus próprios valores. Trata-se de "fazer", de construir no dia-a-dia essa educação que queremos mais "cheia de graça, repleta de vida, que ganhe a praça, que promova o encontro das pessoas e que nos ensine a sonhar" e a construir pontes entre as nossas utopias e as nossas realizações.

A educação acontece durante toda a vida: na infância, na pré-adolescência, na adolescência, na idade adulta e na velhice.[25] Estamos

25. Escrevo "velhice" sem nenhum demérito a quem já tanto viveu e tem tanto a nos ensinar. O estar velho aqui é sinônimo de apurado, de mestre do saber, saber da vida, do trabalho, das relações estabelecidas e não estabelecidas, das lições aprendidas e ensinadas com o tempo. Infelizmente, chamarmos o nosso idoso, a "terceira idade", de "a melhor idade" pode ser politicamente mais correto, por vários motivos e porque é mesmo um privilégio chegar a ter mais de 60 anos. Mas, diante do desrespeito com que ainda os tratamos, com a falta de uma aposentadoria digna, como a espera de um atendimento médico horas a fio, nas madrugadas da vida, sem falar na falta de carinho, cuidado, gentileza e respeito com eles que todos nós, mais jovens, praticamos, fica difícil falar em "melhor idade". Não só as pessoas, mas também a cidade cuida mal dos idosos. Basta ver, por exemplo, a inadequação das nossas ruas e calçadas para que

sempre aprendendo e ensinando, educando e nos educando. Dependendo de como entendermos cada uma dessas dimensões e de como organizamos os processos formativos, com maior ou menor **interação** entre elas, teremos processos e resultados educacionais diferenciados.

O problema é que, via de regra, e ainda com poucas exceções,[26] pelo que tenho acompanhado no contato com diferentes profissionais da educação de várias partes do nosso país e de alguns outros países, continuamos a ensinar os nossos alunos sem levar em conta os seus saberes prévios, a sua "cultura primeira", as suas outras experiências vitais. Se permanecermos educando nossos alunos e nossas alunas sem dialogar com os saberes e experiências que eles trazem para a escola, estaremos contribuindo para dificultar as suas aprendizagens e para aumentar os índices de exclusão escolar. Portanto, inviabilizamos a inclusão educacional, cultural, social e política, dificultamos a superação da desigualdade social, da violência que

---

nossos idosos, nossos deficientes físicos, visuais, todos/as nós, inclusive, possamos caminhar com segurança sem torcer o pé, sem levar um tombo "ridículo". É claro que o mesmo se aplica às crianças, adolescentes e jovens — e, nesse sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1988, precisa ser mais conhecido, debatido e cumprido. A velhice pode vir-a-ser a melhor idade, mas temos ainda um longo caminho a trilhar, principalmente, via educação. Como resultado de históricas reivindicações, no Brasil, temos a Política Nacional do Idoso, lei que desde 1994 dá garantias à "terceira idade" e, mais recentemente, o **Estatuto do Idoso**, regulamentado pela Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003, que institui penas severas para quem desrespeitar ou abandonar os cidadãos com mais de sessenta anos. Nesse sentido, este Estatuto depende, na prática, de ser conhecido pela população, de ser lido, estudado e debatido nas escolas e nas demais organizações de toda a sociedade, visando ao esclarecimento para que nenhum idoso seja, realmente, objeto de negligência, discriminação, violência, crueldade ou opressão e que tenha melhores condições de atendimento no que se refere à saúde, ao transporte, ao lazer, à educação, à cultura, esporte, habitação etc.

26. Se o leitor e se a leitora têm desenvolvido experiências educacionais inclusivas, inovadoras, emancipadoras, se possível, peço que compartilhe conosco as suas experiências. Estamos estruturando uma rede freiriana no Instituto Paulo Freire, com o objetivo de mapear e de organizar, num banco de dados, diferentes experiências exitosas, de todas as partes do mundo, que estará disponível no nosso site: www.paulofreire.org. Se quiser e puder, escreva-nos contando os "saltos quali-quantitativos" das suas ações, das suas atividades educacionais, socioculturais e socioambientais na escola, na comunidade onde vive ou trabalha, no campo, na cidade, e nas trocas de experiências com outros países. Fale-nos dos processos e dos resultados dos seus projetos de curto, médio e longo prazos, enfim, conte-nos suas experiências significativas e duradouras. Com isso, estará contribuindo para que possamos construir essa rede propositiva e livre, local e planetária, por um Mundo Educador. Escreva para ipf@paulofreire.org e para padilha@paulofreire.org.

hoje ganha fôlego na sociedade mundial, a manutenção e a conquista de novos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos.

Não se trata, por exemplo, de atribuir às escolas responsabilidades que fugiriam às suas peculiaridades, como reclamam os próprios educadores. Trata-se de reconhecer que hoje, diante da concepção neoliberal de desenvolvimento, que explora os avanços tecnológicos e busca incessantemente o lucro, a ostentação, a competição, a eficiência com economia de recursos, a meritocracia e a lógica mercantilista transnacional, a educação, em todas as suas dimensões, tem diante de si a exigência e a possibilidade de avaliar todo esse processo e de educar visando à sustentabilidade social, afetiva, sexual, educacional, cultural, ambiental, econômica e política.

Mas como dar conta de todos esses desafios, considerando, inclusive, que as populações empobrecidas e excluídas de todo o planeta não possuem sequer, às vezes, condições dignas de sobrevivência e, muito menos, de acessar, com qualidade sociocultural e socioambiental, uma educação que lhes garanta aprendizagens curiosas, significativas e que contribuam para a sua formação humana e para o desenvolvimento de suas habilidades potenciais? Essas perguntas não são fáceis nem simples de responder. Mas devem permanecer em nós até que consigamos avançar na direção da justiça social planetária e na construção de um Mundo Educador que permita mudanças significativas, como sempre queremos e pelas quais continuamos trabalhando.

Talvez, uma forma de avançarmos nessa direção, seja investirmos mais tempo e energia, com rigor, seriedade e sempre com muita música e alegria, no que temos chamado de Educação Integral.

No Brasil, por exemplo, o conceito da **Educação Integral** foi, de certa forma, previsto no artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD) — Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, quando se referiu à progressão ampliada da permanência do aluno na escola, bem como no parágrafo 5º do artigo 87, onde se previu que seriam "conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral". Depois de 10 anos, pouco se avan-

çou nessa direção, a não ser algumas experiências escolares ou municipais isoladas, ainda pouco difundidas ou estudadas com a necessária seriedade e rigor científico, mais voltadas para o "tempo integral" do que, propriamente, para a "Educação Integral".

A idéia de ampliar o atendimento educacional às crianças, sobretudo às crianças pobres, tem sido discutida há algumas décadas.[27] Sempre que falamos de educação, não importa em que instância ou nível em que ela aconteça, há que pensarmos de forma radicalmente ampla e integral, o que inclui o fato da ampliação da jornada escolar relacionada às práticas culturais, ambientais, esportivas, de lazer etc., ao mesmo tempo significadas pedagogicamente e também conservando as características e especificidades próprias de suas dimensões como área de formação humana.

Quando se trabalha com o conceito de **horário integral**, discute-se a possibilidade de manter o aluno mais tempo dentro da escola, melhor acompanhado, melhor alimentado e melhor cuidado, procurando estimulá-lo a realizar outras aprendizagens fundamentais para a sua formação plena como cidadão de direitos. Conforme as palavras do professor José Fortunati, lembrando Darci Ribeiro, "permanecendo mais tempo na escola, a criança será assistida na sua integridade, obtendo melhores oportunidades quanto à nutrição, ao aprender lúdico e à recreação, que deverá ser orientada e em espaço adequado". (Fortunati, 2006: 65)

Diríamos mais: dependo das condições concretas e dos recursos efetivamente disponíveis para se colocar em prática, o que previu a LDB n. 9.394/96, escolas de algumas municipalidades brasileiras já têm experimentado o horário integral sem, necessariamente, contar apenas com os espaços da escola para realizar atividades no turno inverso ao freqüentado pelos alunos ou, como chamam alguns, durante o contra-turno. Nesses casos, realiza-se um amplo mapeamento dos espaços disponíveis ou potencialmente disponíveis na comunidade para que, em parceria com o poder público, estes possam ser

27. A propósito, ver as seguintes publicações: Paro, Ferretti et all, 1988; Fortunati, 2006 e Cadernos CENPEC, 2006.

adaptados às necessidades dos discentes e da realização de atividades complementares naquele período.

O importante é que haja um projeto coletivamente elaborado que faça a previsão da contratação e a formação continuada de profissionais para que os seus objetivos e metas tenham maiores possibilidades de serem alcançados. São também necessários recursos materiais e financeiros e gastos com infra-estrutura, além da colaboração de vários parceiros e da comunidade em geral, para que o horário integral tenha êxito, principalmente no sentido de não permitir que os alunos fiquem ociosos, que sejam mal acolhidos ou atendidos precariamente, pois é justamente isso que se quer evitar quando se fala de horário integral, "resgatando a cidadania e a auto-estima (do aluno), na busca permanente da liberdade, dentro da diversidade de idéias, da construção de projetos de vida, do espírito de equipe, permitindo apropriar-se de valores sólidos, para que todos se tornem sujeitos da história, e não apenas objetos dela. Deve-se criar propostas pedagógicas condizentes com a realidade social do aluno, buscando despertar seu interesse em relação à escola e, conseqüentemente, elevando as taxas de rendimento escolar" (Fortunati, 2006: 65). O professor Fortunati se refere à experiência da Escola de Tempo Integral do Estado do Rio Grande do Sul. Para um estudo mais aprofundado sobre essa recente experiência, recomendo a fonte já citada.

O que gostaríamos de frisar é que propor a adoção do horário integral nos moldes aqui citados, exige alguns cuidados muito pontuais desde o seu início, quais sejam:

1. Realizar uma ampla discussão com as escolas e a comunidade sobre o significado e o sentido dessa proposta.
2. Desenvolver estudos que possam mapear cuidadosamente toda a cidade, principalmente, reconhecendo seus espaços culturais, esportivos e de lazer, os potenciais parceiros e as condições concretas de adoção da proposta em curto, médio e longo prazos. Incluir nesse processo os vários segmentos escolares que, envolvidos desde o inicio, vão entendendo melhor a sua relevância educativa, esportiva, sociocultural e socioambiental, sentindo e percebendo que o projeto também lhes pertence.

3. Promover uma "leitura do mundo", ou, como alguns preferem chamar, um diagnóstico específico das principais demandas das escolas, das comunidades, do bairro, da cidade, para que a proposta do horário integral tenha consonância com as necessidades locais.
4. Definir coletivamente os objetivos e as metas da proposta, a organização prévia dos espaços, dos profissionais e das parcerias que serão necessárias para garantir, com segurança, o desenvolvimento do projeto desde as suas fases iniciais.
5. Ampliar gradativamente, para os diversos níveis escolares, o horário integral, começando pelas séries ou ciclos iniciais do ensino fundamental, como forma de se garantir a continuidade do processo, conforme as avaliações dialógicas, continuadas, formativas e institucionais do projeto, que é feita sempre em conjunto com os sujeitos e instituições participantes e incluindo as unidades educacionais de educação infantil, quando estas não possuírem, ainda, horário integral.
6. Manter elevada e sempre avaliada coletivamente a dimensão pedagógica, lúdica, prazerosa e criativa da escola em tempo integral, evitando-se criar uma diferenciação nas atividades educacionais das crianças como, por exemplo, o fato de um período continuar nos mesmos padrões anteriores (estudos de conteúdos, matérias, provas etc. — sem, às vezes, qualquer alteração) e as novas atividades do turno inverso, que tendem a ser mais dinâmicas, alegres, prazerosas. Se assim acontecer, a escola de horário integral estará criando uma dicotomia dificilmente superável: num período, a escola regular, tradicional, às vezes "rançosa" e "chata"; no outro período, a brincadeira, o agradável, o lúdico, as linguagens artístico-culturais e as atividades esportivas e de lazer. É preciso que ambos os períodos sejam permeados de atividades educacionais, culturais, esportivas, recreativas, de lazer e também de alimentação, vivências e convivências afetivas, cognitivas e expressivas e que tudo isso passe a integrar o currículo da escola, de forma bem planejada e avaliada processualmente.

7. Vincular a proposta de horário integral aos Projetos Eco-Político-Pedagógico (PEPP) das unidades educacionais (UE) — aos seus Planos de Trabalho Anual (PTA) e às suas Propostas Pedagógicas (PP) — por opção das próprias UEs, após processos de informação e formação iniciais, visando a que façam as suas adequações às novas condições contextuais.
8. Investir na formação continuada de todas as pessoas envolvidas nesse processo, de forma que possam refletir sobre as suas práticas, fundamentá-las e avaliar coerentemente as ações, contribuindo para o enraizamento local da experiência e o seu fortalecimento a médio e longo prazos.
9. Cuidar da integração das várias secretarias de governo em apoio ao horário integral, à melhoria dos espaços públicos para facilitar a mobilidade das crianças, com segurança.
10. Ampliar as ações intersetoriais da ação governamental, em parceria com as várias instituições da sociedade civil, organizações, movimentos sociais e populares, projetando as ações para além de uma só gestão governamental, realizando uma política de Estado, mais do que uma política de governo. Para tanto, associar esse processo ao Plano Diretor do Município, ao seu Plano Municipal de Educação, ao Plano Municipal de Saúde, de Cultura, entre outros Planos e projetos da gestão pública, em todos os níveis, que estejam sendo executados na localidade.
11. Cuidar das condições de infra-estrutura e materiais para que, uma vez iniciada a ação, não sejam necessários grandes retrocessos, que acabam gerando a desconfiança pública no projeto ou no programa e, por conseguinte, resistências difíceis de ser superadas. Para tanto, convidar pessoas e instituições da comunidade a participar ativa e organizadamente da experiência, de sua avaliação continuada e do necessário ajuste e replanejamento das ações.
12. Organizar com antecedência, grupos de trabalho permanentes, ampliar os quadros de profissionais que se dedicarão ao projeto, estabelecer parcerias profundas, fecundas e bem or-

ganizadas com a comunidade, estudar o impacto dos recursos humanos nas folhas de pagamento das instituições envolvidas, planejar a alimentação das crianças com qualidade e segurança durante toda a sua permanência na escola de tempo integral, utilizar o trabalho voluntário como forma de integrar a comunidade ao projeto e não como forma de transferir totalmente para a sociedade civil as responsabilidades do Estado, tampouco utilizar o trabalho voluntário para explorar a mão-de-obra da comunidade.

13. Não confundir a necessidade de se dar visibilidade ao projeto ou ao programa, pois a informação e a comunicação sobre os investimentos públicos é um direito do cidadão, com a transformação desse projeto em vitrine ou em um *slogan* utilizado pelo governo ou pelos parceiros dessa iniciativa. Quando isso acontece, geralmente se maquia a experiência e se "vende" uma visão distorcida do que está realmente acontecendo, comprometendo a confiança da comunidade no projeto, que não se reconhece no que está sendo publicizado.

Nossa tese é de que, para educar para uma vida mais feliz, insistente e teimosa com a busca da justiça e da paz, um possível caminho é superar as barreiras que sempre isolaram a educação formal da educação para vida, para o trabalho digno, para a Educação Integral das pessoas.

A **Educação Integral** incorpora, mas não se confunde apenas com horário integral. Isso significa associar o processo educacional a uma concepção de conhecimento e de formação humana que garanta o acesso e a permanência da criança na escola com qualidade sociocultural e socioambiental, conforme já explicamos no início deste movimento, em vez de falarmos apenas de qualidade da educação.

Vale a pena insistir: há, por exemplo, os que falam em Qualidade Total em Educação, importando para a gestão educacional a filosofia da Qualidade Total oriunda do setor empresarial toyotista japonês, muito presente, por exemplo, nas experiências de avaliação do Ensino Superior. Trata-se, nesse caso, de uma profunda busca de produtividade e eficiência em educação, parte da reestruturação do capi-

talismo no final do século XX e início do século XXI, fruto, portanto, de uma filosofia e de uma política neoliberal para a educação que visa à desmobilização da sociedade civil e à imposição de um ajuste neoliberal. Grosso modo, esta visão de qualidade total em educação deriva de uma política de maiores resultados, produtividade e menores custos. Trata-se de uma visão de qualidade, fruto de um ajuste neoliberal que, segundo Gaudêncio Frigotto, "se dá mediante três estratégias: desregulamentação, descentralização e autonomia e privatização". (Frigotto. In: Gadotti & Romão, 1997: apresentação)

A idéia da Qualidade Total em Educação se associa também ao treinamento, à capacitação para o mercado de trabalho, utilizando-se, muitas vezes, das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) como forma de educar a distância. Na verdade, em muitos casos, trata-se de "treinar" a distância, visando ao lucro, à mercantilização da educação e à otimização do trabalho educativo com base em metodologias, técnicas e preceitos de gestão pela qualidade total.

Não podemos concordar com propostas de Educação Integral ou de Horário Integral, que falam de qualidade de educação sem contextualizá-la e no sentido produtivo da palavra, almejando resultados e trabalhando com a lógica do ajuste neoliberal. Educar de forma integral numa concepção libertadora, visando à formação cidadã e ativa, significa educar para a inclusão no seu mais amplo significado, não a inclusão às vezes já institucionalizada que, na verdade, burocratiza tudo, até mesmo os mecanismos de acesso e permanência das crianças na escola, esquecendo-se, por exemplo, de justamente incluir nas suas prioridades, aqueles que ainda não são atendidos pela educação pública.

A Educação Integral à qual nos referimos, contribui para a superação da desigualdade e da exclusão. Ela cria novos espaços e tempos para vivências sociais, culturais e ambientais voltadas para:

- trabalhar pelo atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais: em síntese, conhecer-pensar-criar-

fazer-ser; a organização da comunidade numa perspectiva cooperativa e não competitiva, respeitosa e valorizadora da diversidade étnica, racial, de gênero, geracional e cultural, que procura desconstruir as categorias excludentes étnicas e raciais;[28] o incentivo e a difusão de experiências e vivências que valorizem os "ciclos de vida" da infância, da pré-adolescência, da adolescência, de todas as idades, para o exercício dos direitos de cidadania e do usufruto dos direitos constitucionalmente previstos;

- os processos educacionais, culturais e ambientais que visem à formação humana com base nas diferentes e multidimensionais manifestações do conhecimento, dos saberes e das aprendizagens das pessoas.

Outra característica da Educação Integral é a valorização das redes de aprendizagens, dos múltiplos espaços em que a educação acontece, o que viabiliza a abertura da escola à sua comunidade, ao seu bairro, à sua cidade, às experiências de outras cidades, estados, países, continentes, mundo todo.

Quando pensamos, por exemplo, na cidade ou na educação da cidade, podemos recuperar o que nos ensina Henri Lefebvre (Lefebvre, 1969), quando este defende a necessidade de resgatarmos o próprio conceito de cidade e o "direito à cidade". Não basta que as pessoas ocupem um espaço na cidade — e, diríamos, no mundo — em que vivem. É necessário que reconheçam o **direito a um tempo na cidade**, que não é aquele tempo veloz da mercadoria ou do capital.

Segundo Lefebvre, o direito à cidade significa resgatá-la como espaço de direito a espaços-tempos, ao uso também improdutivo dela e de seu reconhecimento como lugar de encontro, de uso da rua, da valorização das festas e da apropriação dos seus espaços por todas as pessoas, pois a cidade, como direito, a todos pertence. Podemos ampliar esse entendimento e elevá-lo a uma dimensão planetária, pois o

---

28. Ver, a esse respeito, o artigo de Jacques Gauthier, intitulado "Negro, índio, branco... Crítica da razão excludente: uma vivência sociopoética. (Gauthier, in Gauthier, Fleuri & Grando: 2001: 56-69).

mundo a todos pertence, invertendo a lógica neoliberal, mercantilista, produtivista, consumista e injusta, da atual ocupação dos tempos-espaços da cidade-mundo por poucos.

Consubstanciados nessa perspectiva de Educação Integral, podemos também transformar o currículo da escola num currículo vivo, dinâmico, valorizando a interação de diferentes saberes, conhecimentos e direitos, ressignificando os "conteúdos programáticos" adquiridos e acumulados na história da humanidade.

A pessoa não é só "cabeça", razão. Ela é também corporeidade, é mente, psique, é emoção e afetividade. Ampliando um pouco essa afirmação, podemos dizer, por exemplo, que a pessoa adulta ou idosa é também um pouco criança, adolescente e jovem. E, também estes, dependendo de suas experiências e contextos, podem apresentar determinadas características de personalidade, valores e atitudes geralmente atribuídos a pessoas de faixas etárias superiores. Cabe à Educação Integral combinar todas essas multirreferencialidades humanas, todas as dimensões da nossa humanidade, da nossa diversidade cultural, composta de **diferentes diferenças e de múltiplas semelhanças** para, realmente, proporcionar a todos os sujeitos uma formação que seja substantivamente humana, que também valorize o desenvolvimento de habilidades e, sem dúvida, a capacitação para o trabalho.

A Educação Integral combina atividades educacionais, culturais, ambientais, esportivas, de lazer, entre tantas outras, que valorizam o *habitar* na cidade. Também segundo Lefebvre, trata-se de enfatizar a *vida cotidiana* e não, propriamente, o cotidiano. Este, para ele, significaria mais uma dimensão normatizadora, racionalizada e programada de algo mais amplo. *Habitar*, no olhar desse autor, consiste na participação das pessoas em uma vida social, em uma determinada comunidade, aldeia ou cidade.[29] Ampliando esse outro conceito, poderíamos dizer que ao trabalharmos na perspectiva da Educação Integral, num Mundo Educador, incentivamos a participação de to-

29. Observe-se que o conceito de "habitar", para Lefebvre, contrapõe-se ao de "habitat", que seria apenas o ato de ocupar um local de moradia.

dos os sujeitos em todas as dimensões da vida social, cultural, ambiental, econômica e política de toda a sociedade, nas dimensões local e planetária.

Esse processo dinâmico e interativo permite a construção de uma educação que acontece em diferentes espaços-tempos e também ao longo da vida. Por isso, permanente. E, além do mais, que torne, principalmente, a escola regular, formal, mais aberta às demais instâncias e organizações da sociedade, como forma de, sem dispensar o Estado de suas responsabilidades financeiras com a própria educação de suas crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Exercer tais responsabilidades, na atualidade, significa também ser capaz de realizar **parcerias** com toda a sociedade.

A Educação Integral, na perspectiva do Mundo Educador, forma para a convivência social, para as relações humanizadas e humanizantes, para o desenvolvimento sustentável nos aspectos aos quais já nos referimos, e o faz com alegria, com boniteza, com emoção, com sentido também ecológico, ecopedagógico, ecossistêmico.

2.4 Os profissionais da Educação Integral e a formação continuada

A ampliação do tempo na unidade educacional se refere a uma concepção de conhecimento que tem por princípio uma vida em sociedade construtiva, parceira, solidária, colaborativa, cooperativa, dialógica e relacional, que assuma o desafio de trabalhar com a diferença e com a semelhança entre as pessoas. Para melhor compreender e atuar nessa perspectiva, os profissionais da educação se vêem diante da necessidade de se abrir a novas aprendizagens e serem, ao mesmo tempo, comunicativos, criativos, especializados tecnicamente, coerentes, éticos, politicamente situados e sensíveis como seres de relações. Por isso, a somatória de processos formativos pelos quais eles já passaram, ou pelos quais estão passando, durante toda a sua vida, é, a cada dia, mais importante.

Nesse contexto, apresenta-se como fundamental a ampliação dos tempos dos horários pedagógicos e das reflexões coletivas sobre as

práticas nas unidades educacionais e nas redes de ensino, permitindo que a proposta de adoção do Educação Integral encontre condições favoráveis de exeqüibilidade. De nada adiantam belos discursos em favor dessa educação, se não forem acompanhados de políticas públicas que garantam as condições básicas para o planejamento, para a execução e avaliação processual das ações implementadas. Não quero dizer com isso que só esses profissionais tenham que dar conta de todas as ações. Mas, por outro lado, atribuir à comunidade e ao trabalho voluntário a maior responsabilidade pela execução da proposta da Educação Integral, é, na maioria das vezes, simplificá-la e apostar num voluntarismo que, na verdade, transfere para a sociedade civil e para o mercado, responsabilidades que são do Estado.

Entretanto, quando nos referimos aos trabalhadores em educação, falamos não só dos professores e das professoras, mas também dos demais profissionais, fundamentais para o funcionamento de uma unidade educacional. É o caso de todo o pessoal administrativo, que cuida da secretaria da escola ou da creche, das merendeiras, do pessoal que cuida da limpeza do prédio, dos "inspetores de alunos" (nomenclatura que deve ser atualizada para superar o caráter de inspeção, de fiscalização), dos auxiliares de apoio em geral e dos profissionais da segurança escolar, entre outros.

De diferentes formas, todos esses profissionais são educadores e também necessitam de formação continuada para lidar com os alunos, com a comunidade e com os demais profissionais da unidade educacional. Mas nem sempre isso tem acontecido e ainda se pensa a formação dos profissionais da educação apenas para diretores, coordenadores pedagógicos e docentes, salvo raras, bem-vindas e ótimas exceções.

Construir uma Educação Integral com qualidade sociocultural e socioambiental pressupõe formar continuadamente todos esses profissionais, de forma sistemática, para que possam participar ativamente das decisões concernentes à vida cotidiana da unidade educacional na qual trabalham. Assim, estarão mais preparados para o melhor atendimento à comunidade escolar, para que tenham presenças significativas na elaboração do Projeto Eco-Político-Pedagógico e

para que contribuam com a gestão democrática e compartilhada da unidade educacional. Essa participação ativa tem, ainda, a vantagem de melhorar a auto-estima dos profissionais e de mostrar que o projeto a todos pertence.

A compreensão de para onde caminhamos (sentido), do porquê esse projeto é importante (significado) e qual a relação das ações a serem realizadas com as experiências e percepções objetivas e subjetivas do sujeito, considerado o seu contexto vital (significante), advém de um processo de formação continuada e não surge de um dia para o outro. Por isso, para o êxito de um Programa ou de um Projeto de Educação Integral, conforme a ênfase que damos a ele, é imprescindível planejá-lo como parte integrante e indispensável do processo formativo.

A educação permanente (durante toda a vida) e continuada (processual, refletindo suas práticas) de qualquer profissional, hoje, é quase que uma precondição para que ele mantenha, inclusive, o seu bom nível de empregabilidade e trabalho.

Se, há vinte ou trinta anos, exigia-se de um profissional, de qualquer área, um currículo linear, com cursos seqüenciados e especializados, hoje, além desses conhecimentos, todo profissional precisa saber se relacionar e trabalhar coletivamente.

Exige-se de qualquer profissional, na atualidade, que ele seja dialógico, comunicativo, criativo, ousado, organizado, sensível, além da disponibilidade para sempre aprender e ensinar. Melhor ainda se ele tiver experiências em outras áreas e se souber utilizar diferentes linguagens, por exemplo, as tecnológicas e as artístico-culturais.

Já foi o tempo do profissional altamente especializado que, para as demais áreas, é totalmente insensível e leigo. E no mundo da educação não é diferente. Não estamos defendendo um profissional flexível, que se ajuste ao "mercado" ou ao mundo de trabalho atual, sobretudo subordinado a uma lógica perversa e mercantilista da competitividade. Estamos diante da necessidade de esse profissional, principalmente o da educação, estar atualizado e conectado às exigências do nosso tempo, até mesmo para que seja crítico com tudo o que se passa ao seu redor e, fundamentalmente, na relação com as novas

gerações. Poderíamos, então, falar da necessidade de um **educador integral** ou de um profissional integral no âmbito da educação.

Esse profissional integral, bem formado, consegue relacionar os seus saberes e conhecimentos informais, não formais e formais, com os trazidos por seus alunos para os seus espaços de aprendizagem. É aquele capaz de se relacionar e provocar vivências valorativas, técnicas e éticas, referidas tanto ao trabalho realizado, como às relações que estabelecemos no nível local e na dimensão planetária. Trata-se de aprender a "ler o mundo" permanentemente, de saber planejar, executar, avaliar dialogicamente o seu trabalho e também de auto-avaliar-se. (Romão, 1998, 2002; Padilha, 2001)

Já não basta que nós, trabalhadores em educação, ressignifiquemos as nossas próprias experiências e aproveitemos tudo o que aprendemos até agora para usá-las em favor dos processos de ensino e de aprendizagem que coordenamos. Organizarmos as nossas ações de forma sistemática e criativa, desenvolvendo projetos e ações coletivas que possam, processualmente, nos oferecer as condições concretas para que as mudanças aconteçam, trazendo para junto de nós os múltiplos olhares de profissionais de outras áreas e setores sociais, é uma exigência da educação na perspectiva aqui apresentada. Refiro-me, novamente, às ações que temos chamado de "intersetoriais" integradas às dimensões organizativas "intersecretariais", "interministeriais" etc.

Atualizar as nossas concepções educacionais, de planejamento, de currículo e de avaliação, historicamente enraizadas em nós e na sociedade em que vivemos, leva tempo. Por isso, para além das nossas ações individuais, isoladas, resolvidas pessoalmente e intrapessoalmente, requer que nos organizemos política, coletiva e democraticamente, para operar as transformações nas nossas práticas também coletivas, superando a preocupação com o simples conteúdo programático de determinada disciplina ou curso, bem como da nossa própria formação especializada.

O mais importante é ter em mente e decidir, coletivamente, onde queremos chegar e o que poderemos fazer — e como. E se queremos realmente educar os nossos alunos e alunas, e nos educarmos com

eles e com elas, fazendo do processo de ensino e aprendizagem algo realmente significativo e prazeroso, que possamos **pesquisar** profundamente, desde o início e sempre, cada detalhe das nossas culturas, dos nossos saberes, de nossas dúvidas, incertezas e certezas.[30]

Geralmente, quando falamos em pesquisa, pensamos no curso superior ou na pós-graduação, o que, nos dias atuais, é um absurdo. Desde a educação infantil a criança pode e deve aprender a pesquisar. Se assim tivesse acontecido conosco, não chegaríamos à universidade com as dificuldades que chegamos, não conseguindo, por exemplo, "colocar no papel" o nosso pensamento. Por acaso isso já aconteceu com você, prezada leitora e prezado leitor? Se já aconteceu, sabe exatamente do que estou falando. Pois bem: queremos superar também esse problema, do qual nós, pessoalmente, já fomos vítimas, por conta de termos passado anos e anos sendo vítimas de uma "educação bancária", como diria Paulo Freire.

Compartilhar com os nossos estudantes as nossas pesquisas, as nossas produções acadêmicas, quem somos, o que pensamos e que precisamos deles para tornar nosso convívio de aprendizagem o mais proveitoso possível, é uma das primeiras exigências do fazer docente. Valorizaremos as nossas múltiplas identidades e construiremos uma educação diferente daquela que, ainda hoje, nos causa mais medo do que confiança, dor do que prazer, dúvidas do que aprendizagens significativas para a nossa vida.

Mas **como operar essas mudanças** nos nossos fazeres educacionais? Aqui entramos numa outra dimensão de práxis educacional, muito atual por sinal, que significa sempre fundamentar as nossas práticas não só em relação ao mundo ou às experiências mais imediatas que nos cercam, no tempo atual ou mais próximo. Defendemos que cada vez mais possamos resgatar as experiências e as marcas das diversas culturas trazidas por nossos estudantes, para tornar o nosso ensino sempre curioso e aprendente. Que associemos esses saberes prévios de todas as pessoas aos conhecimentos que trabalharemos nos nossos cursos, nas nossas escolas.

---

30. O professor Pedro Demo afirma que o professor que não escreve não poderia "dar aulas". É uma boa provocação para pensar a qualidade sociocultural da nossa docência.

Paulo Freire sempre nos recomendou um trabalho interativo e humanizador no espaço escolar com outros territórios em que a educação acontece, na sociedade e no mundo em que vivemos. Se aceitarmos o pressuposto de que "há que aprender no caminho", esse nosso caminho é o mundo, o espaço e o tempo integrados com a vida cotidiana que levamos, que sempre nos ensina novas lições. O mundo que nos interessa está fora e dentro da escola, fora e dentro de nós.

A cidade em que vivemos, o planeta que habitamos, que conservamos ou que infelizmente destruímos, o bairro no qual crescemos, a vila onde descobrimos os primeiros espaços sociais que freqüentamos, a nossa casa, onde experimentamos as primeiras emoções relacionais... tudo pode contribuir para o enriquecimento curricular e para aprendizagens que ampliam os nossos horizontes.

Políticas públicas não admitem soluções paliativas, que não vão às causas ou que fiquem apenas na aparência da solução dos problemas. Todo administrador público sabe disso. No entanto, continuamos observando experiências educacionais em que programas e projetos bem-intencionados não criam as condições concretas para que as mudanças aconteçam. Executados de forma apressada, matam uma boa idéia. Não adianta utilizar temperos inovadores e de aparência mudancista e democrática. Se realizados de forma superficial, não criam raízes nas comunidades, nas unidades educacionais ou na cidade, e se transformam em frágeis vitrines que, geralmente, quase nada contribuem para as aprendizagens dos alunos e dos trabalhadores em educação.

Nada mais apropriado para destruir uma boa idéia ou um bom projeto que executá-lo sem a participação coletiva, efetiva, séria, formadora dos sujeitos. Quando assim acontece, é muito comum o fracasso da ação, o desperdício de recursos públicos, as tensões exacerbadas por conta de reações a imposições vindas "de cima para baixo". As mudanças na educação levam tempo. Por isso, para que aconteçam de forma exitosa — sim, porque as mudanças também podem levar à piora da situação — exigem um processo de maturação, precisa ser curtida, bem feita, socializada e realizada a muitas mãos.

Da mesma forma que se aprende a escutar uma boa música, a realização de uma gestão efetivamente democrática, compartilhada,

combinando as experiências acumuladas da democracia participativa e da democracia representativa, também deve ser objeto de aprendizagens continuadas de todos os sujeitos escolares e comunitários. Isso se concretiza pensando a prática e fundamentando-a processualmente.

Como destacamos na canção *Era uma vez eu mesmo*, é perigoso acreditar sem contestar nada e, ao mesmo tempo, é maravilhoso amar, se dar, sorrir, preservar a natureza, lutar contra a corrente, excitar tanta gente e emocionar o valente, na direção da mudança possível por uma educação melhor e por um mundo mais justo, em que a inclusão — de mulheres, homens e pessoas de diferentes orientações afetivo-sexuais, de diferentes idades — seja um valor para o nosso Mundo Educador. Nessa direção, superemos o mais possível as nossas resistências e, às vezes, os nossos preconceitos, dificilmente reconhecidos por nós mesmos, com aquelas pessoas que consideramos "estrangeiras", mesmo quando estas vêm ao nosso encontro para nos ajudar em nossos projetos.

Na música *O retirante*, observamos que temos muitas histórias para contar, de lutas, de conquistas, de realizações e dificuldades. Todos deixamos as nossas marcas na história e trazemos muitas delas no nosso rosto, na nossa corporeidade, na nossa trajetória de vida. Se assim é, temos também muito a contribuir na construção de um outro mundo possível, de uma outra educação possível, de um Mundo Educador.

Falar de resultados em qualquer projeto ou programa de política pública educacional é cuidar bem do próprio projeto, dos processos e, principalmente, das pessoas nele envolvidas. Aí, sim, podemos falar em política pública responsável, que se traduz em processos, em movimentos, e não apenas em políticas de resultado, pois dá tempo ao tempo para que os projetos e os sujeitos deles participantes amadureçam e reconheçam, numa gestão compartilhada, os avanços que aos poucos vão sendo conquistados.

Todos nós, trabalhadores em educação, temos a difícil e desafiadora tarefa de, no início do Século XXI, reaprendermos que é possível novamente um reencantamento com a educação e com o mundo que temos, que fazemos e que faremos cada vez melhor, como uma verdadeira forma de amor.

Temos muito a fazer para melhorar as relações humanas e a vida no nosso planeta, durante toda a nossa existência, pensando na vida sustentável das atuais e futuras gerações — dos nossos filhos, netos, de todas as crianças, adolescentes e jovens da sociedade, pelos quais nós, adultos, temos responsabilidades. E que não deixemos nunca de reconhecer a criança que todos trazemos dentro de nós.

Para intervir, é necessário conhecer. Nesse sentido, Paulo Freire sempre insistiu e nos ensinou a fazer a "leitura do mundo" para construirmos uma educação com e a favor dos esfarrapados do mundo. Portanto, nada mais pertinente que trabalharmos para melhorar a vida de todas as pessoas no planeta, nas cidades, nos campos, nas aldeias, nas vilas e nos bairros, articulando-nos em redes de aprendizagens, presenciais e virtuais, continuadas e permanentes, de formação humana, o que é uma forma de nos organizarmos na perspectiva do Mundo Educador.

O Mundo Educador pode ser esse espaço-tempo, local e planetário, de relações humanas e ecossistêmicas, de encontros e reencantamentos, de diálogos e de conflitos, de cantos em todos os cantos, de ações e reações compartilhadas por um outro mundo possível, por uma outra educação possível.

Convido-os, agora, a cantar e a refletir comigo sobre o exercício do protagonismo desde a infância, em homenagem às crianças e aos adolescentes, que muito têm a nos ensinar.

SEMEAR[31]

Vamos, todos juntos, semear a paz
Somos o presente e o amanhã
Com muita alegria e prazer
Construir a escola cidadã

Um simples sorriso dá o tom
Um olhar cativa o nosso ser
Um abraço planta a união
E aumenta o nosso desejo de aprender

Pois tudo é tão incrível
A vida e a razão de viver
Acreditar que um outro mundo é possível

Depende de nós e eu quero esquecer
Todo mau humor e toda violência
É legal respeitar e também valorizar
As nossas semelhanças e as nossas diferenças

Vamos conhecer, cantar, com imaginação
Cada canto da nossa comunidade
Da nossa nação
Somos as sementes, o plantio, a plantação
Cuidamos da escola, da cidade
Do campo e do sertão

Tudo vai dar pé, será prá lá de bom (3x)
Mas isso depende da nossa participação

(falado...rap)

É isso aí, galera, a criança tem direitos
De dizer tudo o que pensa
Sobre o que lhe diz respeito
Sobre o mundo em que vive
Sobre o sociocultural
Sobre as tecnologias e o socioambiental

Nossa galera é jovem, adolescente e criança
Que defende os seus direitos
Que não perde a esperança
De ser mais escutada
De provocar transformações
E de ecologizar todas as nossas relações

A criança e o adulto precisam interagir
Prá melhorar nosso planeta todos devem se unir
Isso tudo se consegue com ciência e muita arte
E participar é mais do que apenas fazer parte

Vamos nessa, garotada, essa é a nossa era
A criança vem provar que não é sala de espera
Para ser adulto e para apenas aprender
Ela tem o que ensinar e ela tem o que dizer

Vamos lá, vamos lá, sementes de primavera (Refrão)
Vamos lá, vamos lá, plantio e toda galera
Matricular a cultura do aluno na escola
Exercer cidadania é escrever a própria história

Tudo vai dar pé, será pra lá de bom (3x)
Mas isso depende da nossa participação

---

31. Composição de Paulo Roberto Padilha.

Agradeço à professora e amiga Ângela Antunes por ter sugerido a criação dessa música, feita especialmente para as ações do "exercício do protagonismo desde a infância" do "Programa Escola Cidadã de Osasco-SP", e também por ter colaborado com a letra, oferecendo-me várias idéias que acabei aproveitando. Agradeço também ao meu filho Igor, que me deu várias dicas para melhorar o "rap", incentivando-me a criar a segunda parte da letra, totalmente falada, diferente do que eu havia feito originalmente. Foi, de fato, um fazer coletivo.

Terceiro Movimento

Percalços e cuidados com a formação docente

Palavras-chave do que queremos no Mundo Educador: sindicalismo docente, cuidado, relações humanas, esperança, ética, estética, formação continuada.

Palavras-chave do que não queremos no Mundo Educador: desânimo, fuga, autoritarismo, arrogância, desistência.

Síntese deste movimento: Discutir, sob a ótica dos educadores, alguns pensamentos e sentimentos que lhes ocorrem durante suas experiências de magistério, problematizá-los e indicar possibilidades de ressignificação propositiva e prazerosa do seu trabalho, de sua organização/identidade profissional e de sua formação humana.

BATENDO NA MESA[1]

Enquanto você
Se esforça pra ser
Um aluno infernal
E aprender muito mal
Eu estressado sem tempo
E já rouco
Um docente "legal"
Na fissura total

Controlando minha maluquez
E a vontade de matar uns três
Vou gritar
Gritar com certeza
Subindo na mesa
Eu vou gritar
Gritar com certeza
Batendo na mesa

E esse caminho
Eu nem escolhi
Fui parar por aqui
Mas já quero fugir

Controlando minha maluquez
E a vontade de matar uns três
Vou gritar
Gritar com certeza
Subindo na mesa
Eu vou gritar
Gritar com certeza
Batendo na mesa
Eu vou gritar...

NOVA ESPERANÇA[2]

Você é assim
Um orgulho pra mim
E quanto mais te vejo
Eu sinto em você
Sede de aprender
Dá pé do nosso jeito

Eu aposto em você
E gosto de estudar com você
Meu ritmo é natural contigo
Meu maior sentido
É ser professor
E a gente planta
E a gente cuida
E a gente não se espanta
De ver mudança
A gente pinta
A nova esperança

Seus sonhos, meu brasão
Me animam
Dentro da educação
Meus pés
"Só doem um pouquinho"
Eu explico e nunca reflito só

Você é assim
Um orgulho pra mim
Quero te ver desejos
Eu sinto em você
Sede de aprender
Dá pé do nosso jeito

---

1. Música original: "Maluco beleza" de Raul Seixas e Cláudio Roberto. Essa paródia nos convida a refletir pedagógica e politicamente sobre o sentimento de impaciência dos professores com os alunos, com o qual nos deparamos muitas vezes na escola. Muitas vezes ao professor é imputada a culpa pelas atitudes referidas na paródia. Entretanto, trata-se de uma questão complexa que nos exige a devida contextualização do problema, como veremos ao longo do texto.

2. Música original: "Velha infância", de Os Tribalistas — Marisa Monte, Arnaldo Antunes e Carlinhos Brown. Fiz essa paródia em resposta a "Batendo na mesa", mostrando que nós, professores/as, acima de tudo, adoramos a profissão e os nossos alunos.

Eu aposto em você
E gosto de estudar com você
Meu ritmo é natural contigo
Meu maior sentido
É ser professor
E a gente planta
E a gente estuda
E a gente não se espanta
De ver mudança
A gente pinta
A nova esperança

Seus sonhos, meu brasão
Me animam
Dentro da educação
Meus pés
"só doem um pouquinho"
Eu explico e nunca reflito só
Você é assim
Um orgulho pra mim
Você é assim...

3.1 Crise profissional e vontade de desistir

No final da década de 1980, eu trabalhava como professor contratado temporariamente na rede estadual de ensino de São Paulo. Para completar cerca de 30 horas de trabalho por semana, eu corria, ao mesmo tempo, para três escolas diferentes. Foi quando conheci, numa daquelas escolas, uma colega professora que tinha cinqüenta e poucos anos de idade e quase trinta de magistério. Estava prestes a se aposentar. Era uma senhora amigável, com quem eu pouco me encontrava, mas que, quando isso acontecia, havia sempre um cumprimento gentil e simpático de ambas as partes.

Quanto a conheci ela já não estava mais em sala de aula e era responsável pela biblioteca da escola, espaço que, antes dela, não funcionava porque os livros amontoados estavam ou empoeirados, ou encaixotados da mesma forma que haviam sido enviados pelas editoras à unidade escolar. Impossível fazer qualquer pesquisa, até porque as edições mais modernas das bibliografias que utilizávamos em

nosso curso encontravam-se também em pacotes ainda lacrados. Mas eis que chegava a professora "Malvina" — nome fictício que escolho para preservar o verdadeiro nome da docente — que, finalmente, daria um jeito naquela bagunça.

Malvina nos contava, assim, muito tranqüilamente e sem nenhum constrangimento, que voltara de uma licença médica de quase três anos, em virtude de um "probleminha" que havia tido com uma aluna: ela se atracou com a discente, depois de uma discussão acirrada em sala de aula. Na verdade, a professora explicava que há algum tempo já não tinha mais paciência para "dar aulas".

Ela se irritava facilmente e, dependendo do jeito que encontrava a turma no início do dia, já fechava a cara e "lascava matéria na lousa", até mesmo para evitar muita conversa. E "ai do infeliz" (como ela dizia) que fizesse alguma brincadeira, que jogasse algum papelzinho ou que provocasse algum tipo de ruído a mais na sala de aula! Ela contava que não precisava muito para "dar um sermão daqueles", pois só assim paravam quietos na carteira. E se a coisa apertasse um pouco mais, dizia ela, mandava logo o aluno ou a aluna para uma conversinha com o diretor da escola.

Depois de se "pegar" com a aluna que ousou "bater boca com ela", deu no que deu: ambas tiveram que passar por um "exame de corpo de delito", a professora foi afastada de suas funções e respondeu a um processo administrativo movido pelo Estado. Malvina foi afastada da escola para um acompanhamento psicológico e, depois, psiquiátrico, por um período de quase três anos. Sobre a aluna ela nada nos dizia, limitando-se a não querer lembrar dela. Depois disso, ela retornou ao trabalho, mas com a recomendação de que não era aconselhável voltar para a sala de aula. Por isso, foi "removida" e passou a trabalhar na biblioteca da unidade escolar.

Em menos de dois meses a biblioteca estava linda: organizada, cheirosa, toda etiquetada. Lembro-me da nova aparência daquele ambiente, que dava gosto de ver. As estantes foram colocadas junto às paredes, de forma que no centro da biblioteca foram dispostas mesas redondas e cadeiras para que alunos e alunas pudessem realizar as suas leituras, suas pesquisas. Os móveis foram organizados de uma

maneira que Malvina podia controlar todo e qualquer movimento dos visitantes. E, bem junto à porta de entrada da biblioteca, duas mesinhas, dessas de escritório, com duas cadeiras, que quase impediam a entrada das pessoas no recinto. E, claro, a biblioteca só funcionava quando a "nova bibliotecária" estava presente, o que nem sempre acontecia em virtude dos seus pequenos afastamentos por motivos de saúde, entre outros abonos e faltas justificadas.

Tão logo foi anunciada a abertura da biblioteca para consulta e empréstimo de livros, os problemas com Malvina voltaram a acontecer. Bastava que alguns alunos aparecessem na porta da biblioteca para que ela fosse, desde logo, perguntando do que se tratava aquela visita, se queriam coisa séria ou só fazer bagunça ou coisa do tipo. Quando era permitida a entrada na biblioteca, bastava que algum aluno insinuasse o desejo de, ele mesmo, manipular os livros junto das estantes, para que Malvina se esquecesse dos bons modos e perdesse, rapidamente, a calma, a paciência. E, duramente, dizia algo como "não mexa em nada!!! Deixe que eu pego ou, então: — Preencha aí a ficha, na mesinha, que eu pego os livros. E nenhum pio ouviram?!!! Nenhum pio!!! Biblioteca é lugar de respeito!!! Deixa que eu pego!!!"

Em pouco tempo os alunos faziam de tudo para evitar entrar na biblioteca. De fato, mesmo para os professores, havia certa dificuldade de acesso àquele espaço. Anos depois, acabei encontrando, no ensino médio e superior, alguns professores tão bravos e tão malhumorados com os alunos, que me fizeram lembrar da professora Malvina, que nunca mais encontrei.

Pensando nessa experiência, acabei criando a paródia *Batendo na mesa* com base num clássico da MPB, que é a música "Maluco beleza".[3]

---

3. Devo esclarecer que considero a música "Maluco beleza", de Raul Seixas e Cláudio Roberto — Ed. Warner Chappell, uma obra-prima da MPB, cuja poesia sempre me encantou. Como é uma melodia muito conhecida, acabei utilizando-a para abordar um aspecto crítico da relação entre professores e alunos, o que ainda acontece na sala de aula, que às vezes chega mesmo às vias de fato, ou seja, à violência física. Trata-se de um problema gravíssimo na educação que tento problematizar com essa paródia, cuja letra nada tem a ver, logicamente, com a poesia original. Daí, que não se veja nela nenhum objetivo de desmerecer a música original. Muito ao contrário.

Sempre me pergunto sobre os porquês daquele comportamento de Malvina e de outras "malvadezas" praticadas por professores contra seus alunos. Na mesma direção, o que acontece, na prática educacional, para que o desânimo e a vontade de desistir[4] da profissão sejam falas recorrentes na educação? E por que a violência, o autoritarismo, o preconceito e a arrogância são tão presentes nas nossas salas de aulas, e em todos os níveis e modalidades educacionais, do professor para o aluno e também, muitas vezes, dos discentes para os docentes? Não quero, com isso, sacrificar ninguém, muito menos a nossa profissão ou qualquer outra profissão na área da educação. Quero, na verdade, refletir sobre o nosso trabalho, sobre as nossas condições de trabalho, principais problemas e perspectivas.

Questiono, por exemplo, sobre como temos enfrentado essas questões no nível das políticas públicas, na busca da efetiva valorização dos trabalhadores em educação, na manutenção do diálogo entre sindicatos e governos a fim de encontrar soluções conjuntas de curto, médio e longo prazos para esse e outros problemas da educação.

Os problemas não são poucos e foram se acumulando com o tempo. Há urgência de resolvê-los e isso não vai acontecer de uma hora para a outra. E quando há vontade política, de todos os lados, de enfrentar o problema, o que nem sempre acontece por parte do governo e também, por incrível que pareça, por parte da organização dos próprios trabalhadores em educação, surgem inúmeras dificuldades para o diálogo e, muitas vezes, as partes são incapazes de sentar à mesa com propostas exeqüíveis.

O fato é que com salários achatados, com a saúde comprometida, com a falta de educação continuada, em serviço, e ao longo dos anos, sem tempo efetivo para realizar um trabalho pedagógico coletivo na escola, que lhes permita participar verdadeiramente dos processos de gestão compartilhada e da elaboração do projeto eco-político-pedagógico, com a ausência de um plano de carreira decidido e

4. Há várias pesquisas e publicações relacionadas ao tema, como a realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que envolveu 52.000 professores de todos os Estados do Brasil e 1.440 funcionários das redes públicas estaduais. Ver: CNTE, 1999; Codo & Vasques-Menezes, 2000.

aperfeiçoado junto com a categoria e com a minguada aposentadoria depois de anos e anos de intensa atividade, muitos trabalhadores em educação se sentem quase totalmente desmotivados e perdidos em suas identidades profissionais e pessoais. Daí surgem diversas formas de resistências à participação, o desinteresse em se integrar em novos projetos e a dificuldade até mesmo de compreender e diferenciar quando existe diante de si a possibilidade histórica de operar mudanças. Por isso, a necessidade de diálogo e educação continuada, de um plano de carreira e valorização do magistério associado a um programa educacional mais amplo e realmente comprometido com mudanças radicais na educação.

Somadas às dificuldades citadas, entre tantas outras, deparamonos com salas superlotados, com alunos e alunas também empobrecidos, violentados pela sorte e pela ausência de políticas públicas que lhes garantam o mínimo para uma vida saudável, como moradia, trabalho, saúde e transporte de qualidade. É quase automático que os trabalhadores em educação se sintam desolados e enfraquecidos para lutar por uma educação que contribua para reverter esse estado de coisas.

Decorre desse cenário a dificuldade de acreditar em novos projetos, em novas formações, em novas promessas, com o que aumentam as resistências a projetos que poderiam significar reais mudanças para eles e para a educação que queremos construir. Mas, como homens e mulheres públicos que somos, não podemos desistir. Como falou Paulo Freire, "mudar é difícil, mas é possível e urgente" (Freire, 1997). É, pois, necessário superar todas essas adversidades, de forma organizada e coletiva, voltar a acreditar e continuar buscando a superação desses inúmeros entraves.

3.2 Bons motivos para continuar no magistério

A esperança, o sonho, a vontade de fazer diferente e melhor vão sendo minados pelo tempo e pelas condições adversas encontradas pelos trabalhadores em educação, levando muitos deles a expressarem o desejo de desistir ou, então, de "fazer de qualquer jei-

to" o seu trabalho na educação, como se isso fosse coisa normal ou como se a situação não tivesse mesmo jeito. E isso acontece até mesmo com algumas pessoas que acabam de ingressar na carreira, conforme pude constatar diversas vezes em minhas conversas com professores iniciantes.

Não se trata de desistir ou de se conformar com as condições hoje oferecidas, pois, acima de tudo, temos na educação pessoas esperançosas, sem espera, que perseguem o sonho de uma sociedade mais feliz e mais justa. Os trabalhadores em educação têm uma importante contribuição a dar para construção de um mundo melhor. Por este motivo que, parodiando um antigo programa humorístico televisivo, alguns educadores chegam a brincar dizendo que a educação "balança mas não cai". Não cai não! Não é por acaso que todo educador traz em sua história uma certa dimensão heróica (Teixeira, 2000) que, se não for demasiadamente exagerada, é muito positiva, porque, afinal, todos queremos "apenas" transformar e mudar o mundo.

Apesar de todas as adversidades, o nosso sonho coletivo e comum de melhorar a educação, e a nossa vida na educação, persiste. Como nos ensinou Paulo Freire, é preciso ao mesmo tempo denunciar e anunciar. Ler o mundo para, nele, intervir de forma criativa, ousada, democrática, crítica, coletiva, participativa e mudancista. Nada de banalizar a situação e considerar que as coisas são assim mesmo e nunca melhorarão.

Cabe a todos nós, trabalhadores em educação, contribuir para que a sociedade que educamos, e na qual vivemos e também nos educamos, dê maior importância, não apenas no nível do discurso, à educação para uma vida mais digna para todos e todas. Isso também vai caracterizar o "Mundo Educador" do qual estou falando neste livro.

Mais do que em outras profissões, cabe-nos a responsabilidade de mostrar que se a educação não resolve tudo, tudo passa por ela (Paulo Freire). E, se assim é, não deixaremos que a injustiça, que a exclusão, que a violência, que a arrogância, que o preconceito, que a barbárie, que o descaso, que a preguiça, que a luxúria, que o autoritarismo, que o individualismo e que a competição sejam maiores que a

nossa utopia. Utopia de quem, em primeiro lugar, insiste em manter viva a própria utopia. Sim, porque até esta, para alguns homens e mulheres, já está superada e não existe.

A utopia existe e é ela que nos ajuda a ter energia e confiança para a superação necessária que já estamos empreendendo na educação. Conforme palavras do professor Nilson José Machado, da Faculdade de Educação da USP, "a utopia é a alavanca dos sonhos". Cultivar a utopia é, assim, uma forma de renovar os sonhos que, por sua vez, estimulam a concretização daquilo que, tempos atrás, parecia impossível. Perguntemo-nos, portanto, se o sonho coletivo, e tão antigo, de fazer da educação, da sociedade e do planeta em que vivemos algo com mais significado, com mais sentido e com mais esperança para uma vida feliz, mais justa e humanizada para todas as pessoas, é algo realmente possível ou impossível? Afinal, desejamos ou não um outro mundo possível e uma outra educação possível.

Nada é simples de resolver. Mas um bom começo para alimentar esse sonho, quando estes esbarram nas resistências da vida cotidiana e nas burocracias de toda ordem que surgem na escola e na sociedade em que vivemos, pode ser olhar profundamente nos olhos da primeira criança e do primeiro jovem que você encontrar pela frente. O brilho no olhar deles lhe dará a confiança, a energia e o bom, o melhor e mais justo motivo e motivação para continuar o sonho do qual lhe falo. Se isso não for suficiente, olhe também nos olhos do seu filho ou filha, sobrinho ou sobrinha ou de qualquer criança, adolescente ou jovem que encontre. Quando tivermos vontade de desistir, a primeira coisa a fazer é pensar nos "esfarrapados do mundo", como escreveu Paulo Freire nas primeiras palavras de *Pedagogia do oprimido*. (Freire, 1987: 23)

Que possamos olhar e enxergar a pessoa que está ao nosso lado, para o nosso próprio reflexo no espelho e para criança que existe em nós. Teremos, sem dúvida, bons, ótimos motivos para trabalhar por um mundo melhor, mais humano, mais fraterno, mais justo, pacífico e feliz. Na escola, esse sentimento cria uma ambiência de possibilidades coletivas, a nossa energia se renova no encontro com outras pessoas que, como nós, num projeto coletivo, sonham com as mudanças possíveis e acreditam nelas. Reconheçamo-nos nas outras pessoas,

abracemos as outras pessoas como quem aprende a abraçar e a reconhecer os seus semelhantes e os seus diferentes.

Quando, na paródia "Nova esperança", refiro-me ao meu aluno ou à minha aluna como "um orgulho pra mim", e digo "quero te ver desejos", significa justamente que os sonhos dele ou dela alimentam o nosso próprio sonho. Nesse sentido, que possamos perceber mais e mais, a cada dia, o quanto as nossas e os nossos jovens têm para nos ensinar com os seus sonhos, com a vontade de viver que nos trazem a cada dia, com a coragem estampada, às vezes com a ingenuidade que já perdemos, mas sempre acreditando na nossa capacidade e força de ajudá-los em suas descobertas.

Aprender com o aluno, do jeito que ele quer aprender e do jeito que também queremos, significa juntar desejos e apostar numa vida melhor para todos. Quando aposto na outra pessoa, estou, ao mesmo tempo, acreditando e investindo na minha possibilidade de ajudá-la e, com isso, refazendo a minha própria história, num outro tempo, que também é o meu tempo. Meu tempo não mais de aluno, mas de professor-aluno.

Quando conseguimos que nossos alunos despertem para a bela aventura de conosco aprenderem algumas lições, deixamos neles, como escreveu Rubem Alves, as nossas próprias marcas e, com isso, nunca mais seremos esquecidos. Eternizamo-nos em nossos alunos e em nossas alunas. Aí está um dos maiores sentidos de sermos educadores e educadoras, profissionais do sentido, profissionais do cuidado. E isso vale também para qualquer outra profissão porque sempre estamos aprendendo e ensinando.

Nesse processo, que jamais deixemos de lutar politicamente pelos direitos das crianças, dos adolescentes, dos jovens e pelos nossos direitos contra a inércia dos governos ou contra a falta de atenção com a educação, quando este for o caso.

Relativamente aos trabalhadores em educação, precisamos de uma organização forte, de sindicatos dignos que, em vez de perpetuar algumas pessoas na sua direção e nos seus quadros de poder, como ainda acontece em muitos casos no nosso país, atualizem as suas agendas de trabalho, de reivindicações, organizando de fato a categoria profissional que representam.

Os sindicatos e as confederações dos trabalhadores em educação já têm, felizmente, atualizado os seus métodos, a sua organização política e a sua mentalidade. Estão mais abertos às mudanças, à renovação de seus quadros, à atualização dos seus Projetos Eco-Político-Pedagógicos, deixando de ser meramente corporativos, mas isso ainda não pode se generalizado, pois no debate com diferentes trabalhadores em educação, e em recentes experiências, observamos que há muito, ainda, para mudar, principalmente em relação às práticas corporativistas e à dificuldade que muitos sindicatos ainda possuem em se abrir ao diálogo.

Há significativas mudanças na atuação sindical, conforme pôde constatar a professora Ana Maria do Vale[5] junto a representantes de confederações sindicais docentes por ela pesquisados. Ela afirma que

> por mais que as incertezas, os medos, as fragilidades e as contradições rondem os sindicatos docentes, em função do enfrentamento de questões "que se apresentam como novas, mas que, na realidade, guardavam em si o essencial que perdura e se agrava — o descaso do Estado para com as questões sociais", os sindicatos docentes resistem, buscam alternativas viáveis e possíveis historicamente, justificando a lentidão do andar, mas não a estagnação dele. Renovando formas de atuação, buscando novos espaços de organização, novos parceiros, o pensamento de Freire é, mas uma vez "premiado", como nos falou a CNTE. (Vale, 2002: 260)[6]

---

5. A quem agradeço imensamente pelas contribuições oferecidas a este texto, sempre com o necessário rigor científico e com o mais alto grau de carinho e diálogo. Ana Maria do Vale é membro do Instituto Paulo Freire e Presidente do Centro de Estudos para Ações Transformadoras, que tem sede em Natal (RN).

6. "A CNTE — Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação nasceu das primeiras organizações dos professores, no ano de 1945. Em 1960, foi fundada a primeira Confederação, a *CPPB — Confederação dos Professores Primários do Brasil*. Em 1979, essa confederação incorporou os professores secundários e seu nome foi alterado para *CPB — Confederação dos Professores do Brasil*. Em 1987, a entidade filiou-se à *CUT* e depois disso passou a ser chamada pelo seu nome atual, unificando as várias entidades regionais e setoriais da educação numa mesma entidade nacional. A CNTE tem sede em Brasília e é a segunda maior confederação brasileira, filiada à CUT. É filiada ainda à *IE — Internacional de Educação* e à *CEA — Confederação de Educadores Americanos (...).*" Disponível em: <http://www.cnte.org.br/> Acesso: em 29 abr. 2007.

O tipo de sindicalismo que, por interesses eleitoreiros no próprio sindicato ou, então, por suas vinculações partidárias e "pelegas" com determinados governos, é capaz de manipular a categoria, deflagrar uma paralisação ou uma greve e, no momento de maior crescimento desses movimentos, recuar, ceder e, sem nada conquistar, voltar atrás e causar prejuízos financeiros e morais à categoria, não poderia representá-la.

Quantos de nós, trabalhadores em educação, já não fomos vítimas desse tipo de sindicalismo? E, geralmente, os que assim agem são aquelas lideranças sindicais que procuram se eternizar na presidência e na direção do sindicato com o fim de se garantir no "poder" por interesses pessoais e não para defender os interesses da categoria.

Por outro lado, constatamos também que muitos sindicatos e sindicalistas

> exercitam outras práticas sindicais, entendendo ser preciso combinar a resistência com a *apresentação de soluções* para a sociedade, com a necessidade de, mesmo andando devagar, mover todos os que se opõem às políticas neoliberais, não apenas os sindicalistas docentes. Enfim, reconhecendo os limites da conjuntura para a categoria, enfatizam a importância do respeito entre os homens, da necessidade de negociação e do exercício do diálogo com o poder público, com a sociedade e com eles próprios, sindicalistas. (Vale, 2002: 260)

Não bastam, por exemplo, alguns serviços oferecidos pelo sindicato como descontos em restaurantes e planos de saúde, realização de passeios e excursões, oferecimento de colônias de férias mediante sorteios — até porque quase nunca há vagas para todos que procuram um descanso merecido, principalmente nos períodos de recesso e férias escolares —, barbearia, cabeleireiro e algum curso de tempos em tempos. Há que ressignificar a atuação quando o sindicato praticamente limita as suas atividades a esse tipo de atendimento.

Realizar estudos, seminários, pesquisas e ampliar o diálogo em torno dessas e outras questões é, talvez, um dos caminhos para o fortalecimento das relações entre sindicatos, confederações sindicais, seus afiliados e as instâncias empregadoras, públicas e privadas. Por

essa via já se tem buscado o fortalecimento da ação sindical e, principalmente, a superação do entendimento da educação como negócio lucrativo.

Paulo Freire sempre foi radical no sentido de ir à raíz dos problemas. Aprendemos com ele sobre a necessidade de realizar a "leitura do mundo", de denunciar e de anunciar, sempre em diálogo crítico e, ao mesmo tempo, amoroso. Nesse sentido, reorganizar os nossos sindicatos e, com firmeza democrática, acompanhar e avaliar as políticas educacionais é uma exigência para o cumprimento dos direitos conquistados historicamente pelos trabalhadores em educação e para a conquista de novos direitos.

Não estamos sozinhos em nossas alegrias e tristezas. Portanto, de forma sistemática, criativa e crítica, com organização democrática e coletiva, repensando nossas práticas e fundamentando-as, é possível superar o eventual desânimo que, algumas vezes, impedem nossas ações e nossas articulações enquanto categoria.

Diante da vontade de desistir, que às vezes nos acomete, como pode acontecer em quaisquer profissões, um pensamento imediato que também pode ajudar, além das ações concretas subseqüentes, é pensarmos que a nossa causa é sempre maior que os nossos problemas; e o nosso sonho, sonhado com outras pessoas, nos faz pessoas mais fortes e felizes para trabalhar por uma educação que estamos construindo na nossa vida cotidiana.

3.3 O trabalho na educação como formação humana permanente

Voltando ao caso da professora Malvina, pergunto-me sobre o que a teria levado a agredir sua aluna, depois de tantos anos de magistério? Ela começou sua carreira porque gostava de crianças, conforme nos relatava, como já ouvi de tantas outras professoras. Mas, depois de tantos anos, sentia-se esgotada e desanimada com a profissão. Quantos de nós não escolhemos a profissão docente e a ela dedicamos nossas vidas justamente por acreditar que, como trabalhado-

res em educação, lidaríamos com pessoas e, com isso, teríamos a possibilidade, mais do que em qualquer outra profissão, de contribuir com o fortalecimento da própria sociedade em que vivemos?

A atividade docente é uma profissão que exige rigor e esperança, cuja alegria resulta, justamente, da busca intencional do sujeito dessa própria alegria. Para Paulo Freire, que formado em Direito se tornou educador, "o desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa; de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente". (Freire, 1997: 160-161)

Segundo Maturana e Rezepka, "a negação é destrutiva, fecha a inteligência na autodepreciação e a centra na agressão. A aceitação é construtiva, amplia a inteligência no auto-respeito e a centra na colaboração" (idem). Trata-se, por exemplo, de trabalharmos, entre outras possibilidades, na perspectiva da "biologia do amor" que, segundo Maturana, faz com que tenhamos olhares de aceitação do outro na relação de alteridade que mantemos com as pessoas nos processos de formação humana permanente, ou seja, durante toda a vida.

Aceitar o outro, no sentido da formação humana dos trabalhadores em educação, significa buscar, com eles, o sentido dessa formação, incentivando a reflexão crítica sobre as práticas de todos os sujeitos envolvidos nesse processo, sobre a relação que estabelecem com o mundo em que vivem, sobre o que têm feito e poderiam fazer para viabilizar e concretizar, em dimensão planetária e local, a proposta de "um outro mundo possível", de "uma outra educação possível" e, por conseguinte, de um Mundo Educador que educa em todos os cantos.

Paulo Freire também escreveu que "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (Freire, 1997: 43-44). Esse processo implica uma ação coletiva permanente, não "aligeirada". Mas como fazer isso? Uma das possibilidades pode ser, para começar, evitarmos procedimentos e processos educacionais apressados.

A formação dos trabalhadores em educação que considera as experiências dos participantes e recupera os avanços e êxitos já observados nas avaliações processuais das formações anteriores, revela que isso pode ser feito com base em "diagnósticos", ou, melhor dizendo, em pesquisas de campo realizadas no início do processo, relacionadas ao nível de formação, experiências e de ações do grupo. Desta forma, pode-se realizar as necessárias "medidas" e "comparações" dos avanços alcançados pelo grupo e levantar as demandas que eles apresentam. Os parâmetros dos avanços ou o levantamento das dificuldades encontradas no processo serão orientadores dos replanejamentos e das novas práticas a serem propostas.

Ser trabalhador em educação é ter a possibilidade de se construir e de se reconstruir permanentemente. É querer bem os educandos e ter a capacidade de discernimento do senso da responsabilidade para também, quando necessário, estabelecer, em diálogo, limites para a relação de abertura entre os sujeitos que participam do processo educacional. É procurar organizar, coletivamente, princípios de convivência que facilitarão o trabalho e as relações entre os sujeitos participantes.

Ao resgatar a boniteza do ato educativo e a própria alegria dessa ação, vivenciamos um processo de busca, sobre o qual também nos fala Paulo Freire. Isso nos torna mais esperançosos, mas sem espera, e significa a possibilidade de, amorosamente, cumprirmos o nosso dever de educadores e, ao mesmo tempo, com nossa justa ira, continuarmos a nossa luta política pelos nossos direitos, pelo respeito à dignidade de nossas tarefas, bem como pela busca da justiça em toda e qualquer situação que, como pessoas ou educadores e educadoras, nos sintamos desafiados a enfrentar.

Como escreve o professor Moacir Gadotti, "talvez esteja aí a chave para entender a **crise** que vivemos: perdemos o **sentido** do que fazemos, lutamos por salário e melhores condições de trabalho sem esclarecer a sociedade sobre a finalidade de nossa profissão, sem justificar o porquê estamos lutando". (Gadotti, 2002: 7)

Se estamos em crise, poderíamos, por outro lado, afirmar que "o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e, sobretudo, um **organizador da aprendiza-**

gem." (Gadotti, 2002: 7). Conforme conclui o mesmo autor, "é possível viver intensamente o nosso tempo com consciência e sensibilidade". (Idem)

Quando o trabalhador em educação age com mais consciência e sensibilidade em relação ao seu fazer pedagógico, ele está buscando conhecer a si próprio e se reconhecendo como sujeito que aprende e ensina permanentemente. Na mesma direção, somos sujeitos humanos, sociais e culturais (Arroyo, 2004) e, portanto, precisamos também conhecer os nossos educandos como tal.

O professor Miguel Arroyo contribui com essa perspectiva de análise afirmando que precisamos

> como educadores(as) conhecer a fundo as possibilidades e limites materiais, sociais e culturais do ser gente, de humanizar-se ou desumanizar-se, de desenvolver-se como humanos. As condições e os limites concretos dados à infância, às diversas infâncias, adolescências e juventudes das cidades e dos campos. Formar-nos como profissionais entendidos em desenvolvimento humano dos educandos será uma das dimensões a serem privilegiadas. (Arroyo, 2002: 243-44)

Outra dimensão importante na formação docente é o reconhecimento das diferenças e das semelhanças culturais entre as pessoas, o que passa pelo aprofundamento crítico das relações complexas estabelecidas entre essas culturas, enfrenta os conflitos, evita todo e qualquer tipo de preconceito e fundamentalismo e nos remete à construção de um novo saber educacional que perpasse todas as culturas e as nossas múltiplas identidades.

Além da necessária crítica política, muito presente na educação moderna, exige-se contemporaneamente dos trabalhadores em educação que compreendam novas categorias do pensamento, das ciências, da criação e da nossa "corporeidade como dimensão básica da condição humana". (Arroyo, 2004: 128)

Na educação e na vida é importante "saber cuidar". Segundo Leonardo Boff, "o que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado. Cuidar é mais que um ato; é uma *atitude*. Portanto, abrange mais que um *momento* de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma *atitude*

de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro" (Boff, 2002: 13). O cuidado deve estar presente em todas as nossas ações e relações educacionais. No encontro com os alunos, com a comunidade escolar e com os representantes dos poderes constituídos.

Há que enfatizar o quanto é bom saber amar e cuidar bem dos nossos alunos, mostrando, por outro lado, como a paródia da música "Velha Infância", que intitulei de "Nova Esperança", que, na verdade, há um interessante caminho a ser trilhado por todos nós para alcançar a educação mais justa, mais feliz, mais alegre e mais humana que queremos.

Pelo que vimos até aqui, apresento alguns princípios e algumas propostas que podem contribuir para a **melhor organização da nossa ação**. A realidade vivida revela a necessidade de:

1. Reaprender a cuidar tanto de nós mesmos quanto das atuais e futuras gerações, de ensiná-las e de aprender com elas.
2. Reconhecermo-nos como profissionais do sentido e do cuidado, que encontram na existência amorosa consigo mesmo e na relação com as outras pessoas a possibilidade de construir, em comum, um mundo melhor, mais humanizado e mais justo para todos.
3. Dialogar, de forma organizada, mas com radicalidade, energia e a indignação da "justa ira" — mas sem violência — com todos os governos e instituições públicas ou privadas, visando à valorização da educação como sistema de transformação social e de formação humana.
4. "Ter humildade e reconhecer que aprendemos juntos, que o educando também ensina no processo educacional, que é no diálogo entre os sujeitos mediatizados pelo mundo que o conhecimento se constrói."[7]

---

7. Conforme palavras textuais da professora Ângela Antunes, no seu trabalho de revisão crítica do conteúdo deste livro, com sua sempre enfática e fundamental contribuição.

5. Aprender com os alunos e com as alunas, de todas as idades, a construir um mundo melhor do que aquele que encontramos quando a ele viemos, reconhecendo-nos como educadores sensíveis e criativos.
6. Incentivar, nas nossas práticas educacionais, sociais, culturais, ambientais, políticas e históricas, a livre manifestação das pessoas, a criatividade e o reencantamento com a própria existência, mediante o fortalecimento das identidades individuais e coletivas que são, ao mesmo tempo, múltiplas e híbridas.
7. Aperfeiçoar a nossa relação com todas as formas de vida, com todo o planeta e com todo o ecossistema.
8. Perguntar sempre que mundo deixaremos para as nossas crianças, adolescentes e jovens, e que crianças, adolescentes e jovens deixaremos para o nosso mundo.
9. Potencializar, nos processos educativos que formos encontrando na nossa experiência vital e profissional, os vários saberes e conhecimentos, valorizando as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) como forma de ampliar as redes de conhecimento e de saberes neste Mundo Educador para viabilizar as aprendizagens de acordo com os novos tempos e espaços, presenciais e virtuais, possibilitados por todas as formas e manifestações da educação, da cultura e da vida na comunidade local e planetária.
10. Trabalhar para a criação de novos espaços, tempos e condições para a reflexão sobre as nossas práticas, como forma de fundamentá-las e de, processualmente, melhorar o nosso trabalho e a nossa ação pedagógica na escola e nos demais espaços educacionais onde atuamos, aprendendo e ensinando sempre.

Ao concluir este movimento, reafirmo que o nosso maior sentido é sermos educadores, trabalhadores em educação, pois "a gente planta, a gente estuda, e a gente não se espanta, de ver mudança, a gente pinta, a nova esperança".

Apresento a seguir uma outra composição musical que nos ajuda a pensar sobre o que acabamos de dizer, enfatizando a necessidade de refletir sobre nossas práticas, sobre o nosso modo de ser, pensar e agir no mundo em que vivemos.

AVISO AOS NAVEGANTES[8]

Algum dia
Quem sabe alguns anos
Numa madrugada como esta
Comece a refletir
Pare pra pensar
E olhar pra si mesmo ou à sua volta
Notará coisas erradas,
Embaralhadas, esquisitas
E mal explicadas, mal ensinadas
Mal confessadas
Mal distribuídas, mal intencionadas

E ficará quase louco (2x)
Por pouco não salta
Do décimo andar
Ou então se tranca no quarto
E desesperado se põe a chorar,
Chorar, chorar

Estará cheio de preconceitos
Impermeável, acabadinho
Discriminando credos e raças
Fazendo trapaças contra o seu vizinho
Descobrirá que a sua amada
Não te suporta, já não te ama
Evita qualquer contato e nunca atende
Quando você chama

E ficará quase louco
Por pouco não salta do décimo andar
Mas antes que tudo aconteça
Não me agradeça e tente
Acordar, mudar, lutar

E ficará quase louco
Por pouco não salta do décimo andar
Mas antes que tudo aconteça
Não me agradeça e tente
Acordar, mudar, cantar...

8. Música e letra: Paulo Roberto Padilha, composta em 13.03.1986.

Quarto Movimento

Leitura do Mundo: conhecer para planejar e intervir

Palavras-chave do que queremos no Mundo Educador: "leitura do mundo"; prazer na escola; criatividade; pesquisa, festa na escola, alegria na escola.

Palavras-chave do que não queremos no Mundo Educador: "daltonismo cultural"; preconceito, tecnicismo educacional; analfabetismo, indiferença.

Síntese deste movimento: mostrar a importância de se educar com base na cultura, na pesquisa, na sabedoria e experiências do povo e resgatar a festa na unidade educacional como metodologia de "leitura do mundo" para uma educação prazerosa, alegre, criativa, aprendente e mudancista.

BAILES DA ESCOLA[1]

Foi nos bailes
Da escola,
Durante a alfabetização
Que muita gente boa
Refletiu sobre a sua ação
De ensinar a ler o mundo
E a pensar
Não se esquecendo
de aprender,
De ouvir,
Foi assim

Pensar era buscar
O sentido de alfabetizar
Tenho comigo os registros
Do que eu era
Compartilhar os resultados,
Recriação
Fé na escrita da história
Na boléia da educação
Era assim

Com a prática certa
E o ensino repleto de chão
Todo docente tem que ir
Aonde o povo está
Se foi assim, assim será
Pensando me refaço
E não me canso
De aprender
Nem de ensinar

FESTA NA ESCOLA[2]

Festa na escola
Pode rir, pode brincar
Educando o mundo inteiro
Vamos crer que a paz vai lá

Hoje tem festa na escola
Pode rir, pode brincar
Educando o mundo inteiro
Vamos crer que a paz vai lá

Tem jeito pra toda dor
Tem graça pra dar olé
Cidades com muito amor
Cultura, ciência e fé vai dar
Pra colher

O trigo pra alimentar
O fim da guerra, vem ver
Mais gente vem lá, mandou cuidar

Semeou, semeou, semeou, semeou
E vai brotar a festa, vai brotar (2x)
O povo sem medo ajudou a plantar

4.1 Escola: lugar de festa, de alegria e de aprendizagem

A escola também é lugar de festa, de "baile" e de alegria. Mas não falamos do baile ou da festa apenas nos seus sentidos comemora-

1. Música original: "Bailes da vida", de Milton Nascimento e Fernando Brant.
2. Música original: "Festa", de Anderson Cunha — Ed. Universal Music.

tivos ou lúdicos que, por si só, já são muito importantes. Falamos dos rituais e dos eventos que trazem para o espaço educativo um clima sempre positivo, que nos ajudam a superar o mal-humor, o pessimismo e até mesmo aquele sentimento de fragilidade que às vezes nos alcança pelo cansaço e pelo desânimo quando nos deparamos com situações que aparentemente nunca mudam.

Uma festa é sempre um acontecimento simbólico, cultural, ritualístico e coletivo. Para ser realizada, depende, geralmente, das decisões, da participação e da ajuda de muitas pessoas. Da idealização da festa até a sua concretização surgem muitos conflitos, o que para nós é algo positivo, pois na perspectiva da "pedagogia dialética", da "pedagogia crítica", o conflito é inerente e necessário ao crescimento dos sujeitos, que se reconhecem diferentes em suas culturas, em seus posicionamentos e em suas buscas de afirmações identitárias, necessárias ao crescimento de toda pessoa e grupo. Conflito, pois, não se confunde com "briga", com algo que deve ser evitado, muito menos no âmbito da educação.

Ao organizarmos e ao prepararmos uma festa, rompemos com a lógica do dia-a-dia, do comum. Enfeitamo-nos, vestimo-nos diferentemente e resgatamos outras formas de linguagem — corporal, musical, visual, escrita, falada, cênica, que nos fazem repensar os nossos próprios valores, a forma como participamos e como nos relacionamos com as outras pessoas.

Participar de uma festa é uma experiência que pode contribuir para resgatar as nossas tradições, aprender novos costumes, refletir sobre os nossos saberes e sobre os de outras pessoas, comparar os nossos ritmos e a nossa gastronomia com os de outras culturas. Permite-nos conhecer melhor o nosso próprio contexto, o mundo em que vivemos e também a nós mesmos, firmando ou nos exigindo ressignificações da nossa própria identidade a partir do olhar de outras pessoas sobre nós.[3] Por isso, a festa resgata a cultura do povo, e, reali-

3. Conforme Laing (Laing, 1989: 82), "a identidade da pessoa não pode ser completamente abstraída de sua identidade-para-os-outros; de sua identidade-para-si-mesma; da identidade que os outros lhe atribuem; da identidade que ela atribui aos outros; da identidade ou identidades que julga que lhe atribuem, ou pensa que eles pensam que ela pensa que eles pensam...

zada nas instituições escolares, como "leitura do mundo", conforme veremos, contribui para o reconhecimento da multiculturalidade.[4]

Quando fazemos festa na escola, de certa forma concretizamos um pouco do que a paródia acima nos diz, ou seja, podemos rir, brincar e educar o "mundo inteiro", mesmo que apenas no âmbito do nosso pedaço de mundo, acreditando que a paz vai lá. É bom fazer festa e quando conseguimos entrar profundamente numa festa damos jeito na dor, esquecendo, ainda que por instantes, a tristeza, os problemas da vida cotidiana. Vemo-nos, e aos outros, com mais graça, com mais amor, e falamos das coisas que mais gostamos, de tudo, desde as nossas desventuras até os nossos mais longínquos desejos.

Pode parecer paradoxal, mas é até engraçado, no bom sentido que esta palavra nos sugere: já presenciei inúmeras situações em que educadoras e educadores, quando fazem ou quando freqüentam festas — seja entre seus familiares seja entre amigos —, ficam também, em boa parte do tempo, falando de educação, de trabalho, de alunos, de livro didático, do governo que deu aumento, que não deu aumento, do telhado da escola que precisa ser reformado, da violência escolar, dos projetos de educação para o país, para o mundo... até que alguém se aproxima e diz: "Vocês vieram aqui pra beber ou para conversar sobre educação?!"

Na verdade, nesses momentos, na escola ou em casa, falamos dos nossos problemas na escola, na educação, fazemos análises de conjuntura nacional e internacional, divagamos... bebemos, sorrimos, encontramos as soluções "pra toda dor (...) pra dar olé", para resolver os problemas da cidade, com muito amor, valorizando a cultura, a ciência, a fé... e às vezes nos prometendo soluções futuras. Não raramente, desses momentos informais, nascem idéias e propostas que

---

Identidade é aquilo pelo qual a pessoa se sente *a mesma*, neste lugar, neste momento, como naquele momento e naquele lugar, no passado ou no futuro; é aquilo pelo qual se identifica".

4. Já escrevi a esse respeito quando falei de uma escola alegre, prazerosa e da perspectiva ecopedagógica na escola (Padilha, 2004: 297-314). Ver também os artigos produzidos em 2004 por mim e pela professora Ângela Antunes, Diretora Pedagógica do Instituto Paulo Freire, intitulados *Projeto político-pedagógico, leitura do mundo e a Festa da Escola Cidadã* e *O eu e o outro: compartilhando diferenças, construindo identidades*. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Biblioteca/textos> Acesso em: 30 abr 2007. Ver ainda: Ribeiro Júnior (1982).

tentaremos efetivar em momentos futuros. Ainda que às vezes, essas propostas se traduzam em pequenas ações, mesmo assim elas são importantes.

4.2 Leitura do mundo como: conhecer, ser, pensar e fazer

Quando falamos de "leitura do mundo", estamos utilizando uma categoria fundamental do pensamento de Paulo Freire, que, em seu trabalho político-pedagógico nos ensinou a refletir sobre a nossa ação, a ler o mundo, a pensar e a aprender com o contexto em que vivemos e a valorizar tanto a denúncia como o anúncio.

Há muito o que aprender no/do planeta, no/do país, na/da comunidade, na/da escola e das pessoas, antes de propormos intervenções sobre eles/elas. Há práticas cotidianas e saberes acumulados historicamente que não aparecem na "história oficial", nos livros didáticos. E se queremos uma educação que forme cidadãs e cidadãos ativos, críticos e criativos, faremos com que essa história não-oficial, dos excluídos, dos expulsos da escola, dos marginalizados, dos mal-empregados, dos Sem-Terra, dos Sem-Teto, dos Sem-Emprego, dos Sem-Tantas-Coisas, enfim, dos oprimidos e oprimidas, apareça no currículo da escola e que faça parte do conteúdo que aprendemos e ensinamos. Daremos visibilidade ao que foi historicamente invisibilizado.

Freirianamente falando, queremos conhecer a realidade e o real, ou seja, o que, respectivamente, se apresenta de forma mais objetiva aos nossos olhos, mas também o que não está tão evidente assim, o que se refere à dimensão subjetiva da nossa própria vida e realidade. Objetividades e subjetividades são fundamentais na nossa existência e pertencem à nossa dinâmica sociocultural, socioambiental, política e econômica.

A ciência nos dá a possibilidade de conhecer, de registrar e de analisar os fenômenos observáveis da nossa realidade e isso, evidentemente, é importante para conhecer melhor o contexto em que vivemos, numa perspectiva da glocalização (globalização mais localização) ou planetária, como preferimos dizer. Isso nos facilita, por exemplo, observações etnográficas, pesquisas de campo e estudos de meio,

pesquisas participantes, envolvendo a ação de quem lê o mundo, de caráter pedagógico, antropológico, sociológico etc.[5]

Por outro lado, ao lermos o mundo, deparamo-nos também com situações da vida cotidiana que envolvem subjetividades, sensibilidades e sentimentos das pessoas,que nos exige um outro olhar, mais ampliado que a observação fenomenal da ciência analítica. Na verdade, só a ciência, por mais importante que seja para nós, não dá conta de "leitura do mundo" que capte outras dimensões da vida, da nossa existência.[6]

Uma "leitura do mundo" aprofundada, para além daquilo que nos salta aos olhos ou do fenômeno científico, que procura desvelar saberes, emoções, sensibilidades, espiritualidade, intencionalidades e ocultações que estão "entre", "ao mesmo tempo" e "para além" das diferentes culturas — e isso caracteriza a dimensão transcultural da interpretação que propomos — exige-nos um trabalho igualmente sensível, com base em encontros que chamamos interculturais e intertransculturais.

O diálogo e o conhecimento do contexto — categorias fundantes do pensamento de Paulo Freire, indo além do que o próprio Freire escreveu, mas, sem dúvida, na esteira da sua capacidade de, ao mesmo tempo, construir sua práxis com base na dialética marxiana e nos valores cristãos — não se dão apenas na relação e na expressão pessoal, nem apenas na oralidade, tampouco só na utilização da linguagem escrita, imagética ou da comunicação virtual.

Conhecemos com o corpo todo, não só com nossas emoções ou com a nossa razão. Tampouco, a lógica do rigor científico é a única estrada de acercamento da realidade, como também afirmou Paulo Freire. Assim, dialogar, sentir e conhecer o contexto, relacionando-nos com ele, significa, como queremos sugerir, buscar o entrecruza-

---

5. Sugiro a leitura de: Nogueira, Adriano. *O sujeito irreverente: anotações para uma pedagogia da cultura em movimentos populares*. Campinas: Papirus, 1993, e, do mesmo autor, o livro intitulado *Ambiência: direcionando a visão do educador para o III Milênio*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000.

6. Sugiro também a leitura do livro organizado por Jacques Gauthier, Reinaldo Matias Fleuri e Beleni Salete Grando, intitulado *Uma pesquisa sociopoética: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área da educação*. Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2001.

mento de experiências que permitam o reconhecimento coletivo e aprofundado dos sentimentos dos grupos envolvidos, dos seus saberes, de suas crenças, de sua espiritualidade, de suas esperanças, dos seus medos e de suas ousadias. E também da ciência que eles praticam.

Conhecer

Não sei quem és / que me crias / Não sei ainda / Mas te sinto
Como quando chove / e a chuva passa / e eu sei que chove ainda.[7]

"Ler o mundo" significa, aqui, criar condições para a realização de encontros humanos, humanizados e humanizantes. Encontros para que, paulatinamente, possamos buscar não só a totalidade do conhecimento mas, também, trabalhar para que aconteçam aproximações com a totalidade da existência, pois não é só conhecimento o que importa na vida das pessoas. Importa uma vida feliz, digna, cidadã, estética e economicamente significada. Conhecer nessa amplitude pressupõe bem mais do que a junção de algumas disciplinas científicas. Essa prática dá conta apenas de uma parte infinitamente fragmentada da realidade observada. O conhecimento abrangente, ao contrário, exige um tratamento intertranscultural, que combine várias ciências e vários saberes, sem, contudo, alimentar a ingenuidade de que somos capazes de conhecer a totalidade da realidade que nos cerca.

A proposta de ler o mundo para nele intervir objetiva uma "educação [que] modela as almas e recria os corações, [pois] ela é a alavanca das mudanças sociais" (Freire, 1999: 28). Porém, em primeiro lugar, conforme continua escrevendo Paulo Freire, "é preciso que a edu-

7. Preceito de autoria de Carlos Rodrigues Brandão, no livro intitulado *Orar com o corpo: preceitos e preces para os gestos das horas do dia*. Goiânia: Editora da UCG, 2004, p. 25. Recorro, neste capítulo, a quatro preceitos e preces do nosso grande amigo-irmão-professor-antropólogo-poeta Carlos Rodrigues Brandão, em homenagem a ele, que falam do conhecer, do ser, do filosofar (pensar) e do fazer. E o faço também para homenagear minha amiga-irmã-professora-pedagoga-poetisa Ângela Antunes que, mais do que todos nós, estuda o tema da "leitura do mundo" e, como eu e tantos de nós, ama e admira profundamente o companheiro "Carlos".

cação dê carne e espírito ao modelo de ser humano virtuoso que, então, instaurará uma sociedade justa e bela. Nada poderá ser feito antes que uma geração inteira de gente boa e justa assuma a tarefa de criar a sociedade ideal. Enquanto essa geração não surge, algumas obras assistenciais e humanitárias são realizadas, com as quais se pode inclusive ajudar o projeto maior". (Idem)

Um estudo realizado sobre a obra de Paulo Freire (Teixeira, 2000), considerou que este autor apresenta, no início de seus escritos, uma forte dimensão prometêutica, heróica.[8] Observou também que, num segundo instante, sem perder o seu ideal, Freire atribui à educação das novas gerações a possibilidade das mudanças requeridas para uma sociedade mais justa e bela, dando mais concretude e contexto às propostas feitas. Nesse sentido, Paulo Freire afirma que, desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas.

A nossa ação educacional, na perspectiva freiriana, é precedida pela "leitura do mundo". Lemos o mundo para construir a planetariedade e a sustentabilidade[9]. Considerando o "conhecer" e o "ser" como, respectivamente, dimensões epistemológicas e ontológicas que nos caracterizam como seres humanos e que, portanto, caminham juntas.

Como seres humanos, desenvolvemos nossa corporalidade "que tem uma razão de ser na história da transformação através de muitas gerações de linguagem. Assim temos uma linguagem na corporalidade, vivemos a linguagem no meio que tem uma relação conosco, no nosso viver a linguagem" (Maturana. In: Nicolescu, 2000: 91). Humberto Maturana também nos ensina: "o viver humano acontece na relação, mas o que acontece na relação tem conseqüências na corpo-

8. Essa dimensão "heróica" significa aquele desejo que, na verdade, muitas pessoas possuem, de contribuir para melhorar a vida de todas as pessoas, para melhorar o mundo em que vivemos, o que, segundo a autora, é particularmente presente no imaginário de grande parcela dos trabalhadores em educação.

9. Para um estudo aprofundado sobre os fundamentos da leitura do mundo, mas também sobre instrumentos metodológicos que orientam a sua realização no âmbito educacional, entre outros, recomendo a leitura da tese de doutoramento em Educação, pela FEUSP, de Ângela Antunes (2002).

ralidade e o que acontece na corporalidade tem conseqüências na relação". (Idem, 2000: 95)

Somos, conhecemos, pensamos e fazemos. Mas tudo isso em relação ao meio que nos acolhe, ao mundo em que vivemos, onde estabelecemos relações com outros seres humanos, com outras formas de vida e com todo o ecossistema. Estarmos atentos e atentas para essas características da nossa humanização, de nossa linguagem e para a qualidade das relações que estabelecemos com o mundo em que vivemos, é fundamental quando falamos em ler o mundo e construir uma educação a favor da inclusão dos povos oprimidos e de todas as formas de vida e de existência da natureza...

Ser

Que este musgo me cubra o corpo / Fui gente e sou agora a pedra.
A chuva me poliu o corpo e eu calo / e espero o dia, o sol da manhã
e a lixa número zero do vento.
Cresce na pele de quem sou / esse tom de verde musgo
que não era meu um dia. / Uma mancha de cores me desenha
este jardim de março e primavera. / Ah, quem me veste de vida?
Eu que sou pedra e sonho / A cor da cinza / e a seta de Zenão de Eléia.[10]

Não basta realizar uma "leitura do mundo" do que já conhecemos superficialmente, buscando aprofundar o nosso conhecimento científico sobre os fenômenos que vamos identificando em nossa pesquisa, mesmo que, nesse processo científico, mobilizemos nossa curiosidade, intuição, "bom senso", cuidados com a sistematização etc. Importante hoje é, além disso, estarmos abertos para a necessidade de ressignificar os nossos saberes e as nossas certezas teóricas, filosóficas, científicas, culturais e, mesmo, empíricas, atualizar as nossas metodologias considerando a dimensão complexa das nossas buscas e descobertas, que nos exigem sempre mais o diálogo crítico e

10. Brandão, Carlos Rodrigues. *Orar com o corpo: preceitos e preces para os gestos das horas dos dias*. Goiânia: Editora da UCG, 2004, p. 104.

sensível sobre a realidade que lemos e sobre o real que buscamos conhecer, para além das nossas objetividades.

Se não atualizarmos as nossas metodologias e os nossos instrumentos de pesquisa, sobretudo a nossa postura e relação diante do mundo em que vivemos e que queremos ler, para além de buscarmos respostas na relação entre causa e efeito dos fenômenos observados, pouco avançaremos na perspectiva do Mundo Educador que queremos.

Uma atitude dialógica e relacional com o mundo que nos cerca, e que estamos procurando ler numa perspectiva intertranscultural, exige, em primeiro lugar, que todos sejamos pesquisadores, sujeitos do processo, analistas dos dados e interpretadores dos sentidos presentes no mundo lido. Ler o mundo passa a significar ler, escrever, relacionar-se, envolver-se, vivenciá-lo profundamente nas suas contradições, na sua magia, na sua beleza, na sua multiplicidade, nas suas multilógicas. E isso desenvolve-se, primeiramente, com abertura ao novo, à possibilidade de nos organizarmos tanto a partir da ciência, como a partir dos nossos sentimentos mais profundos, mais humanos, mais íntimos ou mais coletivos, dependendo da situação.

Filosofar

Este cheiro / de magia / pelo ar
me faz pensar / que janeiro / já chegou[11]

Como, no âmbito da educação e de toda a sociedade, conseguiremos enfrentar problemas como a miséria, o preconceito, as guerras, a matança, a fome e o desemprego em massa, as armas nucleares, a exploração e a negação de uma vida digna a milhões de pessoas, submetidas à exploração do mercantilismo exacerbado, do capital que considera que tudo pode comprar e influenciar?

Por outro lado, como pensar na construção de um outro mundo possível, de uma outra educação possível, de um Mundo Educador,

11. Idem, p. 84.

de uma outra felicidade, mais permanente, amorosa, e na ressignificação das relações dos seres humanos com todas as formas de vida do planeta e com outras formas de explicar a nossa própria existência, se continuarmos limitados a determinadas formas de conhecimento que desconsideram tudo o que não é observável, fenomenal e metafísico? Enfim, conforme me escreveu o querido amigo, professor e filósofo Adriano Nogueira em "missiva" na qual dialoga comigo sobre este texto, "como vivenciar novidades na ontologia? Talvez colocando vinho novo em odres velhos".

Como pensar e realizar um outro projeto de educação e de mundo melhor, mais justo e feliz, sem nos aproximarmos mais e mais das pessoas e de todos os seus contextos e metacontextos, sem compreendermos os seus paradoxos, os seus hibridismos, a sua fé, os seus saberes mitoanalíticos, mitológicos, históricos e culturais? E em palavras mais simples, para esse projeto de sociedade e de Mundo Educador, nossa proposta é que façamos uma leitura de mundo na qual levantemos todas as dimensões da nossa existência, fortalecendo as nossas inter-relações, inter-conexões e as nossas formas de agir, de pensar, de ser e de fazer.

Fazer

Olha. Nesta mesa de uma madeira escura
e antiga, feita por um marceneiro cego de amor,
morto em uma festa do Corpo de Deus, / amigo de cabras negras e de estrelas,
há marcas do tempo. Com cuidado, / saberás ler algumas figuras,
manchas dos anos,
e outras de um óleo de plantas raras derramado /
sob a luz de velas cor de aveia.
Espia atento e de nada te envergonhes, / e vê que algumas são
claras como o bálsamo.
Será como se o pão esquecido entre a noite e o amanhã
deixasse impressa aqui a sua face. Olha bem: alguém fez
e há alguns riscos desenhados com as unhas, / mas quem? por quê?
E há outros fundos, lavrados com metais de faca.

Não sei se ao cabo destes dias, agora que te vais,
terás deixado na mesa algum sinal. Deixa também
e antes de ir embora volta e põe por um instante
as duas mãos sobre ela: assim, sem pressa.
Melhor do que os traços que o tempo varre
é teres deixado entre nós o rosto de tua alma.[12]

O nosso fazer, no sentido de organizar uma "leitura do mundo" num contexto altamente informatizado e globalizado[13], enfrentando os complexos desafios da contemporaneidade, dialogando com nossas lógicas científicas, mas superando os preconceitos com outras formas de conhecer as diversas faces da nossa existência, significa deixar as nossas pegadas por onde passamos. É como Brandão escreveu, deixar o rosto da nossa alma.

Na verdade,

> como humanidade, nossas dificuldades atuais não se devem a que nossos conhecimentos sejam insuficientes ou a que não disponhamos das habilidades técnicas necessárias. Elas se originam de nossa perda de sensibilidade, dignidade individual e social, auto-respeito e respeito pelo outro. E, de um modo mais geral, originam-se da perda do respeito por nossa própria existência, na qual submergimos levados pelas conversações de apropriações, poder e controle da vida e da natureza, próprias de nossa cultura patriarcal. (Maturana. In: Maturana & Verden-Zöller, 2004: 114)

Por meio de um processo crítico, reflexivo e criativo, é possível buscar a superação de toda e qualquer lógica linear que tenta esquematizar o pensamento, hierarquizar linguagens e, com isso, destruir identidades e desconsiderar diferenças e semelhanças para que tudo continue como está. Nicolescu Basarab, quando nos apresenta — e defende — a metodologia da transdisciplinaridade e discute a física quântica, os níveis da realidade, a complexidade e a lógica do Tercei-

12. Idem, p. 85.

13. Considerando, como nos ensina Ângela Antunes, que a planetarização é uma utopia e, a globalização, realidade (Antunes, 2002).

ro Incluído, ele faz uma crítica ao pensamento reinante de que "a lógica é a ciência que tem por objetivo de estudo as normas da verdade (ou da 'validade', se a palavra 'verdade' for forte demais em nossos dias). Sem norma, não há ordem. Sem norma, não há leitura do mundo e, portanto, nenhum aprendizado, sobrevivência e vida". (Nicolescu, 2000: 26)

Consideramos que, ao realizar a "leitura do mundo" na escola e na comunidade, organizamos a nossa ação e nos deparamos com situações da vida cotidiana que nos exigem mais do que uma simples organização disciplinar na escola.

Como escreveu a professora Maria Isabel Orofino,

> a escola está aparentemente fechando os olhos para as transformações substanciais em nossa cultura tanto material quanto simbólica. Isso implica em assumirmos os riscos de provocar mudanças na prática educacional dominante, ancorada e viciada em modelos fragmentadores que já não respondem às dinâmicas culturais contemporâneas. (Orofino, 2005: 142)

Somos desafiados a trabalhar realizando pesquisas em nível disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, com ênfase nas dimensões sociocultural, socioambiental e intertranscultural. Isso exige atualizações teóricas e estudos permanentes a partir das nossas práticas, o que, por sua vez, requer abertura aos novos e complexos referenciais e práticas no campo das ciências, da cultura e da comunicação.

Esse é um dos desafios que se apresenta a nós quando falamos de "leitura do mundo", no Mundo Educador, como veremos a seguir.

4.3 Ler o mundo no Mundo Educador

Vontando-nos, agora, para as atividades docentes inter e transdisciplinares, percebemos um significativo avanço na abordagem do "conhecimento" científico, para além do simplesmente disciplinar. Mas, na nossa visão, quando falamos de intertransculturalidade, mesmo que esse conhecimento continue a ser fundamental na nossa

perspectiva educacional e curricular, queremos ampliar os nossos olhares — e os nossos corações — para outras manifestações dos saberes e das produções humanas. Daí, valorizarmos tanto a interconexão e a conjunção do conhecer com o ser, o pensar, o sentir, o desejar, o refletir, o fazer, o criar, o cantar, o crer, o fantasiar, o acolher, o sonhar, o amar, o aprender e o ensinar... e por isso, propomos um trabalho educacional — uma leitura de mundo — considerando o que está "entre", "dentro", "ao mesmo tempo" e "para além" das disciplinas e das culturas humanas.

Trata-se de pensar nas "práticas certas e nos pensares certos", como dizia Paulo Freire, repletos ao mesmo tempo de chão e de céu, de água e mar, de medos e ousadias, de dúvidas, certezas, incertezas, de Marx e de Jesus Cristo![14] Mas, também, de esperança sem espera e de enfrentamentos dialógicos dos desafios vitais com os quais nos deparamos diariamente na família, na escola, nas ruas, na cidade, no mundo em que vivemos e que queremos mais justo, pacífico e solidário.

Talvez como uma síntese do que dissemos até aqui, sem sermos conclusivos, mas, ao mesmo tempo, procurando organizar um pouco mais o nosso pensar-fazer, a "leitura do mundo" consubstanciada no diálogo intertranscultural tem os seguintes objetivos:

1. Reconhecer os sujeitos em diálogo permanente, conectados às suas respectivas realidades, em contextos predeterminados, mas que também determinam.
2. Explicitar as nossas potencialidades e as nossas limitações em termos de conhecimentos e saberes, sentimentos, certezas e incertezas, de forma que possamos valorizar a nossa dimensão profundamente humana, em relação com todo o ecossistema, com todas as formas de vida, entregando-nos à aprendência das diferentes linguagens representativas, simbólicas, principalmente, através das artes, das expressões de nossa oralidade e de nossa corporeidade.

---

14. Referência que faço a duas pequenas estatuetas que Paulo Freire tinha em sua mesa de trabalho: uma, de Jesus Cristo na cruz, outra, ao lado daquela, de Lênin — mostrando-nos, simbólica e respectivamente, o humanismo cristão e o pensamento dialético, ambos presentes na obra do "andarilho da utopia".

3. Reconhecer nossas diferenças culturais, a diferença dentro da diferença, mas também as nossas semelhanças, das mais sutis às mais amplas, universais, até para superar qualquer forma de preconceito e de fundamentalismo.
4. Explicitar nossos desejos mais profundos e procurar, dentro da experiência de cada um de nós, motivações humanas e humanizantes para os nossos atos, crenças, valores, criações estéticas e ações nos planos éticos, políticos, socioculturais, socioambientais e econômicos.
5. Resgatar os nossos saberes científicos, as nossas sistematizações possíveis do que já conhecemos e do que queremos conhecer cientificamente, explicitando nossas visões de mundo, nossas concepções de ciência, nossas opções políticas, organizando ações com base nos acordos coletivos possíveis em determinado momento histórico, no tempo e no espaço em que nos encontramos.
6. Criar redes dialogais abrangentes, interativas, abertas, que possam mapear saberes e conhecimentos locais, globais, planetários, entrecruzando e cruzando fronteiras do saber, da sensibilidade, do sentimento e das possibilidades transitórias das próprias relações e mudanças das pessoas em relação.
7. Considerar que todas as pessoas possuem tempos e ritmos culturalmente estabelecidos, dinâmicos, não estáticos, mas que quaisquer mudanças, por menores que sejam, devem respeitar a integridade e as suas múltiplas identidades.
8. Saber, com humildade e com ousadia, escutar mais, cantar, pesquisar, escrever, emocionar-se e sistematizar experiências, propondo, coletivamente, mudanças possíveis e exeqüíveis e, ao mesmo tempo, ousando mudanças que ao longo do tempo teimam em não acontecer por conta da manutenção de privilégios, de preconceitos e de uma convivência humana injusta e bélica.
9. Contribuir para o planejamento do nosso futuro comum, mas, sempre, vivenciando o presente de forma sensível, criativa,

> lúdica, sustentável, valorizando e potencializando a melhor qualidade de vida para todos os povos, em todas as instâncias da vida social, cultural, política e econômica em todo o ecossistema — incentivando, por exemplo, políticas mundiais de empregabilidade e de economias sustentáveis que não comprometam a vida das futuras gerações e que, ao contrário disso, respeite os direitos das crianças, dos adolescentes, dos adultos e dos idosos de todo o planeta, além de conviver com o mesmo cuidado em relação a toda e qualquer forma de vida, além da humana.

Para que um projeto de "leitura do mundo" seja possível, por exemplo, na escola que temos hoje, faz-se necessário começar pelo reconhecimento de que a educação, de direito e de fato, acontece em todos os cantos do mundo em que vivemos, a toda hora, mesmo que dela não tenhamos consciência. E se estamos sempre educando e nos educando em comunhão, ler os contextos e os metacontextos inerentes à nossa própria vida é uma exigência desse processo.

Como educação é também cultura,[15] ela acontece sempre de forma intencional, embora essa intencionalidade exista em diferentes graus e não a percebamos em certas circunstâncias de nossa vida cotidiana. Mas isso precisa ficar cada vez mais evidente, até porque, nossas ações, omissões, reações e atitudes, quaisquer que sejam, acabam sempre gerando, em alguém, outras ações, omissões, reações e atitudes.

Entendo a escola como lugar de expressar os nossos desejos, sentimentos, esperanças. Ela é um espaço muito propício para a expressão e realização dos nossos sonhos. Também por isso, não dá para nos orientarmos por uma visão pessimista de educação escolar, que

---

15. Para Carlos Rodrigues Brandão, "olhada desde o horizonte da antropologia, toda a educação é cultura. Toda a teoria da educação é uma dimensão parcelar de alguns sistemas motivados de símbolos e de significados de uma dada cultura, ou do lugar social de um entrecruzamento de culturas. Assim também, qualquer estrutura intencional e agenciada de educação constitui uma entre outras modalidades de articulação de processos de realização de uma cultura, seja a de nossos indígenas Tapirapé, a da Grécia dos tempos de Sócrates ou a de Goiânia ou Chicago de hoje em dia" (Brandão, 2002: 139).

tende a considerá-la como simplesmente ultrapassada, fora do nosso tempo, em que as coisas se repetem como há duzentos ou mais anos. Mas se, eventualmente, reconhecemos na unidade educacional em que estamos, algumas características que poderiam contribuir para confirmar essa tese, razão maior para que nos organizemos a fim de, concretamente, superá-las.

A escola é um lugar de "esperança sem espera". No livro *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, Freire reafirma que essa pedagogia precisa, como necessidade ontológica, "ancorar-se na prática" (Freire, 1992: 11). É com base na prática que a esperança se torna concretude histórica e, portanto, não se trata de esperança na "pura espera". Exige-se, na verdade, das educadoras e educadores, uma certa "educação da esperança". (Idem)

Educar com esperança é entender que a educação acontece durante toda a nossa vida, nos diferentes espaços e tempos de nossas convivências humanas e das relações que estabelecemos com todo o ecossistema, como já dissemos. Significa também que, como a própria vida, há que saber conviver tanto com a esperança quanto com o desespero, com a tolerância e com a intolerância, com o que está dentro de nós, diante de nós e com mundo em que vivemos. Por isso, a importância e a necessidade de conhecer a realidade — e o real — em que vivemos para, a partir daí, propor mudanças.

É nesse contexto que a "leitura do mundo" ganha maior significado para a educação. E a cada dia mais nos convencemos de que é impossível ao educador e à educadora aprimorar a sua prática sem refletir diária, semanal e mensalmente sobre ela. Aí, sim, a esperança deixa de ser espera.

A *Pedagogia da esperança*, de Paulo Freire, reafirma o homem que ele foi, em permanente e coerente busca de conhecer o mundo para transformá-lo, de uma educação como ato dialógico, de uma ciência aberta às necessidades populares e de um planejamento comunitário, participativo, com gestão democrática, compartilhada e pesquisa participante — intuições originais observadas em sua obra e pensamento, registradas por Moacir Gadotti em seu livro intitulado *Um legado de esperança*. (Gadotti, 2006)

A educação que queremos plantar no Mundo Educador nasce do conhecimento da realidade a partir dos contextos observáveis, objetivamente registrados com métodos científicos de coleta de dados, com pesquisa de campo, com estudos etnográficos, socioantropológicos, sociopoéticos e pedagógicos.

Como vimos, nosso desejo é o de educar e nos educar também, nesse Mundo Educador, fundamentados na sabedoria popular, nas suas experiências de vida cotidiana, nem sempre registradas nas lentes de uma câmara, numa filmagem, tampouco nas páginas de um questionário estruturado, semi-estruturado ou com base em entrevistas formalizadas.

Para captar sentimentos, para superar resistências, para enxergar o que, muitas vezes, se oculta por detrás das palavras, faz-se necessário desafiar as nossas próprias experiências e atualizar nossas linguagens, ampliar o nosso diálogo crítico conosco mesmos, numa profunda perspectiva intrapessoal e, simultaneamente, ser capaz de utilizar e de criar metodologias diferenciadas para enfrentar os nossos desafios.

Nesse sentido, a utilização das linguagens e das atividades artísticas — plásticas (desenhos, esculturas, pinturas), musicais e cênicas (música, dança, teatro), combinando-as com as novas linguagens tecnológicas e virtuais, podem contribuir para captar algo mais profundo, às vezes guardado dentro de cada ser humano e que, para ser desvelado — um sentimento, uma opinião, uma visão de mundo ou de ciência — depende desse "toque a mais", dessa afetividade, dessa aproximação sensível que é capaz de superar resistências, de estimular o diálogo.

Um fator a destacar são as palavras da professora Maria Isabel Orofino, quando, ao pesquisar e refletir sobre mídias e mediação escolar, enfatiza a

> transcendência entre ciência e arte, entre o conhecimento disciplinar e corporeidade. A pedagogia dos meios, na medida em que solicita o uso de vários códigos de linguagem em texto, imagem e som, exige um novo apelo estético à produção do conhecimento que pode muito

> contribuir para a ruptura das fronteiras entre conhecimento elaborado, saberes populares, arte e ciência. (Orofino, 2005: 138)

Ao concluir este item e o quarto movimento deste livro, retomo o significado de "leitura de mundo" para nós que trabalhamos numa perspectiva freiriana em busca de construir uma educação cidadã:

> ela **educa o coração e a mente** para a percepção de que aquilo que vemos está nos comunicando algo. Dialogamos com o espaço, o tempo, os alunos... As salas não são somente espaços com alguns metros quadrados, confundidas com quaisquer outras salas de aula. No processo de busca de suas características particulares, elas ganham singularidade e significados próprios. Vemos as salas e, como que usando o *zoom* de uma máquina fotográfica, vemos todos os seus *significantes* e coletivamente buscamos os seus significados. Elas já não são mais quaisquer salas de aula, nem apenas salas de aula semidestruídas, elas nos fazem ver o retrato da educação no bairro, no município e no Brasil. **Outros espaços e tempos estão nelas inseridos: o político, o cultural, o ambiental, o social**. Estão presentes ali a moradia de cada um, o bairro, a cidade, o país... o mundo! As salas são tão amplas quanto cada realidade ali considerada. E cada realidade ali considerada enche-se de aprendizados das salas de aula e do mundo em que vivemos. (Antunes & Padilha, s.d.)[16]

E, assim, convido mais uma vez o leitor e a leitora a se tornarem, comigo, cantor e cantora para, em seguida, refletir sobre o que o trânsito de uma cidade pode nos ensinar: que lições de cidadania, de cultura e de educação podemos aprender a partir da letra da música que segue? Quem de nós já se sentiu preso dentro de um automóvel, precisando chegar ao compromisso marcado, e se viu diante de um tremendo caos que nos impede seguir o caminho? Quais os sentimentos que nos invadem a alma? E como nós, profissionais da educação, conseguimos conviver com tamanho trânsito e, logo em seguida, entrar

---

16. Trecho escrito por Ângela Antunes, incluído no artigo intitulado *Projeto político-pedagógico, leitura do mundo e festa da escola cidadã*, assinado conjuntamente por Ângela Antunes e Paulo Roberto Padilha. Disponível em: http://www.paulofreire.org/Biblioteca/t_pad6.html> Acesso em: 22.04.2007.

na sala de aula como se nada tivesse acontecido?... Ou... será que o melhor, nesse caso, seria conversar com as pessoas e com os nossos alunos sobre a experiência que acabamos de vivenciar no trânsito?... Enfim, cantemos e reflitamos juntos sobre essas e outras questões relacionadas à leitura do mundo relativa à uma situação que eu próprio já vivi e que muitos/as de nós, certamente, também já experimentamos.

TRÂNSITO PARADO[17]

Uê lê lê — uá lá lá
saralacumdê saralacumbá

A cidade parou
Não há mais o que fazer
Já li jornal
No mapa astral
Todos os caminhos
Levam a lugar nenhum

Já ouvi MP3
Deu na rádio outra vez
CPI atrasou
PCC atacou
E eu aqui no carro
Vacilando no inglês

O farol fechou
O meu motor ferveu
A van atropelou
Mais um motoqueiro morreu

Sem demora abri passagem
Pra ambulância salvar
Uma outra vida, quem sabe
A vida não pode esperar
A lida não deve parar
O sonho não quer acabar
O tempo não sabe voltar

Uê lê lê — uá lá lá (3x)
Com o trânsito parado
Nunca vou me acostumar

Insustentável é a vida urbana
Metrô lotado, ninguém dá carona
Preso no carro, somando toda vez
Dá uma semana
No período de um mês
Intransitável minha libido
Perdeu a hora, corro perigo
Já fui multado ao celular
Telefonei porque
Não sobrou tempo para amar

Ando estressado e sem dinheiro
Sempre correndo o ano inteiro
Quase enfartado, pra lá e pra cá
Reclamo do barulho
Mas buzino sem parar

Uê lê lê — uá lá lá (3x)
Com o trânsito parado
nunca vou me acostumar

17. Composição de Paulo Roberto Padilha iniciada em 20.10.2006 dentro do carro, onde permaneci "preso" por mais de 3 horas, durante um congestionamento monstro em São Paulo.

Quinto Movimento

Projeto Eco-Político-Pedagógico, Plano de Trabalho Anual e Proposta Pedagógica

Palavras-chave do que queremos no Mundo Educador: cuidado, acompanhamento, organização democrática e compartilhada, participação, criação, arte associada à educação, clareza conceitual.

Palavras-chave do que não queremos no Mundo Educador: improviso sem planejamento, desorganização, repetição, desânimo, cópia do planejamento, falta de participação.

Síntese deste movimento: Analisar a interconexão entre o planejamento educacional e o do trabalho docente. Discutir a necessidade de planejar a educação utilizando diferentes linguagens, com clareza, sobre a concepção de educação que defendemos. Além disso esclarecer, diferenciar e oferecer referenciais práticos para a elaboração do PEPP, do PTA e da PP da unidade educacional.

PLANEJANDO SEMPRE[1]

Ando a planejar
Porque tentei à beça
Busco mais juízo
Porque improvisei demais
Hoje me sinto com sorte
Aprendiz que sabe
Só levo a certeza
De que eu pouco planejei
E eu já mudei

Projetar os passos
O amanhã
Construir a escola
Que é cidadã
É preciso chão
Pra poder sonhar
É preciso mãos
Pra poder unir
É preciso luta
Pra conseguir

Penso que mudar a escola
É semear sementes
Encontrar pessoas
Convivendo sempre

Como o mestre Paulo Freire
Educando a cidade
Eu vou com autonomia
E com liberdade eu vou
Cidade eu sou

Projetar os passos, o amanhã
Construir a escola que é cidadã
É preciso chão pra poder sonhar
É preciso mãos pra poder unir
É preciso luta pra conseguir

NÃO SÓ HOJE[2]

Hoje eu preciso me animar
De qualquer jeito
Nem que eu esteja um "pó"
Quando chegar em casa
Depois de um mês infernal

Fechar as notas não é tarefa fácil
Eu fico meio louco
Meu desejo é quase desistir
É quase desistir

Hoje eu preciso me encantar
Abrir meu peito, de alma limpa
Pra conviver com meus receios
E insistir sempre mais

Hoje eu preciso ouvir
Qualquer proposta justa
Qualquer fala de salário
Que me faça curtir mais a vida
(Mesmo) sem ficar rico

Hoje eu não consigo mais tomar café
Ingerindo até enjoar
E me enchendo de bolachas
Causadoras de umas náuseas
Que me deixam empachado
Sempre... sempre...

Hoje preciso me rever
Como educador
Que quer mais sentido
Hoje não só as puras ciências
Vão me fazer feliz
Não só hoje

---

1. Música original: "Tocando em frente", de Almir Sater e Renato Teixeira — Ed. Arzé Caipirarte / Ed. Peer Music.

2. Música original: "Hoje", de Jota Quest.

Todo mundo muda um dia
Aprende a toda hora
Um dia a gente ensina
E também faz a história

Cada um de nós
Compõe a sua trajetória
Cada ser em si revela o bom
De se educar e decidir

Projetar os passos (...)

Ando a planejar (...)

Cada um de nós (...)

Hoje preciso me rever
Como educador
Com qualquer juízo
Hoje novas experiências
Vão me fazer feliz
Não só hoje

Nananarana nanananara
Naranana...

5.1 Relações entre o planejamento e a ação docente

Ao falarmos de planejamento e de projetos educacionais, às vezes temos a impressão de que esse é um tema desgastado, ultrapassado e sobre o qual já estudamos e trabalhamos à exaustão. E muitas vezes isso procede pois, de certa forma, todo educador e toda educadora já ouviram falar no assunto e já participaram da elaboração de algum tipo de planejamento escolar.

São tantas as terminologias relacionadas ao planejamento na/da escola que às vezes nos perguntamos se temos realmente clareza sobre o que estamos falando e sobre o que já fizemos de efetivo nesse sentido. Quais são as experiências concretas que temos sobre esse assunto e, além da teoria, como tem sido o processo de elaboração dos projetos escolares dos quais temos participado? Temos avaliado os planejamentos que fazemos? Quais são os resultados e a relação deles com o currículo da escola e com a aprendizagem efetiva dos alunos?

São muitas as perguntas que poderíamos enumerar sobre esse tema e, por isso mesmo, proponho que, mais uma vez, com "paciência-impaciente", voltemos ao assunto para buscar, juntos, alguns encaminhamentos bem concretos, que poderão ajudar nas nossas atuais e futuras práticas. Pelo menos é isso o que desejo.

Para começar, reconheço que os temas do planejamento e do projeto eco-político-pedagógico de uma unidade educacional[3] podem até chegar a ser agradáveis enquanto apenas os estamos discutindo. Mas colocá-los em prática na unidade educacional e executar o conjunto de ações proposto e, ainda mais, com a participação qualificada e democrática de todos os segmentos escolares... bem... aí a "coisa" é mais complexa e exige vontade política, iniciativa, organização, tempo, espaços, recursos e, principalmente, muito diálogo.

Uma primeira necessidade a ser considerada é que nos disponibilizemos a enfrentar esse desafio como uma forma de vivenciar uma experiência ecológica, política e pedagógica, humana e criativa. Isso nos ajuda a superar as possíveis resistências iniciais, por conta de nossas experiências anteriores, estas, que nunca devem se dispensadas, o que seria absolutamente fora de propósito.

Outra necessidade será estabelecer logo no início do processo que se não for, efetivamente, uma **atividade coletiva**, não haverá mudanças nas nossas práticas, nem em nós mesmos, tampouco na unidade educacional e na comunidade à qual pertencemos.

Numa de minhas conversas sobre o tema com uma professora que se mostrava cansada desse assunto, até porque há anos ela planejava e participava de palestras relacionadas ao tema, mas nada mudava na escola, sugeri a ela e às demais pessoas presentes que conversassem, em suas respectivas escolas, com o maior número possível de pessoas, sobre aquela pertinente problematização. Disse-lhes que cada escola, numa ação conjunta com sua respectiva secretaria de educação, poderia organizar espaços de encontros com toda a comu-

---

3. Considerando que, tanto o Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP) como o Plano de Trabalho Anual (PTA) e a Proposta Pedagógica (PP) sobre os quais falaremos a seguir, são aplicáveis a diferentes instituições de ensino, públicas ou privadas, utilizaremos sempre o termo "unidade educacional" (UE) para nos referirmos, ao mesmo tempo, às escolas do ensino regular (de educação infantil, do ensino fundamental e médio), às universidades, às creches, às escolas, aos cursos de educação de jovens e adultos, aos centros de educação especial ou centros de formação de educação especial. Devidamente contextualizados, referem-se também às instituições educacionais não formais, como centros de alfabetização de adultos, centros educacionais comunitários, unidades escolares ligadas às igrejas, aos sindicatos, às Organizações Não-Governamentais (ONGs), aos centros educacionais profissionalizantes, entre outras instituições educacionais da sociedade civil.

nidade escolar, mediante um calendário flexível para que todas as pessoas pudessem participar, em diferentes momentos, dos diálogos relacionados à melhoria da qualidade de vida na comunidade, na sociedade e no mundo em que vivemos. Sugeri que, aos poucos, fossem ampliando a conversa e buscando também, no coletivo escolar, contribuições para melhorar a qualidade sociocultural e socioambiental do trabalho desenvolvido pela unidade educacional (UE).

Uma boa e simples pergunta, para dirigir aos pais, mães, alunos, alunas, funcionários, professores, coordenação pedagógica e demais segmentos escolares, poderia ser a seguinte: o que podemos fazer para melhorar a educação na nossa escola? O que já temos feito, o que devemos manter como está e o que devemos mudar? Quais as condições concretas que possuímos para realizar as eventuais mudanças e o que ainda nos falta em termos de pessoas para participar e ajudar no trabalho a ser realizado, além dos recursos materiais e financeiros?

Como vemos, com base numa proposta como esta ou, então, a partir de alguma problemática que está sendo sentida e percebida no contexto da comunidade, podemos estabelecer um diálogo com todos os segmentos escolares, a partir do qual vamos sistematizando, registrando de várias formas (relatórios escritos, fotos, filme, cartazes, gravações em áudio etc.) tudo o que se discutiu um determinado tempo.

Os professores e funcionários da unidade educacional podem ser os grandes articuladores desse processo, já que estão todos os dias na unidade escolar e se encontram sempre com os alunos. A idéia é criar uma ambiência de permanente diálogo com a comunidade, de forma que possamos, a partir das diversas falas, levantar os problemas, os êxitos, as expectativas e as demandas da própria comunidade.

Trata-se de estabelecer um diálogo aberto que procura estimular a criatividade e a participação de todas as pessoas envolvidas na/com a educação que se constrói cotidianamente. Podemos também, na UE e na comunidade, incentivar cada vez mais a aproximação dos processos informais, não formais e formais de educação, com alcance intra e interescolar, com o que perceberíamos que essas dimensões

educacionais realmente estão imbricadas entre si e que, portanto, completam-se e interagem permanentemente.

Estou falando do que chamo de *planejamento dialógico*, que nos incentiva ao agir-pensar-agir coletivo e em diálogo, ou seja, ao mesmo tempo uma resistência e alternativa ao planejamento burocrático e verticalizado.

Como nos ensinam Piaget e Paulo Freire, quando, respectivamente, propõem que a escola seja significativa e que estimule a curiosidade, é certo que professoras e professores, que muito sabem de suas formações científicas específicas, aprendem também, e muito, na sua vida cotidiana, com os seus alunos, com sua comunidade. Mas, para tornar o processo de ensino — e — aprendizagem uma referência, conforme nos indicam aqueles mestres, há que diversificarmos as nossas práticas didático-pedagógicas e também atualizarmos as nossas concepções educacionais, de forma que estejamos conectados com a curiosidade e com o desejo de aprender das nossas crianças, adolescentes e jovens.

Na contemporaneidade, ser professor/a significa trabalhar não apenas com conteúdos programáticos, mas também com os múltiplos saberes e linguagens presentes na vida social.

Só para dar um exemplo, se a escola não se atualizar e integrar ao seu currículo a utilização das novas tecnologias do conhecimento e da comunicação, enfim, se não tiver acesso às multimídias como mais uma possibilidade de se produzir novos conhecimentos e saberes — e não apenas como uma ferramenta de trabalho — essa escola, por melhor que realize as suas atividades, estará defasada no tempo e contribuindo, de certa forma, para uma nova categoria de analfabetismo, o digital. E todos/as sabemos que isso já é muito comum, infelizmente, nas escolas que atendem a maioria da nossa população. Faltalhes os recursos necessários para garantir aos alunos e às alunas, bem como aos trabalhadores em educação, o acesso a tais tecnologias.

Por outro lado, de nada ou quase nada adianta a escola possuir tais recursos e toda a tecnologia do mundo se não faz uso dela para realizar um trabalho de formação humana com base no diálogo, no respeito às diferenças, às semelhanças, à convivência interativa, cria-

dora e pacífica entre as pessoas e à busca de uma sociedade mais justa e feliz.[4]

Quando a instituição educacional se torna sensível às transformações do nosso tempo, vai criando uma ambiência mudancista e transformadora permanente, o que não significa negar as suas práticas, os seus projetos exitosos. Significa, sim, refletir sobre elas e como os alunos estão, efetivamente, aprendendo e aprimorando os seus conhecimentos científicos, as suas experiências e vivências culturais e, no fim das contas, se estão se formando como seres humanizados, preparados para uma vida mais feliz. E uma vida mais feliz significa também ter capacidade de conviver em sociedade de forma solidária e emancipatória, cidadã, criativa. Para isso, cada dia mais, o professor precisa se formar, pois educar é, antes de tudo, contribuir para uma convivência humana curiosa, justa, ética, estética, prazerosa e aprendente.

Todo saber da prática cotidiana é mais importante na medida em que consigamos aprofundar os nossos saberes sobre o que praticamos. Um fazer pedagógico dialógico-crítico e sensível parte da concretude da vida, mas a partir dela faz também as suas abstrações, constrói hipóteses, teorias, ciências e novos saberes. Assim, produzimos cultura e criamos a perspectiva de uma vida mais feliz para todas as pessoas, superando o exagero do individualismo consumista e mercantilista que, algumas vezes, podem nos cegar e nos levar a uma vida social competitiva, egoísta e até mesmo negadora do direito das outras pessoas.

É importante que professoras e professores possam desenvolver os seus trabalhos em sala de aula e sua ação docente em diferentes espaços e tempos pedagógicos, superando o trabalho do conteúdo pelo conteúdo e, muitas vezes, a "solidão" da sala de aula. Fazer "ganchos" com a realidade, com o interesse dos alunos, não dar o conteúdo pronto, "de mão beijada", são falas até mesmo recorrentes em muitos encontros educacionais, com as quais nos sensibilizamos e concordamos, quase que unanimemente, que esse é o caminho.

---

4. Sobre isso, conversaremos no sétimo movimento deste livro quando falaremos de "Educação Intertranscultural".

Planejar coletiva e processualmente os conteúdos e as metodologias das nossas formações continuadas, juntar as aprendizagens das nossas experiências, dos nossos estudos, dos autores que lemos e das histórias que vivemos e escrevemos, é a base do planejamento dialógico. Desta forma, aumentam as nossas possibilidades de transformar a nossa escola, a nossa unidade educacional, num lugar mais acolhedor, onde melhoramos a nossa vida e a vida de toda a sociedade. Para isso, são necessárias muita humildade e paciência impaciente, visando às transformações que, certamente, resultarão de um bom trabalho coletivo.

Como já tenho escrito em outras oportunidades (Padilha, 2004; 2007), elaborar o Projeto Eco-Político-Pedagógico da escola é um processo pedagógico em si mesmo, pois ampliamos nossa convivência humana e as nossas relações na escola, aproximamos a comunidade cada vez mais da instituição escolar e, dependendo das nossas ações, ganhamos verdadeiramente o planeta, no sentido de ampliarmos as nossas experiências, realizarmos intercâmbios, por exemplo, interculturais e intertransculturais, organizamos saídas a campo, realizamos festas e encontros educacionais, escolares, culturais, esportivos, comunitários. Com isso, nossa escola ganha a vida e a (nossa) vida ganha a escola.

A dimensão "eco" do Projeto Eco-Político-Pedagógico sinaliza e enfatiza a indispensável atenção à educação ambiental, ecológica, ecopedagógica em todos os processos educacionais. Com isso, valorizamos a sustentabilidade ambiental, econômica, cultural, sexual, entre outras, e as nossas relações com todo o ecossistema (toda forma de vida existente no planeta), ressignificamos as nossas práticas em relação a tudo aquilo que tem a ver com o processo educacional.

É muito comum encontrar, por exemplo, professores e professoras manifestando o desejo de continuar seus estudos e realizar formações continuadas nas áreas e disciplinas específicas em que são formados e nas quais atuam (matemática, português, história, física, ciências e assim por diante), atribuindo menor importância aos estudos relacionados à elaboração do projeto da escola ou à gestão democrática. Até porque muitos, de forma equivocada, consideram que tais

questões são de interesse apenas dos pedagogos. Não há dúvida de que é sempre importante que possam realizar e aprofundar, sempre mais, os estudos nas suas áreas específicas.

Se quisermos avançar mais rapidamente na direção de uma educação emancipadora, transformadora, mudancista, precisamos compreender que ao falarmos de projeto da escola, de gestão democrática e compartilhada, estamos ao mesmo tempo falando de currículo, de conteúdo programático, de avaliação da proposta pedagógica, de educação no bairro, na comunidade, na cidade e no planeta. Estamos, com isso, investindo numa formação mais abrangente de todos os trabalhadores em educação, que não pode se fechar no âmbito de uma determinada disciplina ou de um determinado conhecimento especializado.

Estudos já realizados por Stephen Stoer e Luiza Cortesão sobre a formação de educadores na contemporaneidade demonstram, claramente, a necessidade de investimentos na formação inter-multi-transdisciplinar do professor, coisa que as universidades ainda muito pouco fazem.

Seus estudos, apresentados num livro emblemático intitulado *Levantando a pedra* (Stoer & Cortesão, 1999; Cortesão, 2002), mostram como muitos de nós ainda somos professores "monoculturais", no sentido de sermos incapazes de perceber as múltiplas culturas presentes na sala de aula e no currículo da escola, até mesmo porque fomos acostumados e formados para atuar individualmente, olhando apenas para a nossa área ou disciplina de especialização.

Segundo aqueles autores, além de sua área específica, deveria todo/a docente receber formação sobre filosofia, política, sociologia, psicologia, direito, pedagogia, economia, antropologia, artes etc. Essa proposta vem ao encontro desta discussão sobre Projeto Eco-Político-Pedagógico, gestão democrática e compartilhada, avaliação e currículo da unidade educacional, no qual poderíamos contemplar esse universo de saberes, tornando mais consistente não apenas o projeto e o currículo que estamos elaborando, mas, principalmente, fortalecendo o trabalho da escola e as relações pessoais, interpessoais e profissionais que ali se estabelecem.

Quando falamos em "leitura do mundo", como nos ensina Paulo Freire, defendemos a pesquisa, a saída a campo, a "festa da escola cidadã" como incorporação da cultura e dos saberes populares ao currículo da escola. Trata-se de um dos primeiros procedimentos a serem realizados para a construção do PEPP, do PTA e da PP da unidade educacional.[5]

Ao sistematizarmos os saberes da comunidade, dentro e fora da escola, desenvolvemos nossas reflexões socioculturais, socioambientais, sócio-históricas, antropológicas, psicológicas, políticas, econômicas etc. E isso pode e deve ser feito de forma sistemática, organizada, envolvendo todos os segmentos escolares, aproximando, pondo em relação e em interação diferentes pessoas, culturas e experiências.

Planejar dialogicamente significa pensar o futuro com base nas experiências do passado e nas vivências do presente. É necessário "botar a mão na massa". É enfrentar os vários desafios da nossa vida cotidiana com um pé na realidade e com o outro pé no sonho.

Quem planeja dialogicamente não faz vistas grossas a nenhum problema que encontra pela frente, como, por exemplo, as situações de preconceito, de violência escolar e social, a pobreza, o desemprego, o desprezo aos direitos humanos, o aluno que "não aprende", o professor que falta demais, que desanima diante da profissão, a falta de relação democrática na escola e na sociedade, a corrupção micro e macro presente em nossas vidas, a falta de salário digno, a falta de políticas educacionais, sociais e culturais a favor das maiorias oprimidas, a exclusão, a evasão, a repetência, as causas da não aprendizagem etc.

Por outro lado, é necessário também, ao dialogarmos em torno do planejamento da escola, reconhecer o que de bom a unidade educacional já fez e faz, os avanços, o que está dando certo, as experiências exitosas que precisam continuar e a riqueza cultural da comunidade. Em especial, reconhecer o que professores e alunos já têm rea-

---

5. Sobre a "Festa da Escola Cidadã", ver: Padilha, 2004: 301-311, onde explico a metodologia para a realização da "leitura do mundo" que resgata a cultura popular e a incorpora ao currículo da escola.

lizado para melhorar a educação que praticam, mesmo, às vezes, em péssimas condições de trabalho.

Enfim, torna-se necessário uma ação individual e uma reação coletiva, organizada com base na parceria do Estado com a sociedade civil organizada, incluindo-se aí as ONGs, os movimentos sociais e populares, os sindicatos, as universidades, os diversos conselhos de direitos dos cidadãos, as empresas, as igrejas etc., objetivando superar os índices de exclusão, de miséria, de violência contra os oprimidos e as minorias, qualquer que sejam eles.

Mas que fique claro: o projeto de uma unidade educacional não é uma panacéia que resolverá todos os problemas. Por outro lado, como nos ensina o amigo e professor Moacir Gadotti, sem projeto a escola não tem caminho. Sem projeto é como se ela caminhasse, assim, meio à deriva, como quem vai fazendo, fazendo, sem saber muito bem aonde quer chegar e, muitas vezes, nem mesmo conseguindo identificar o que chegou a realizar. É como se deixássemos as coisas e a própria vida ir acontecendo... e, num certo momento, não sermos capazes de identificar, com clareza, o que fizemos, o quanto avançamos, ganhamos ou perdemos... o quanto e o como aprendemos, ensinamos e deixamos, às vezes, de viver, pela própria falta de preparo para enfrentar determinados desafios que foram se apresentando para nós sem que tivéssemos minimamente preparados para enfrentá-los.

Na verdade, a questão é mais profunda: por um lado, faltam iniciativas governamentais mais sistemáticas para que o próprio professor compreenda o planejamento como um processo permanente e dialógico (e de formação), que interessa a toda a rede de ensino, mas, principalmente, à escola e a ele, professor. Por outro lado, o tema historicamente se desgastou, até porque com a experiência do tecnicismo educacional no Brasil, desde a década de 1970, as escolas se acostumaram ou a receber um plano de trabalho ou um planejamento já totalmente pronto. Havia uma separação nítida entre quem planejava e quem executava. Às escolas cabia apenas a segunda opção.

Essa história já mudou. Mas, se mudou, infelizmente, ainda hoje, continuamos com muitas escolas que não conseguiram vivenciar, coletiva e democraticamente, a elaboração dos seus Projetos Eco-Político-Pedagógicos (PEPPs). Reflitamos um pouco mais sobre isso.

5.2 O conceito e a elaboração do Projeto Eco-Político-Pedagógico

O Projeto Eco-Político-Pedagógico pode ser inicialmente entendido como um processo de mudança, com base nas experiências do passado e nas vivências do presente, visando ao futuro sustentável das atividades educacionais, portanto, locais. Estas que, por sua vez, influenciam o futuro sustentável do planeta.[6]

Na elaboração do PEPP, necessariamente coletiva, são estabelecidos princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e ressignificar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo. Sua dimensão eco-político-pedagógica se caracteriza por uma construção ativa, participativa e intertranscultural dos diversos segmentos escolares — alunos e alunas, pais e mães, professores e professoras, funcionários, direção e toda a comunidade escolar, que considera a formação humana em intrínseca relação com todo o ecossistema — com atenção à educação ambiental, ecológica, cultural e pedagógica.

Ao elaborar o PEPP as pessoas ressignificam as suas experiências, refletem as suas práticas, resgatam, reafirmam, atualizam e vivenciam novos valores na troca com os valores de outras pessoas, explicitam os seus sonhos e utopias, demonstram os seus saberes, dão sentido aos seus projetos individuais e coletivos, reafirmam as suas múltiplas identidades, suas diferenças, semelhanças e estabelecem no-

---

6. Em termos simples, sustentabilidade é prover o melhor para as pessoas e para o ambiente tanto agora quanto para o futuro indefinido. Segundo Brundtland, no final de 1987, sustentabilidade é: "suprir as necessidades da geração presente sem afetar a habilidade das gerações futuras de suprir as suas (...)". O termo original foi "desenvolvimento sustentável", um termo adotado pela Agenda 21, programa das Nações Unidas. Algumas pessoas hoje, se referem a "desenvolvimento sustentável" como um termo amplo, pois implica desenvolvimento continuado, e insistem que ele deve ser reservado somente para as atividades de desenvolvimento. "Sustentabilidade", então, é hoje usado como um termo amplo para todas as atividades humanas. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Sustentabilidade> Acesso em 17 set. 2006. Quando associamos o termo sustentabilidade à educação, temos em mente sua interconexão com a sustentabilidade social, cultural, econômica, ambiental, ética, estética e afetivo-sexual. Para um entendimento mais aprofundado sobre o conceito de sustentabilidade, ecologia sustentável, sociedade sustentável, planetariedade, aldeita planetária, entre outros relacionados ao tema, recomendo os seguintes livros: Gutiérrez & Prado, 1999; Gadotti, 2000a.

vas relações de convivência, indicando um horizonte de novos caminhos, possibilidades e propostas de ação. Decidem o seu futuro.

Esse movimento visa promover a transformação necessária e desejada pelo coletivo escolar e comunitário. Nesse sentido, o Projeto Eco-Político-Pedagógico é práxis, ou seja, ação humana transformadora, resultado de um planejamento dialógico, resistência e alternativa ao projeto de escola e de sociedade burocrático, centralizado e descendente. Ele é movimento de ação-reflexão-ação que enfatiza o grau de influência que as decisões tomadas na UE exercem nos níveis socioculturais e socioambientais da formação e da capacitação humana.

A idéia básica é resgatar o sentido do fazer eco-político-pedagógico na unidade educacional. Cada pessoa e cada segmento participante ressignifica as suas práticas, o seu ser-estar-sentir-saber-pensar-criar-vivenciar-ensinar e (re)aprender na UE e no mundo em que vive, bem como a sua relação com todo o ecossistema, refletindo individual e coletivamente sobre condições concretas em que a instituição educacional, a sua comunidade e a sociedade se encontram.

É necessário mais plantar do que implementar e implantar o projeto. Concretamente: refletir individual, coletiva e participativamente sobre a escola, sobre os seus problemas, sobre os seus êxitos. Resgatar a alegria, a felicidade no espaço educacional, festejar o encontro das pessoas e dos grupos, multiplicar os espaços de trocas e de *relações intertransculturais na escola.* Conviver nessa instituição e entender o seu espaço como um jardim, a ser cultivado e cuidado por todas as pessoas.

O PEPP possui a sua dimensão estética e ecopedagógica: ética e estética, sustentabilidade e virtualidade — referências e princípios indispensáveis para a operacionalização, concretização e realização efetiva do projeto e do currículo da UE como o entendemos hoje.

Ao se elaborar o PEPP, parte-se da reflexão sobre a prática, da experiência acumulada, instituída, para, em seguida, fundamentar tal prática. As ações e relações propostas e executadas são objeto de avaliação processual, permanente, visando à melhor compreensão e entendimento do significado conceitual e vivencial do que seja esse projeto. Isso exige, sem dúvida, a *formação continuada* dos trabalhado-

res em educação e de todos os segmentos representativos da comunidade educacional, um processo de formação hoje requerido pelas UEs e pela comunidade.

Refiro-me à formação que se dá no momento mesmo em que a comunidade escolar se encontra e se dedica à "leitura do mundo", conforme discutimos no movimento anterior deste livro, significando o resgate de sua cultura, a convivência respeitosa e a superação de (algumas) de suas diferenças, o reconhecimento de semelhanças. Aprende-se fazendo e, ao se (re)fazer, aprende-se a (re)aprender. O conjunto dessas (re)aprendizagens, reflexões, relações e ações, somado ao trabalho pedagógico, administrativo, financeiro e comunitário da unidade educacional, é organizado na versão documental do projeto em termos de princípios, diretrizes e propostas de ação.

É fundamental não transformarmos a experiência educativa em algo puramente técnico, pois isso seria amesquinhar o caráter humano da formação da pessoa. (Freire, 1997)

Quem gosta de freqüentar uma escola suja, feia, depredada, pichada, cheia de muros e de grades? Que prazer sentimos em adentrar uma escola assim? Sentir-se bem na escola exige a preocupação constante com a sua estrutura física, com a conservação das suas dependências e diferentes espaços, como o seu jardim, a sua horta, as suas possíveis áreas livres, esportivas e culturais para que alunos, professores e comunidade possam ocupar, freqüentar e explorá-las de forma lúdica, alegre, científica, esportiva, cultural e educacional. Mas isso não basta. Importância ainda maior devemos dar à qualidade e à beleza das ações e das relações pessoais, interpessoais e grupais que lá se estabelecem, nos seus diferentes espaços. Se a escola não conta com esses espaços, razão maior possui para que se dedique a reivindicá-los e, por conseguinte, a conquistá-los.

Nenhuma conquista ou mudança fundamental acontece gratuitamente, sem esforços e sem conflito. Aí está a **dimensão política** do ato educativo. Daí a necessidade do projeto eco-político-pedagógico, processo no qual registramos tais demandas, criando movimentos favoráveis ao alcance das mudanças desejadas. Daí, também, cada pessoa resgatar o prazer de participar do processo de mudança da UE porque, ao fazê-lo, estará mudando a si mesma e

construindo também, de certa forma, o seu Projeto Eco-Político-Pedagógico pessoal, o que contribui para o fortalecimento de sua própria identidade.

Mas sempre vem a pergunta: **como fazer isso?** Como nos organizarmos para conseguir a participação da comunidade e, por conseguinte, de todos os segmentos escolares/educacionais? Na perspectiva em que nos encontramos, temos defendido, reiteradamente, a formação continuada dos diversos segmentos para a participação e para a gestão compartilhada. Isso significa o fortalecimento da gestão democrática, ampliando não apenas a consulta à comunidade, mas, sobretudo, o seu envolvimento cotidiano nas decisões sobre os diversos fazeres educacionais, através, por exemplo, do maior envolvimento — sempre mais prazeroso, dialógico, aprendente e curioso — nas diversas atividades da UE, através dos seus colegiados (conselhos) escolares, grêmio estudantil, na associação de pais e mestres. É importante potencializar a parceria entre a instituição educativa, a comunidade e suas respectivas associações para, juntas, mais e melhor significar o trabalho coletivo.

É igualmente fundamental, na efetivação do processo democrático, elaborar o PEPP com base no princípio da lisura nos processos de definição da gestão e agilização das informações que circulam na instituição escolar, no âmbito de todas as suas atividades.

Algo precioso para a instituição educacional é a atenção para o estabelecimento de relações humanas éticas e genuinamente democráticas, o que torna o trabalho eco-pedagógico verdadeiramente significativo para os alunos e professores, viabilizando, processualmente, diferentes "leituras do mundo" e a realização do trabalho interdisciplinar via tema gerador, completado pela Educação Intertranscultural, que, entre outros processos e resultados, ajudam-nos na realização de um projeto pedagógico transdisciplinar que, por sua vez, facilita e viabiliza a concretização do que hoje chamamos de Educação Integral, como vimos no segundo movimento.

Criaremos, assim, condições para o alcance dos objetivos educacionais que se voltam para a vivência e a formação de cidadãos ativos e emancipados. Todo esse movimento permite chegarmos à

Proposta Pedagógica (PP) da instituição educacional. A PP é, ao mesmo tempo, a alma do próprio Projeto Eco-Político-Pedagógico e a ferramenta que operacionaliza as ações que nele foram previstas. Ela nasce no mesmo processo de elaboração do PEPP e é parte constituinte dele.

Podemos concluir e simplificar esta nossa reflexão: o PEPP e a PP da unidade educacional são elaborados simultaneamente, mas possuem objetivos e metas pensados a curto, médio e longo prazos, o que pode significar uma duração até mesmo superior a 10 anos ou mais, dependendo da capacidade de planejamento da própria UE. Mesmo assim, são avaliados e podem ser atualizados anualmente.

Ambos são construídos ou reconstruídos num prazo médio de 12 a 18 meses, considerando a necessária educação continuada para a sua realização, o que depende muito de cada UE. Mas, enquanto o PEPP nos ajuda a identificar os princípios, as diretrizes e as propostas de ação para mudar e melhorar a nossa UE, a PP procura concretizar essas propostas de ação no currículo da escola.

A PP destaca o fazer didático-eco-político-pedagógico docente, dá centralidade a ele e organiza as ações pedagógicas de modo que garanta o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Isso veremos, com mais detalhes, no próximo item deste capítulo.

O PEPP, num determinado momento de sua (re)construção, transforma-se num documento que pode ter uma estrutura básica[7] de acordo com o que sugerimos anteriormente (Padilha, 2001). Retomamos aqui aquela sugestão, com algumas atualizações, mais no sentido de mostrar que estamos falando da necessária sistematização de uma experiência — a experiência da (re)construção do projeto eco-político-pedagógico — mas sempre com o cuidado de não a transformar em uma "camisa-de-força" e de achar que conseguiremos contemplar nesse documento toda a diversidade e a riqueza da experiência da UE.

---

7. Agradeço à professora Maria de Lourdes Melo Prais, ex-secretária de educação do Município de Uberaba-MG, atualmente docente e assessora educacional da equipe do Instituto Paulo Freire, pelas excelentes contribuições dadas à atualização da estrutura do PEPP.

Cabe a cada unidade educacional que estiver elaborando o seu PEPP fazer as devidas adequações desse documento, levando em consideração as orientações específicas de cada rede ou sistema de ensino e, principalmente, respeitando as suas próprias vivências, o seu ritmo, o seu tempo político e institucional, os elementos facilitadores e dificultadores da sua própria construção. (Gadotti & Romão, 1997)

A escrita do PEPP é momento privilegiado para que a escola conte e registre a sua história. Seria muito fácil para um especialista escrever, sozinho, o projeto da/para a escola, o que infelizmente já aconteceu muito em nosso país. O desafio agora é este: tornar esse processo efetivamente participativo, democrático, coletivo, envolvente e vivencial, significativo para todos.

É fundamental eleger uma comissão de relatoria do PEPP, que fica responsável pela sistematização final do documento do projeto, mas sempre submetendo a escrita do texto, em plenárias diferenciadas, à apreciação e avaliação dos representantes da comunidade escolar.

Submetendo o documento com a estrutura do PEPP, por exemplo, à homologação do Conselho de Escola, ao Conselho de Gestão Compartilhada, como temos preferido chamar atualmente, ou ao Conselho Deliberativo e Consultivo Escolar (o nome varia de município para município, de instituição para instituição) —, garantimos que todos os segmentos escolares participem do processo.

No livro *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola* (Padilha, 2001: 90-93), apresentamos uma estrutura básica do PPP (que agora chamamos de PEPP). Ela se constitui de identificação do projeto, histórico da instituição e histórico do processo — sobre como se deu toda a construção do PEPP: um texto explicativo e descritivo sobre como foi o processo de elaboração do "marco referencial", a escolha das prioridades, do tema gerador, o resultado da "leitura do mundo", como foi encaminhada a definição das prioridades do PEPP e quais são elas, como se deu a escolha do tema gerador e, acrescentaríamos, como as dimensões ecopedagógicas, ambientais e ecológicas se fizeram presentes nas discussões e nas propostas de ação do PEPP.

Além disso, fazem parte da estrutura básica do PEPP a sua justificativa, seus objetivos gerais e específicos, as metas quali-quantitativas, a explicitação do desenvolvimento metodológico do projeto (estratégias), os recursos humanos, materiais e financeiros necessários para a execução do projeto, o cronograma de desenvolvimento das ações do PEPP, e o processo de sua avaliação, considerado no tempo, no espaço, com quem, com quais instrumentos e com que periodicidade será realizada.

Reiteramos: essa sugestão de estrutura é apenas uma referência, um parâmetro para a ação, que não deve se transformar numa "camisa-de-força, em nenhuma hipótese.

5.3 Distinções conceituais e referências para a elaboração do Projeto Eco-Político-Pedagógico, do Plano de Trabalho Anual e da Proposta Pedagógica

É comum encontrarmos uma certa confusão conceitual a respeito desses termos — Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP), Plano de Trabalho Anual (PTA), Proposta Pedagógica (PP), Planejamento Anual (PA), Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), Plano Diretor Anual (PDA), entre outros, dependendo da rede de ensino à qual se vincula a unidade educacional. E, até por isso, temos observado que não se tem muita clareza do significado de cada um deles, pelo que se considera que tudo acaba sendo o PEPP da unidade escolar, o que não é correto afirmar.

Visando à superação dessa confusão conceitual e prática, optamos por utilizar nos processos de planejamento, no nível das unidades educacionais (escolas, creches, universidades, instituições de educação especial, organizações educacionais não formais da sociedade civil etc.) os seguintes termos: **Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP), Plano de Trabalho Anual (PTA) e Proposta Pedagógica (PP)**. Estes, elaborados de forma orgânica, interativa e complementar, sinalizam processos educacionais que visam à autonomia da unidade educacional e à busca da qualidade sociocultural e socioambiental da educação. E, com isso, dispensam a utilização de outras terminologias.

De qualquer forma, para fins de esclarecimento e diferenciação, é bom lembrar que quando se fala em Plano de Desenvolvimento no âmbito de educação, salvo exceções e propostas devidamente contextualizadas, podemos estar diante de uma visão gerencial e estratégica de planejamento, voltada especificamente para os aspectos econômicos do planejamento da UE, que busca a economia de recursos, a racionalização de gastos, a fragmentação de projetos e uma eficiência operacional que parte de matrizes teóricas da administração empresarial e das concepções de planejamento clássica, transitiva, mayoista neoclássica/por objetivos, cujos enfoques são geralmente jurídicos, tecnocráticos, comportamentalista e desenvolvimentista.[8]

Nossa concepção de planejamento tem por referência a tradição dialógica, que enfatiza a dimensão grupal, holística e os princípios de totalidade, contradição, práxis e transformação do sistema educacional, bem como o enfoque sociológico, que dá ênfase aos valores culturais e políticos, contextualizados, com visão interdisciplinar, transdisciplinar e, portanto, contribuem para o que chamo de Educação Intertranscultural.

O **Projeto Eco-Político-Pedagógico** surge no contexto da educação cidadã, democrática, participativa, por sua vez nascida e fundamentada a partir do que a recente história brasileira registrou como Escola Pública Popular.[9] Portanto, se a unidade educacional considera que possui o seu PEPP, até mesmo para verificar o seu alcance e a sua legitimidade, é bom avaliar como foi o seu processo de elaboração e qual o nível de participação dos vários segmentos escolares.

Se, por exemplo, o PEPP foi elaborado por apenas um segmento educacional ou por uma minoria dos sujeitos escolares, normalmente

---

8. A respeito dos fundamentos do planejamento educacional, das suas concepções, tradições e enfoque, sugiro a leitura do capítulo 2, "Concepções de Planejamento", do meu livro *Planejamento dialógico* (Padilha, 2001: 45-59).

9. Moacir Gadotti discute as concepções de escola pública, desde a escola pública socialista, até chegar à escola que ele chama de "transformadora", no seu livro *Uma só escola para todos* (Gadotti, 1990). Faço também um resgate da experiência da "Escola Pública e o Movimento de Reorientação Curricular no Município de São Paulo: de 1989 a 1992 e do "Movimento da Escola Cidadã", respectivamente, nos itens 1.1 (p. 43-57) e 1.2 (p. 58-85) do livro *Currículo Intertranscultural* (Padilha, 2004).

por alguns professores ou, até mesmo, apenas pelos membros da equipe diretiva, a unidade educacional terá um documento que retrata o planejamento que ali foi efetuado. No entanto, como a comunidade escolar não vivenciou essa experiência, muito se perdeu da qualidade esperada num processo compartilhado e democrático de planejamento escolar. Nesse caso, o PEPP, que geralmente segue as orientações da secretaria de educação à qual se vincula, não traduzirá a ação dinâmica e participativa da sua comunidade, nem terá, de forma mais ampliada, oferecido a oportunidade aos alunos, aos seus familiares, aos funcionários de apoio e aos demais representantes dos diferentes segmentos daquela instituição educacional de sentirem que aquele projeto também lhes pertence. E a ausência do sentimento de **pertencimento** tem levado à não-participação, porque é muito mais difícil alguém se comprometer com aquilo que não ajudou a elaborar e que pouco conhece.

O PEPP nasce de uma construção processual, conjunta e coletiva; desenvolve-se com base num amplo diálogo com a comunidade escolar e organiza os princípios, as diretrizes e as propostas de ação a curto (até 2 anos), a médio (de 2 a 5 anos) e a longo prazo (acima de 5 anos).

Não existe um determinado período do ano que seria o melhor momento para iniciar a elaboração do PEPP da unidade educacional. Isso pode acontecer a qualquer momento, dependendo do interesse político da própria rede de ensino ou das próprias unidades educacionais em diálogo com aquela. Além disso, o processo de elaboração e escrita coletiva do PEPP pode durar de 12 a 18 meses, conforme já dissemos.

É muito comum e até mesmo recomendável relacionar o planejamento das atividades do PEPP das unidades educacionais à mesma temporalidade prevista para o Plano Municipal de Educação. O Plano Nacional de Educação sugere que os municípios elaborem planos decenais, o que não chega a ser uma regra, mas, apenas, uma recomendação oficial.[10] Com isso, a unidade educacional supera aquela perspectiva de planejamento apenas a curtíssimo prazo.

---

10. Conforme LDB, Lei n. 9.394/96, e Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

É importante também nos referirmos ao último item do PEPP da UE — a sua conclusão —, que oferece elementos para a elaboração ou para a atualização do **Regimento Escolar** e, por conseguinte, do próprio currículo da escola.

O regimento disporá sobre todas as decisões dos segmentos escolares em relação às diferentes atribuições e competências administrativas, financeiras, pedagógicas e comunitárias relacionadas à UE. Partirá dos princípios de convivência da instituição e disporá, por exemplo, sobre como os sujeitos participantes compreendem a questão da avaliação institucional, da gestão dos colegiados escolares, da utilização das novas tecnologias na educação e sobretudo da relação entre professores e alunos e entre UE e comunidade. Inclui-se também, na conclusão do projeto, tudo aquilo que a comunidade educacional julgar que foi ou poderá vir a ser uma aprendizagem significativa desse processo. Aqui, também se registrarão sugestões de encaminhamentos que não foram incluídos nos itens anteriores.

Poderíamos nos perguntar como ficaria o planejamento da unidade educacional enquanto ela não tem, pronto e documentado, o seu PEPP, até porque ela não pode parar. Nesse caso, e até mesmo quando este ainda está em fase de elaboração, podemos pensar especificamente no planejamento das atividades do ano letivo, elaborando o Plano de Trabalho Anual (PTA), documento que, por sua vez, ajuda e alimenta o processo de elaboração conjunta do próprio PEPP da Proposta Pedagógica (PP).

Normalmente, ao iniciar o ano letivo, por orientação das próprias secretarias de educação, as unidades educacionais dedicam alguns dias para o seu planejamento, conforme previsto no calendário escolar. Nesse período, pode-se organizar a elaboração do projeto ecopolítico-pedagógico (PEPP), do Plano de Trabalho Anual (PTA) ou da Proposta Pedagógica (PP). Geralmente, o que se vê é que a unidade educacional está, nesse momento, atualizando o seu **Plano de Trabalho Anual (PTA),** como preferimos chamar, por ser um documento bastante operacional e de curtíssimo prazo (1 ano). O importante aqui é que se trata de um processo que organiza, como já dissemos, as atividades para o ano letivo que se inicia e estabelece a operaciona-

lização das ações da unidade educacional, sejam elas de caráter administrativo, pedagógico ou financeiro.

Esse movimento geralmente parte da avaliação das atividades desenvolvidas no(s) ano(s) anterior(es), com base na qual o corpo docente e a direção da escola procedem a sua atualização, em diálogo com o pessoal administrativo, com o pessoal de apoio e demais representantes de outros segmentos educacionais, procurando sistematizar os procedimentos a serem adotados.

Algumas vezes se confunde também esse processo com o de elaboração do PEPP, e isso não é por acaso, até porque em alguns aspectos eles são mesmo semelhantes e, como já dissemos, completam-se. Mas que tenhamos clareza: organizar o PTA é uma coisa. Elaborar o PEPP é outra. Já são diferentes no ponto de partida. O primeiro pensa a escola para um ano. O segundo, pelo menos acima de 2 a 5 anos, podendo chegar a 10 anos ou mais.

Quando a unidade educacional pára, reúne o seu coletivo docente e seus profissionais para pensar e elaborar o seu Plano de Trabalho Anual, ela está cumprindo uma das etapas necessárias e importantes do seu PEPP, estando este iniciado, documentado ou não.

Quando o PTA é elaborado coletivamente — o que, infelizmente, ainda não é muito comum acontecer —, ele oferece muitas contribuições para o PEPP. Ao elaborar o Plano de Trabalho Anual, recomenda-se, por isso mesmo, a participação de outros segmentos escolares e educacionais, principalmente os representantes dos colegiados escolares que a unidade educacional já possui. Com isso, supera-se, ao mesmo tempo, aquele entendimento de que apenas alguns pensam e planejam, enquanto outros só cumprem e executam.

Dicotomizar o administrativo do pedagógico e separar estes da dimensão financeira deveriam ser práticas ultrapassadas na educação, pois é evidente que tais dimensões caminham sempre juntas, até porque uma depende da outra e tudo está muito interligado, muito relacionado e conectado. Por exemplo, uma determinada proposta pedagógica pode ser totalmente prejudicada se não houver as condições financeiras necessárias para a sua execução. Por outro lado, uma decisão administrativa do diretor ou do secretário da unidade educa-

cional, que determine unilateralmente a forma de acompanhamento e controle do horário dos professores ou, então, como eles deverão cumprir os seus horários de trabalho pedagógico coletivo, terá certamente impactos pedagógicos diretos no trabalho do corpo docente, melhorando ou piorando a qualidade de suas intervenções pedagógicas e, por conseguinte, a qualidade da aprendizagem dos alunos. Também por isso, temos sugerido que as unidades educacionais convidem para a elaboração do seu PTA representantes dos vários segmentos escolares/educacionais, para que esta organização do trabalho já contemple os movimentos coletivos existentes na instituição escolar, ou aqueles que serão organizados, visando à elaboração do PEPP de forma sistemática e participativa desde o momento em que a UE organiza o seu PTA.

Não é demais reafirmar que as terminologias aqui propostas são apenas sugestões que procuram estabelecer diferenciações para a confusão conceitual já citada, e que caberá a cada secretaria de educação e às respectivas unidades educacionais definirem e diferenciarem as terminologias que melhor retratem as suas experiências de planejamento, bem como estabelecerem, conjuntamente, qual a melhor forma de apresentação do que aqui estamos chamando de Plano de Trabalho Anual.

A título de oferecer alguns indicadores para a elaboração do PTA, esse documento procurará garantir as condições para que a instituição possa, processualmente, avaliar o alcance da qualidade sociocultural e socioambiental da educação que oferece. Para tanto, ele deve identificar:

1. Quais os princípios e diretrizes da política educacional (do município, do estado, conforme o caso), e quais são as diretrizes e princípios de ação que a unidade educacional, até o momento, já possui? O que já existe de instituído deve valer para o ano letivo, objeto desse planejamento.
2. A instituição, sua localização, as características gerais de sua estrutura e do seu ambiente físico.
3. As características dos seus profissionais e as suas condições de trabalho e de formação continuada.

4. As características da comunidade com a qual atua (dimensões ambientais, sociais, culturais, políticas, econômicas etc.);
5. Os cursos oferecidos nos respectivos períodos, a sua forma de organização curricular, os seus tempos e espaços didático-pedagógicos.
6. A avaliação do ano anterior ou dos anos anteriores, e, considerando as estatísticas oficiais, os indicadores de avaliação da unidade educacional e da sua rede de ensino, apresentar como a unidade educacional estará se organizando para o exercício da gestão democrática e compartilhada.
7. Como pretende melhorar o acesso e a permanência dos alunos e das alunas com a qualidade acima referida, atender as demandas de educação especial, na perspectiva da inclusão de todas as crianças e jovens.
8. Contemplar os itens acima nos objetivos e nas metas do PTA, indicando, também, quais projetos serão desenvolvidos e quais não devem ser repetidos, quais recursos humanos, materiais e financeiros serão necessários para executar o Plano e como a escola pretende avaliar a sua execução.
9. Quais as instituições parceiras da unidade educacional para fins de formação continuada de seus profissionais e para viabilizar os projetos da instituição em termos de recursos humanos, materiais e financeiros de horário integral e/ou de educação integral.
10. Quais as prioridades da instituição para o ano em planejamento e, eventualmente, se possível, indicar desde já quais as ações que a escola poderá desenvolver nos próximos anos.

Ao apresentar as referidas prioridades, estabelecidas com base nos princípios e diretrizes da própria rede de ensino e naqueles discutidos pelos seus profissionais, incluindo os princípios de convivência já instituídos na unidade educacional e atualizado a partir das citadas avaliações, é importante, na medida do possível, indicar que tipo de ações concretas serão desenvolvidas para melhorar a aprendizagem dos alunos e quais serão as atividades permanentes que serão fundamentais para a melhor concretização os objetivos estabelecidos.

Quanto às metas qualitativas e quantitativas estabelecidas, elas devem ser pensadas bimestral ou trimestralmente, de forma que facilitem a avaliação do seu alcance no decorrer do ano, seguindo a mesma temporalidade dos demais processos avaliativos da unidade educacional — institucional e de aprendizagem.

Podemos concluir que o PTA indica, sumariamente, os possíveis itinerários para a elaboração da proposta pedagógica (PP) da unidade educacional, que será a próxima e necessária etapa desse processo de planejamento. Nesse sentido, o PTA estabelece, desde o início do ano letivo, pelo menos os principais caminhos da PP para que o corpo docente já comece a organizar seu planejamento curricular, didático-pedagógico, com base na "leitura do mundo" e nas demais ações e relações dialógicas com os outros profissionais da instituição e, claro, com base nos encontros com os seus alunos e alunas, com os seus pais e responsáveis.

Como a PP da unidade educacional aprofundará tanto as propostas de ação do PEPP quanto as ações pedagógicas e curriculares já discutidas durante a elaboração do PTA, seguir-se-á, a partir desse plano anual, um movimento de organização do trabalho pedagógico que será avaliado e atualizado ano após ano. Enquanto nem o PEPP nem a PP da UE ficam prontos, é muito comum, como já afirmamos, que aquilo que foi previsto no Plano de Trabalho Anual dê conta, provisoriamente, da própria organização pedagógica da instituição, até que aqueles tenham suas versões iniciais concluídas. Sua elaboração, com as características e detalhamento que aqui sugerimos, costuma levar pelo menos um ano para alcançar um alto padrão de qualidade em termos de planejamento dialógico e participativo.

Como vemos, o PTA representa um processo indispensável de organização anual de todas as atividades da unidade educacional, o que dá trabalho, mas, ao mesmo tempo, promove aprendizagens significativas e uma convivência eco-político-pedagógica fundamental para o PEPP. É com base na elaboração anual do PTA que é possível avaliar e também atualizar os objetivos e as metas do PEPP e da PP, caso eles já tenham sido elaborados.

Para facilitar ainda mais o trabalho das unidades educacionais e para deixar bem claro que os indicadores para a elaboração do PTA

anteriormente apresentados podem e devem ser devidamente contextualizados e organizados conforme a experiência de cada município, apresento uma outra "estrutura básica" para a elaboração e o preenchimento do PTA. Essa referência pode, ainda, ser modificada, conforme o resultado do trabalho coletivo envolvendo diretores, coordenadores das unidades educacionais, além dos membros da equipe pedagógica da respectiva Secretaria de Educação. Mas, uma vez decidida a estrutura com esse grupo, ela deve ser adotada em toda a rede de ensino, unificando, assim, para toda a cidade, as orientações e os procedimentos em todas as unidades educacionais:

> 1. Sumário; 2. Introdução e apresentação do documento; 3. Princípios e diretrizes da política educacional do município; 4. Princípios e diretrizes para a sua gestão e vivência escolar; 5. Identificação e caracterização da unidade escolar; 6. Características dos profissionais e organização da equipe escolar; 7. Características da comunidade com a qual atua, descrevendo seus aspectos ambientais, sociais, culturais, políticas, econômicas etc.; 8. Agenda e processos idealizados para uma gestão escolar compartilhada; 9. Apresentação dos indicadores educacionais e estatísticas oficiais sobre a escola nos anos anteriores e possíveis metas para o ano; 10. Descrição dos cursos a serem oferecidos, períodos, organização curricular, tempos e espaços didático-pedagógicos; 11. Desafios e metas a serem perseguidas durante o ano letivo em relação aos eixos contidos nos *indicadores de qualidade na escola*, publicados pelo MEC, organizados por bimestre ou semestre; 12. Apresentação dos projetos específicos a serem desenvolvidos pela escola, destacando as pessoas envolvidas na sua gestão e execução, bem como o período de duração e os resultados esperados; 13. Instituições parceiras da escola e as ações a serem desenvolvidas por elas; 14. Estratégia de avaliação permanente do PTA durante a sua execução; 15. Apresentação das prioridades para o ano letivo ao qual se refere o PTA.[11]

Quando nos referimos à **Proposta Pedagógica (PP)** da unidade educacional, falamos de uma ferramenta necessária que dá destaque

---

11. Conforme sistematização feita pelos docentes do Instituto Paulo Freire, professores Eliseu Muniz de Souza e Alcir Caria, no mês de fevereiro de 2007, a quem também agradeço pelas contribuições pontuais oferecidas a este texto.

ao fazer didático-pedagógico docente e que deve também traduzir os anseios da comunidade escolar. Ela dá centralidade ao fazer pedagógico, em diálogo com as condições concretas da instituição escolar e, principalmente, com a "leitura do mundo" que foi ou está sendo realizada pelos professores e por toda a comunidade escolar no processo de elaboração do seu PEPP e também na realização e execução do seu PTA, como acabamos de ver.

De nada adianta elaborarmos apressadamente a Proposta Pedagógica da unidade educacional, pois, da mesma forma que o PEPP é também um documento complexo, trabalhoso, mas fundamental para se pensar e organizar a instituição educativa a curto, médio e longo prazo, a PP, cuidadosamente construída, pode ressignificar todo o fazer docente de uma determinada instituição educacional. Por isso, a elaboração coletiva e democrática de ambos são momentos de formação de excelência na unidade educacional e representam um processo pedagógico em si mesmo, no qual todos são, ao mesmo tempo, ensinantes e aprendentes.

O maior êxito de uma PP é quando verificamos que os alunos aprenderam. Para tanto, ela deve nascer de um movimento que busca definir qual é a concepção de educação, de currículo, de planejamento e de avaliação adotada pela unidade educacional. Tudo deve ficar muito claro para todos os sujeitos envolvidos. Do contrário, há o risco de trabalharmos de forma confusa, como se estivéssemos participando de um mesmo jogo de futebol, em cujo campo existem várias traves, diversas bolas, e cada um de nós permanecesse chutando uma ou mais bolas em diferentes direções.[12]

Como nem sempre é possível elaborar a Proposta Pedagógica (PP) da unidade educacional a partir do seu PEPP, até porque nem sempre esse projeto existe ou resultou de uma ação coletiva organizada e sistemática, é perfeitamente possível que se comece a elaborar a PP tomando por base a experiência do PTA (ou de algum processo similar, com outro nome), bem como as próprias referências de sua

12. Quem sempre utiliza essa metáfora, inclusive, com maior precisão, é a professora e amiga Ângela Antunes, diretora pedagógica do Instituto Paulo Freire.

elaboração. Se a escola nada tiver sistematizado a esse respeito, sugiro que sejam levantadas e registradas as práticas pedagógicas da instituição, pois isso será, nesse caso, a primeira referência para que os docentes possam começar a pensar e sistematizar a PP.

Certo é que, tendo ou não tendo um documento que traduza as deliberações coletivas da comunidade escolar a respeito do seu PEPP ou de sua PP, a unidade educacional possui uma vivência, uma experiência instituída que, de uma forma ou de outra, se inclinam em favor de uma visão de mundo e concepção educacional próprias, resultando, consciente ou inconscientemente, em determinadas práticas educativas, de planejamento, de currículo e de avaliação, mais ou menos inclusiva ou excludente, a favor ou contra os oprimidos, como diria Paulo Freire.

Apresentarei a seguir, como fiz anteriormente em relação ao PEPP e ao PTA, uma configuração referencial para a elaboração da PP da unidade educacional. Mas não é demais insistir: trata-se de uma referência que procura facilitar a organização didático-pedagógica elaborada pelos professores, com a participação de outros trabalhadores em educação da UE, que pode prever ações pedagógicas para um período mínimo de um ano, tendo por referência as experiências instituídas na unidade educacional, o registro de propostas pedagógicas e de projetos educacionais de anos anteriores ou, ainda, o conteúdo do próprio PTA desenvolvido no início do ano letivo.

Lembro, ainda, que a PP deve ser avaliada e atualizada ano após ano. Pode se referir a um determinado curso oferecido pela unidade educacional, para um determinado período ou, então, condensar num único documento o resultado do Planejamento Pedagógico de diferentes cursos e períodos de uma mesma instituição. Isso significa que uma mesma instituição poderá ter mais de uma PP, dependendo dos cursos que oferece, dos períodos em que eles acontecem e, principalmente, da capacidade de organização, de coordenação e de articulação pedagógica de suas várias atividades.

Vejamos, então, os principais constitutivos da PP de uma unidade educacional, a serem contextualizados e adaptados pela própria instituição:

Primeira parte — Identificação da unidade educacional, do público atendido e histórico do processo de elaboração da PP

- Nome da unidade educacional
- Endereço/Bairro/Contatos
- Nível/eis e/ou Modalidade/s de Ensino a que se refere a PP
- Cursos oferecidos pela UE
- Cursos a que se refere a PP
- Prédio: ( ) próprio; ( ) alugado; ( ) cedido; ( ) outros
- Condições da infra-estrutura escolar (descrição sucinta)
- Ano(s) letivo(s) a que refere a PP
- Períodos de atendimento: ( ) manhã; ( ) tarde; ( ) noite
- Período(s) a que se refere a PP: ( ) manhã; ( ) tarde; ( ) noite
- Número de alunos atendidos por curso, por período e totalizações
- Caracterização geral do público atendido pela UE
- Características e dimensões dos espaços físicos (salas de aula, secretaria, sala de professores, bibliotecas, quadras esportivas ou poliesportivas, salas-ambiente, jardins, salas de informática e de acesso à internet, outros espaços escolares (administrativos, pedagógicos, recreação etc.)
- Histórico da elaboração da PP (contexto no qual foi elaborada, profissionais e grupos participantes, metodologia de elaboração, reuniões realizadas, qualidade das participações, consensos e conflitos observados pelo grupo de profissionais, outras observações)

Segunda parte — Identificação e organização dos profissionais da UE

- Nome, formação/titulação, cargo e/ou função na UE
- Cursos e formações continuadas dos profissionais
- Cursos extras e outras habilidades dos profissionais (artísticas, por exemplo)
- Situação funcional: ( ) efetivo; ( ) contratado; ( ) CLT; ( ) Cargo em Comissão; ( ) Outros: _____
- Jornada de Trabalho semanal na UE
- Tem outros vínculos empregatícios? Quais? Quantas horas por semana?
- Tempo de trabalho no magistério (ou na função pública/privada)
- Tempo de trabalho na UE

- Participam de alguma associação cultural, religiosa, esportiva? Poderiam informar?
- Principais atividades de lazer dos profissionais: especificar quantas forem possível.
- Os profissionais participam de processos de educação continuada? Onde e quando? Quais as instituições formadoras? Há quanto tempo? Qual a avaliação parcial desses processos formativos? Sobre o quê?
- Os profissionais da unidade educacional foram consultados sobre a contratação de assessoria pedagógica? Como se deu esse processo? O que gostaria que mudasse? O que gostaria de manter?
- De quais cursos e formações continuadas os profissionais da escola já participaram?
- Quais os cursos e formações continuadas estão previstos para os profissionais da unidade educacional neste ano letivo?
- Quais as suas principais demandas e expectativas para este e para os próximos anos?
- Está satisfeito com o cargo/função atual? ( ) sim; ( ) não; Sugestões para melhorar/ou quais outras funções gostaria de exercer?
- Quantos profissionais são sindicalizados? Destes, quantos têm militância sindical atuante?
- Quais profissionais participam dos colegiados democráticos desta unidade educacional? Quais e quantos participam ou já participaram também de colegiados de outras instituições educacionais?
- Critérios de agrupamento de docentes para estudos pedagógicos (HTPCs, quantidade de horas semanais, grupos formados, horários das reuniões previstas para o ano letivo, princípios de convivência entre o grupo de docentes e demais segmentos escolares participantes da proposta pedagógica)
- Como os professores se organizam para a troca de experiências, para a elaboração conjunta de seus planos de aula, de curso, de currículo? Como se dá a organização curricular e as interações docentes para planejamento e avaliação curricular?
- Calendário das reuniões de Conselho de Classe, Conselho de Escola e de reuniões com a Supervisão escolar no ano letivo (e, quando possível, temas a serem discutidos)

Terceira parte — Política educacional e enfoque teórico-metodológico-curricular

- Eixos e diretrizes da política educacional (municipal/estadual/federal) à qual a unidade educacional está diretamente vinculada
- Concepção de educação, de currículo, de planejamento e de avaliação adotada pela unidade educacional, pelo conjunto dos seus profissionais e pela comunidade (descrição sintética de cada uma delas)
- Concepção de infância, de adolescência e de juventude
- Concepção de Educação Integral e de horário integral
- Critérios de avaliação previstos (avaliação institucional, avaliação da aprendizagem etc.)
- Objetivos gerais da unidade educacional
- Metas a serem alcançadas (bimestrais, trimestrais etc. — conforme o curso, períodos, grupos etc.) — qualitativas e quantitativas
- Objetivos específicos da unidade educacional e do processo de ensino e aprendizagem, conforme a organização didático-pedagógica da PP

Quarta parte — Organização didático-pedagógica

- Organização curricular — Por tema gerador? Por projetos? Explicitar e justificar
- Organização curricular: ( ) por ciclos; ( ) por séries; ( ) horário parcial; ( ) horário integral; ( ) outra: _____
- Quais os resultados da "leitura do mundo" (diagnósticos) referente ao ano ou aos anos letivos anteriores (principais avanços, principais problemas, o que precisa melhorar, o que não pode continuar, o que deve ser mantido, projetos exitosos, projetos interrompidos, práticas que devem ser repetidas ou evitadas)
- "Leituras de mundo" neste ano letivo: novos aspectos e dimensões observados
- Síntese da identificação da comunidade escolar (característica da comunidade: dimensões ambientais, sociais, culturais, econômicas, religiosas etc.)
- Formas de organização dos tempos, dos espaços e dos materiais coletivos
- Critérios de enturmação/agrupamento de alunos

- Parcerias comunitárias para viabilizar a PP (no ano anterior e as previstas para o atual ano letivo), o horário integral, o horário parcial, as atividades extra-classe
- Quais são os princípios de convivência na nossa unidade educacional? (quais serão e como eles serão trabalhados nas salas de aula, nas atividades interdisciplinares, nos demais espaços escolares)
- Qual será ou quais serão as opções metodológicas no que se refere ao trabalho disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar etc.
- Como associar a gestão democrática/compartilhada e as experiências de participação da UE e da comunidade às aprendizagens da vida cotidiana dos alunos e alunas?
- Como serão organizados os espaços e os tempos de ensino e de aprendizagem?
- Quais os dados já levantados no processo de elaboração do PEPP ou do PTA que servem à PP (as prioridades definidas no PEPP ou no PTA), "marco referencial", "situações significativas", o "tema gerador", as diferenças e as semelhanças culturais, sociais, políticas, econômicas, as questões ambientais e ecopedagógicas e, ao mesmo tempo, os conhecimentos historicamente acumulados pelos diferentes participantes do processo pedagógico)
- O que é fundamental ensinar para os nossos alunos e como as novas tecnologias do conhecimento, da comunicação e as dimensões socioculturais e socioambientais se farão presentes no dia-a-dia da sala de aula?
- Qual será o cronograma das atividades escolares (no turno e no contra-turno) e como relacioná-los, evitando que sejam processos isolados?
- Como associar, criar interações entre os domínios culturais, esportivos, educacionais, saúde e demais setores da vida social sem subordiná-los uns aos outros, mas, ao mesmo tempo, sem dispensar uma efetiva ação conectiva entre essas áreas na PP?
- Principais materiais didático-pedagógicos utilizados pelos professores, referenciais bibliográficos, recursos pedagógicos disponíveis e necessários e critérios de escolha dos livros didáticos e paradidáticos.
- Instrumentos de planejamento e avaliação das atividades pedagógicas (planos de ensino, de aula, de currículo, de avaliação a serem utilizados pelos professores, quais serão os critérios, os padrões e os instrumentos de avaliação?)

- Critérios e instrumentos de avaliação do processo de ensino e aprendizagem
- Disciplinas envolvidas: a) nas atividades e projetos interdisciplinares; b) nas atividades e projetos transdisciplinares; c) nas atividades extraclasses etc.
- Equipamentos disponíveis, material permanente, de consumo e outros (identificar as necessidades da atual PP)
- Como a democratização da gestão educacional estará presente no currículo da escola?
- Atividades extraclasses previstas (no turno ou no contra-turno) durante o ano (passeios, visitas, pesquisas de campo, caminhadas etc.)
- Como a escola receberá os alunos durante o início dos semestres letivos, bem como seus professores e demais funcionários? Como serão as atividades de acolhimento e como será o processo de escuta e organização processual desses segmentos para a avaliação processual desta PP?

Quinta parte — Informações complementares (todas as que a equipe de profissionais julgar necessárias). Por exemplo:

- Outros parceiros da Unidade Educacional? Há quanto tempo? Até quando? Em que colaboram? Como poderiam colaborar melhor a partir deste ano?
- Atividades extraclasses das quais os alunos desejariam participar
- Quais as principais reivindicações dos professores e de cada profissional da unidade educacional?
- Como melhorar o acesso e a permanência dos alunos e das alunas, para contribuir com a qualidade sociocultural e socioambiental da educação que buscamos?
- Como atender as demandas de educação especial, na perspectiva da inclusão de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos?
- Quais as associações possíveis entre a nossa PP com o Plano Diretor da Cidade, com os eixos da política municipal, estadual ou federal, e como integrar escola, comunidade e cidade nos finais de semana?
- Quais as condições básicas necessárias e requeridas para o bom trabalho pedagógico? O que já temos, o que nos falta, como avaliar dialogicamente o nosso próprio trabalho, no seu sentido mais ampliado? Nesse sentido: de quais recursos humanos, materiais e financeiros necessitaremos?

Estas e outras informações podem constar da Proposta Pedagógica da unidade educacional. Propiciarão sempre maior clareza e cuidado na organização do **currículo**, entendido sinteticamente como o conjunto dos conhecimentos, dos saberes, dos contextos, dos metacontextos, das metodologias, dos processos de planejamento, de avaliação, das ações e relações que se estabelecem na unidade educacional para que os alunos e as alunas aprendam em diálogo permanente, ensinante e aprendente, com todos os trabalhadores em educação.

Uma vez elaborada a PP da unidade educacional, ela passa a contar com um importantíssimo instrumento de acompanhamento e de avaliação que facilita a definição dos indicadores da qualidade sociocultural e socioambiental das aprendizagens, conforme temos defendido ao longo deste trabalho.

Tanto na elaboração do PEPP, do PTA, quanto da PP da unidade educacional, não podemos engessar o processo. Isso significa que a UE deverá realizar o que for exeqüível e possível, considerando a experiência dos seus profissionais, o seu tempo e também as exigências de uma ação eco-político-pedagógica que vise à melhoria da qualidade da educação lá praticada. E, sempre, respeitando e fazendo um esforço para responder satisfatoriamente às demandas da comunidade escolar, em consonância com a legislação vigente, que institucionaliza as atividades da escola e dá a elas o devido respaldo.

Que caminhos vamos trilhar e escolher para a nossa escola? Que outras perguntas necessitamos fazer para construir o nosso PEPP, o PTA e a nossa PP? Esse é o nosso desafio: pensar a nossa prática, refletir sobre ela (diariamente, semanalmente, quinzenalmente, mensalmente, sempre) e, num permanente movimento de ação-reflexão-ação, dar a nossa contribuição, por mais singela que possa parecer, para vivenciarmos e criarmos a escola cidadã, a educação cidadã e o Mundo Educador que queremos para nós, para os nossos alunos, para as futuras gerações.

O desafio está posto. Vamos enfrentá-lo juntos? Vamos fazer e escrever a nossa história? Vamos viver, juntos, novas experiências, para que sejamos mais felizes não só hoje? Então, mãos-à-obra! Para isso, nada melhor que contarmos e cantarmos com os nossos amigos.

AMIGO[13]

Quando você estiver em apuros
Sem ter com quem conversar
Quando você se sentir inseguro
Querendo desabafar
Quando estiver em cima da hora
Na hora de viajar
Quando você precisar de abrigo
Bem sabe pode contar
Não vá desesperançar
Não vá morrer ou matar

Quando você estiver dividido
Ajudo a multiplicar
E se quiser me pedir um conselho
Peça que irei ajudar
E quando quiser contar coisas boas
Saiba, também quero saber
Não permita que a saudade lhe doa
Longe ou perto estarei com você
Bem sabe e pode crer
Não vá calar e sofrer
Não vá matar ou morrer

Conte comigo, amigo
Que eu não irei lhe faltar
Se encontrar o perigo
Avise-o que estou pra chegar
Chame de qualquer lugar

Que o verdadeiro amigo
Apóia do jeito que for
Diz a verdade, acolhe
Na alegria e na dor
Na tristeza e no amor

E a gente vai se encontrar (2x)
E a gente vai de sul a sul
E a gente vai melhorar
Essa sua vida, essa nossa vida
O nosso planeta azul, azul, azul

13. Composição de Paulo Roberto Padilha.

Sexto Movimento

Avaliação institucional e da aprendizagem

Palavras-chave do que queremos no Mundo Educador: avaliação dialógica, emancipação, avaliação institucional, formativa, continuada, aprendizagem, confiança, educar com sentido, auto-estima valorizada, persistência.

Palavras-chave do que não queremos no Mundo Educador: cola, violência, reprovação, expulsão, humilhação, resistência.

Síntese deste movimento: Analisar a cola na escola, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem como violência, emancipação e aprendência dialógica entre professores e alunos, refletindo-a em relação à avaliação institucional dialógica, formativa e continuada.

FALTOZINHO[1]

Ás vezes nessas
Aulas da noite
Eu fico analisando demais
Eu fico aqui
Sonhando acordado
Juntando a ética
E os valores morais

Por que você é justo ou injusto?
Por que é a favor
Ou contra, assim
Tô te dizendo:
Pense um pouquinho

Não sou nem quero ser
O seu dono
É que pensar bastante cai bem
Eu sei que na escola
A "cola" secreta
Não ensina quase nada a ninguém
Por que você aparece e some?
Por que você mais falta que vem?
E se ela de repente "te ganha"?

Quando a gente cola, é claro
Que a gente passa
Fala que aprendeu
Só que é da boca prá fora
Ou você engana
Ou não está maduro
Onde está você agora?

Quando a gente estuda, é claro
A gente aprende
Une o útil ao agradável
Também na escola
Ou você engana ou não está maduro
Fica, vê se não vai embora!

JÁ SEI DIALOGAR[2]

Uuuuuuu — uuuuuuu (4x)
Já sei dialogar
Já sei mudar de linha
Agora já não basta explicar
Já sei como ouvir
Já sei como escutar
Agora só me falta insistir

Não quero a violência na educação
Eu não sou referência
Para a exclusão

Eu vou mais além
Eu sou de todo aluno
E todo aluno é meu também
Eu vou mais além
Eu sou de toda aluna
E toda aluna me quer bem

Uuuuuuu — uuuuuuu (4 x)

Já sei dialogar
Já sei mudar a escola
Agora só me falta provar

Eu tento, eu pesquiso
Se você quer saída
O novo
Eu quero e sempre quis

Não quero a violência
Na educação
Eu não sou referência
Para a exclusão
Eu vou mais além
Eu sou de todo aluno
E todo aluno é meu também
Eu vou mais além
Eu sou de toda aluna
E toda aluna me quer bem

---

1. Paródia da música "Sozinho", de autoria de Peninha — Ed. Peer Music.
2. Paródia da música "Já sei namorar", de Arnaldo Antunes, Marisa Monte e Carlinhos Brown.

Tô te aprendendo
Como um alguém
Tô convivendo
Como um ser que quer
Tô te aprendendo
Como eu me quero
Tô te entendendo
Como você quer
Uuuuuuu — uuuuuuu (4x)

6.1 Cola na escola, avaliação dialógica e mudança

Avaliação: palavra presente na vida de todos/as nós e que, apesar disso, continua nos causando certo mal-estar quando sabemos que estamos sendo ou que seremos avaliados. E na escola, na educação, não é diferente.

Falamos em avaliação tradicional, diagnóstica e dialógica. Estudamos a avaliação formativa, somativa e emancipadora. Desde a década de 1990, no Brasil, ouvimos sempre falar com maior ênfase em avaliação institucional, avaliação de políticas públicas, dos sistemas de ensino, avaliação de resultados, de processo, avaliação continuada, simples e complexa.

O mais comum, todavia, continua sendo a discussão sobre avaliação da aprendizagem escolar, que sempre exige mudanças, principalmente porque as escolas continuam reprovando muito ou, então, aprovando os alunos sem que eles realmente aprendam. É o caso das propostas de progressão continuada ou da avaliação nos regimes de ciclos, em princípio uma boa idéia que atenderia às demandas históricas do respeito ao ritmo cultural dos estudantes, mas que, aplicadas por decreto, de cima para baixo, visavam à rápida diminuição dos índices de repetência, à melhoria do fluxo escolar, à diminuição da diferença entre idade/série e à manutenção do aluno na escola.

Quando se adota apressadamente qualquer proposta educacional, como já analisamos nos movimentos anteriores, a tentativa tende ao fracasso e, com isso, confirma-se a velha história: para matarmos uma boa idéia, uma boa proposta, basta que a coloquemos em prática

de forma descontextualizada, sem consulta e sem formação continuada dos sujeitos, que poderiam contribuir para a sua adoção de forma organizada, planejada, aprendendo no processo. Infelizmente, isso ainda é uma realidade educacional no nosso país, pois não raramente a busca por resultados rápidos substitui a necessária formação e capacitação humana, que dariam tempo para o amadurecimento das idéias e o desenvolvimento de experiências educacionais devidamente contextualizadas.

Uma pesquisa realizada pela professora Jussara Hoffmann registrou que professores e professoras associaram a avaliação a imagens "de dragões, monstros de várias cabeças, guilhotina, túneis escuros, labirintos e carrascos... Outras imagens evocam objetos-surpresa ou de controle: bolo de faz-de-conta, embrulho de presente, radar, termômetro, balança... Raras vezes surgem imagens de cunho positivo relacionadas à palavra". (Hoffmann, 1999: 13-14)

Nosso objetivo, neste capítulo, é contribuir para a superação dessas imagens negativas e oferecer alguns indicadores para que a escola continue a sua reflexão permanente sobre o sentido da avaliação que queremos: a emancipatória, em que os professores, ao praticá-la, realmente zelem pela aprendizagem dos alunos, estabeleçam estratégias de "recuperação" (sic) para os alunos de menor rendimento e que ministrem os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao seu desenvolvimento profissional, conforme estabelece o artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).[3]

Falando também na LDB n. 9.394/96, é fundamental que professoras e professores conheçam em detalhes o que estabelece o inciso V do seu artigo 24, que faço questão de aqui transcrever:

---

3. Sempre lembrando que a LDB n. 9.394/96 foi um marco no que se refere à flexibilização da avaliação do rendimento escolar, principalmente no seu artigo 24, que estabeleceu para a educação básica, nos níveis fundamental e médio, regras comuns de sua organização, possibilitando, por exemplo, que a classificação dos alunos possa ser feita por promoção, por transferência e mediante avaliação, independentemente de escolarização anterior (inciso II). Mas, observando também, como diz o professor Pedro Demo, que esta própria LDB apresenta avanços e ranços, um dos ranços é, por exemplo, o fato de continuar utilizando o termo "recuperação", que pressupõe que o aluno está atrasado, termo que não é o mais adequado quando falamos de processos avaliativos da aprendizagem.

> Artigo 24 — Inciso V — a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
>
> a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
>
> b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
>
> c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
>
> d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito
>
> e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Só esse artigo da LDB já nos permite atualizações de muitas de nossas práticas avaliativas quando, por exemplo, avaliamos os alunos apenas com uma prova escrita e um trabalho, enfatizando os aspectos quantitativos em vez dos qualitativos. Ou, então, quando deixamos o tempo passar, às vezes o ano inteiro — quando não vários anos — para, tão somente depois, darmos alguma atenção em particular para os alunos que "não aprendem", ou que consideramos atrasados e defasados em sua aprendizagem... Esse é o caso, por exemplo, do aluno que já está na segunda, terceira ou quarta série do ensino fundamental, que ainda não consegue ler nem aprender. Pergunto: o que o professor, a escola e a rede de ensino estariam fazendo para permitirem que isso aconteça? Vejam que a própria legislação já estabelece mecanismos específicos para tais correções de fluxo.

Os itens "c" e "d" acima, por outro lado, permitem, por exemplo, que determinados alunos possam avançar os seus estudos e encaminhados para séries ou ciclos subseqüentes, desde que avaliados para isso e concluídas as avaliações e os seus aproveitamentos com êxito. Apesar disso, independentemente na organização curricular — em séries ou em ciclos, continuamos a encontrar exemplos de avaliações da aprendizagem dos alunos com instrumentos rígidos, quase sempre os mesmos, que mantêm a lógica de uma "educação bancária", na qual os professores transmitem os conteúdos e os alunos devem dar as respostas objetivas nos tempos definidos pelo professor,

pela escola. Por exemplo, a organização e o fechamento das notas por bimestre, por trimestre, por semestre... Será que a rede ou o sistema de ensino, quando definiu esses tempos escolares, pensou e dialogou com os alunos sobre o assunto?

Decorrente dessas práticas avaliativas, ainda não totalmente superadas, surgem, historicamente, mecanismos que procuram burlar esse rígido sistema de avaliação, ou seja, a famosa "cola"... a ponto de ser jargão popular se dizer que "quem não cola não sai da escola".[4]

Resgato duas experiências que vivenciei com a situação da "cola", que ilustram o que estamos falando, de forma engraçada, se isso não fosse realmente trágico. Muito provavelmente o leitor e a leitora poderão se recordar de algumas situações parecidas com as que relatarei a seguir.

Como aluno, a lembrança mais marcante de uma situação de cola com a qual me envolvi foi durante o período do antigo ginasial. Foi um dia em que fiquei horas e horas, em casa, preparando uma longa cola: recortei uma tira de papel com cerca de 20 centímetros de cumprimento por três centímetros de largura. Dediquei um tempo enorme para elaborar aquela cola para a prova de matemática, cujo professor eu detestava por considerá-lo antipático, já que explicava a matéria e tinha pouquíssima paciência para esclarecer as nossas dúvidas. Quando o fazia, era de mau humor e, de certa forma, ridicularizando a incapacidade de o aluno ter entendido a matéria que ele acabara de explicar. Se aquelas aulas já eram enfadonhas e difíceis, os dias de prova se transformavam em verdadeiros tormentos. E eu, no segundo ano do ginasial, equivalente à sétima série do ensino fundamental de hoje, estava para ser reprovado naquela disciplina.

Além de tudo, sempre tive dificuldade em decorar as fórmulas matemáticas. Daí, mais um motivo para recorrer à cola, preparada

---

4. Aproveito e indico quatro livros que podem nos ajudar a pensar na avaliação da aprendizagem e que, sendo referenciais sobre esse tema, ajudam numa reflexão inicial e fundamental. São eles: o livro de Jussara Hoffmann, já indicado acima, e também: Luckesi, 1995; Vasconcelos, 2003 (1998); Romão, 1998. E, no capítulo 5 do meu livro *Planejamento dialógico* (Padilha, 2001:95-135), faço uma breve análise sobre concepções de avaliação, experiências com Ciclos e dou exemplos de práticas avaliativas do processo de ensino e aprendizagem.

com requintes de iniciante. Porém, na hora da prova, o nervosismo e o medo de ser pego fizeram com que eu fosse incapaz de utilizar o famigerado "papelzinho" que, pela primeira vez em minha vida, eu havia preparado. Sequer consegui pegá-lo na mão, tal o pânico que eu sentia com o olhar ameaçador do professor, que a passos lentos caminhava nos corredores da sala, olhando, sem parar, para todos os lados, ávido por descobrir alguém colando. Éramos a caça e, ele, o caçador. Para encurtar a história, minhas mãos suavam, minha angústia aumentava e, depois de muito relutar, preferi desistir de colar.

Acabei realizando a prova tentando recordar as fórmulas que eu havia copiado. Sinceramente, não me recordo qual foi o resultado daquela avaliação. Além de somar, subtrair, multiplicar e dividir, nunca me explicaram para que servia tudo aquilo — o que pude compreender apenas muitos anos mais tarde. A importante lição que aprendi naquela experiência foi perceber que o fato de elaborar a cola, fez-me sentir uma pessoa desonesta e que poderia ser responsabilizado por isso. Percebi também que o tempo que gastei elaborando a cola poderia ter sido melhor utilizado em atitudes mais éticas em relação à minha própria formação.

Muitos anos depois, como professor no curso do magistério e também no ensino universitário, nas décadas de 1980 e 1990, deparei-me, na sala de aula, com algumas situações de cola — e até por isso, em determinado momento de minha experiência docente, aprendi que era bem melhor para mim, para meus alunos e minhas alunas, avaliarmos as nossas aprendizagens com instrumentos diferenciados, com registros do processo (fichas, relatórios de pesquisa, diários pessoais e coletivos, depoimentos de experiências e vivências, portfólios, entre outros).

Passei a trabalhar muito mais com avaliações dialógicas, explorando a criatividade dos alunos e mudando a organização do meu próprio trabalho, planejando também com os alunos o que iríamos estudar e com eles definindo os momentos, os tempos, os espaços e os conteúdos que fariam parte dos processos avaliativos, sempre aplicados conforme o contexto da execução efetiva do nosso planejamento.

Outra situação de cola que vivenciei numa instituição particular de ensino, que relato pelo que ela tem de exemplar, aconteceu num

desses famosos dias de "provão" em toda a escola, no final do ano. Aos professores, foi solicitado que fossem rígidos na condução do provão e que estivessem em salas de aula diferentes daquelas em que normalmente trabalhavam. Logo ao entrar na sala de aula, fomos orientados a avisar que qualquer tentativa de cola levaria à retirada da prova.

Seguindo as orientações da coordenação pedagógica da escola, e sem conhecer aquela turma, fiz a leitura das "normas de aplicação da prova" e, em tom formal, li o item que avisava sobre o problema da cola. Dei um minuto para que os alunos se livrassem de todo e qualquer material de consulta e, finalmente, iniciei os trabalhos distribuindo as folhas da avaliação com a página de rosto virada para baixo. Ao sinal, as provas foram desviradas e, enfim, os alunos poderiam iniciar a resolução das questões.

Quase no final do horário previsto para o término da prova, uma aluna, toda desajeitada, nervosa, desconfiada e suando, que apresentava todos os ingredientes de quem está em atividade "suspeita", quando percebeu que eu olhava para ela, procurou se ajeitar na cadeira e, ao fazê-lo, deixou cair todo o seu material no chão, a folha de prova, a caneta, o lápis... só a cola ficou em sua mão!!!

Quando me aproximei, vendo o desespero da aluna e tentando ajudá-la a recolher os seus pertences, perguntei-lhe: "Que papel é esse em sua mão?!!!! Deixe-me ver..." A aluna, ao me entregar a cola, só faltou chorar e, numa atitude confusa, ainda continuava dizendo.... "Professor... não é cola não.... eu não estava colando!!!!"

Os poucos alunos que ainda estavam na sala de aula explodiram num riso coletivo, ao qual eu próprio quase me integrei, não fosse o meu cuidado e preocupação com a aluna. Pensei comigo mesmo: "o que fazer, meu Deus?!... Que situação!"

Lembrei-me do pânico que eu também sentira, anos antes, ao preparar a cola de matemática. Em vez de puni-la com a retirada imediata da prova e com a conseqüente decisão pela nota zero, resolvi aproveitar aquele acontecimento para conversar com ela sobre aquela experiência. Expliquei-lhe, e aos demais alunos presentes, sobre os riscos que ela havia assumido, sobre a questão ética que envolvia aque-

la atitude e, dialogando com todos, pedi que avaliassem a situação e, junto comigo, apresentassem proposta para solucionar o impasse. Imaginando que a melhor situação seria punir a aluna, os colegas, e ela própria, mostravam-se propensos a optar pela nota zero, mesmo diante do fato de que a aluna jurava, de pés juntos, que não havia conseguido colar. Ela se desculpou pelo ocorrido e disse que estava envergonhada e arrependida. Pediu também que eu não retirasse a sua prova e que não lhe atribuísse a nota zero.

Diante do acontecido, decidimos que a aluna deveria entregar a prova no estágio em que se encontrava e que eu, como professor e aplicador da avaliação, faria um parecer anexo à folha da aluna, explicando à coordenação do curso o que havia ocorrido, relatando, inclusive, os encaminhamentos coletivos a partir do diálogo realizado com o grupo. Diante disso, a coordenação da escola achou por bem respeitar a decisão do grupo, avalizada por mim, e a nota da aluna foi mantida de acordo com os acertos apresentados por ela.

Toda decisão pode ser também avaliada, até mesmo essa que tomamos naquela situação. Alguém poderia considerar que eu errei e que a coordenadora do curso também errou ao não cumprir o que havia sido determinado para todos. Mas como cada experiência precisa ser contextualizada e toda regra pode ter a sua exceção, verificamos que para além do problema da aluna ter sido pega, em flagrante, tentando colar, havia outros fatores a serem também questionados. Por exemplo, o próprio modelo da avaliação aplicada — no caso o provão —, bem como o fato de um professor estranho à turma aplicar a prova e, além disso, o tipo de prova, de organização da turma, entre tantos fatores possíveis. Enfim, aquela foi a nossa decisão, mais acertada, conforme penso, até porque foi fruto de um diálogo aberto e coletivo.

Esses dois exemplos de tentativa de cola são, na verdade, singelos, se considerarmos as peripécias que são feitas para que a cola tenha êxito na escola. Reitero que a cola não ensina quase nada a ninguém, a não ser quando, nos exemplos citados, acaba sendo objeto de reflexão pessoal e coletiva sobre as questões éticas, valorativas, da própria avaliação, como acabou acontecendo nos dois casos. Mesmo assim, há quem diga que fazer a cola é uma forma de aprender e de

estudar. Concordo que, dependendo da situação, o ato de organizar a cola se transforme numa forma de estudar. Mas há muitas outras formas mais prazerosas, éticas e eficientes de se aprender.

Pensamos que nesses momentos o mais aconselhável é partir da própria experiência, refletindo a prática e realmente ler a realidade contextual, a "vida cotidiana" que dá sentido às nossas ações e às nossas avaliações.

6.2 Avaliação do processo de ensino e aprendizagem

Avaliar o processo de ensino e aprendizagem de forma dialógica, sem negar nem dicotomizar os aspectos positivos da avaliação quantitativa e qualitativa como um dos importantes componentes do currículo da escola, geralmente associados, respectivamente, à avaliação classificatória e diagnóstica,[5] é representativo de uma ação pedagógica coerente com uma práxis transformadora, que deve ser de interesse para professores e alunos, em todas as suas etapas. Só assim a avaliação contribuirá, de fato, para que saibamos localizar as virtudes e os vícios do processo de ensino e aprendizagem para, em seguida, nos oferecer a oportunidade de superar os problemas eventualmente verificados enquanto processo e resultado.

Com base nessa reflexão, apresentamos aqui uma aproximação desse tema e algumas inferências possíveis: a) avaliar não é tarefa fácil nem difícil; é uma atividade complexa, como é o próprio processo educacional;[6] b) tudo o que foi trabalhado pode ser avaliado: os conteúdos, as vivências, o que foi recriado no processo, a qualidade das pesquisas realizadas, os avanços observados nas aprendizagens socioculturais e socioambientais, bem como a validade do próprio processo avaliativo que foi utilizado; c) se vários são os sujeitos desse processo, todos eles devem participar de todas as suas etapas: desde

---

5. Principalmente a perspectiva da permanência e do produto enfatizada pela avaliação classificatória e perspectiva da mudança, da dinâmica e do processo, conforme ênfases da avaliação diagnóstica.

6. A esse respeito, ver o livro intitulado *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas* (Romão, 1998).

o planejamento do conteúdo programático até a definição de como será feita a avaliação da aprendizagem..

Aos olhos do avaliador profissional, principalmente aquele educador ou aquela educadora que se esmera em avaliar e em preparar seus instrumentos de avaliação, de forma burocrática e não dialógica, essa proposta de dialogar com todos os sujeitos envolvidos na avaliação, em especial com os alunos, pode soar coisa estranha. Mas não é.

Sem desconsiderar as responsabilidades específicas dos/as educadores/as e respeitando as especificidades de cada faixa etária com a qual trabalhamos, bem como as suas experiências, diferenças e semelhanças culturais, é fundamental atualizarmos nossas práticas avaliativas e torná-las realmente dialógicas e, portanto, menos injustas, superando o caráter meritocrático com que temos, ainda, avaliado.

Coletiva e dialogicamente, saberemos definir melhor:

- os critérios da avaliação — o que avaliar, com quem, quando, para quê vamos avaliar e o que significa avaliar a qualidade sociocultural e socioambiental das aprendizagens?
- os padrões de avaliação — como avaliar, que instrumentos utilizaremos, que medidas e verificações faremos, como será a atribuição dos resultados — notas, conceitos, outros símbolos? Uma coisa ou a outra? Ou ambas?
- os registros da avaliação — como registraremos o que foi avaliado, que produções ficarão registradas em nossos dossiês ou em nossos portfólios avaliativos?
- como melhor aproveitar os resultados da avaliação e como eles poderão retroalimentar o processo de ensino e de aprendizagem, a elaboração do Plano de Trabalho Anual da unidade educacional, a sua Proposta Pedagógica, o seu Projeto Eco-Político-Pedagógico e a gestão compartilhada?

É importante observar que o nascedouro da avaliação no processo de ensino e aprendizagem na escola se dá, antes de qualquer coisa, na Proposta Pedagógica da unidade educacional que, por sua vez, tem por referência o seu Projeto Eco-Político-Pedagógico e o seu Plano de Trabalho Anual (vide movimento cinco deste livro).

A avaliação deve ser pensada por toda a comunidade escolar, mas, quando nos referimos ao ensino e à aprendizagem, cabe aos docentes uma decisão prévia e coletiva no sentido de planejar conjuntamente as suas atividades didático-pedagógicas e, simultaneamente, decidirem-se, em relação às propostas a serem dialogadas com os alunos e as alunas, sobre os critérios adotados na avaliação. Esse tipo de decisão pressupõe um trabalho articulado, no mínimo interdisciplinar ou, preferencialmente, um trabalho que poderia ser intertransdisciplinar.[7]

Não faz sentido, por exemplo, planejar as atividades didático-pedagógicas para que as aprendizagens sejam processos coletivos se, na hora de avaliar, esta se tornar individual. Também não haveria coerência em, durante as aulas, trabalharmos a transmissão de conteúdos na perspectiva de aulas expositivas para todos os alunos, sem que houvesse qualquer comunicação entre eles e, depois, na hora dos trabalhos e provas, propormos avaliação em grupo. Esses cuidados são aparentemente básicos quando falamos de avaliação, mas, infelizmente, muitas vezes não são tomados, pelo que avaliar continua sendo, na escola, aquele nó que ninguém desata.

Estamos falando da avaliação do processo de ensino e aprendizagem relacionada a uma concepção de currículo que considera que "não há docência sem discência", que ensinar e aprender é especificidade humana que não se confunde com transferência de conhecimento". (Freire, 1997)

Segundo Cipriano Carlos Luckesi,

> a assimilação ativa dos conteúdos socioculturais, dentro da escola, se dá pelo processo de uma aprendizagem *intencional* que, por sua vez, depende de um ensino também intencionalmente estabelecido. (...) [ela é] buscada e propiciada intencionalmente, quer dizer, resulta do desejo do aluno aprender e do professor de oferecer aos educandos as con-

7. A esse respeito, vejam o sétimo movimento deste livro, "Por uma Educação Intertranscultural", no qual trabalhamos a questão do currículo intertranscultural, visando à atividade intertransdisciplinar, com base no qual procuramos contribuir com algumas sugestões para o resgate da totalidade do conhecimento e dos diferentes saberes historicamente acumulados.

> dições efetivas de uma aprendizagem metodicamente buscada. (Luckesi, 1995: 130-131)

Na perspectiva dialógica a intencionalidade incentiva e garante um processo de planejamento do ensino e da aprendizagem inseparável da avaliação. Esta, que é atividade-meio, transforma-se também em atividade-fim no sentido de ser mais uma aprendizagem fundamental na escola, pois incentiva as decisões sobre as práticas e o estabelecimento de relações humanas sempre conflitantes e democráticas, com o que muito se aprende.

Outro aspecto importante na hora de avaliar o processo de ensino e aprendizagem na escola é investirmos mais em pesquisa desde a educação infantil. Independentemente da faixa etária, do nível ou da modalidade de ensino, há que incentivar, cada vez mais, a pesquisa, que também é indissociável dos processos avaliativos. Uma de suas vantagens sobre outros métodos de trabalho é que ela desenvolve, simultaneamente, diferentes dimensões necessárias à formação e à capacitação humana: aprende-se a trabalhar cientificamente, estabelece-se relações humanas diversificadas, exercita-se a cidadania ativa, a capacidade de tomar decisões teóricas e práticas, estimula o aluno e a aluna ao pleno domínio de sua linguagem e, fortemente, nos dias atuais, à utilização das novas tecnologias.

Com a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva dialógica, avalia-se quem ensina, o que se ensina, quando, como, com quem e para quem se ensina. Ao mesmo tempo, avaliamos quem, o que, quando, como e para que se aprende.

Afinal de contas, ao avaliarmos com base nos princípios e nos critérios que substantivam uma educação de qualidade sociocultural e socioambiental, como vimos no primeiro movimento deste livro, o nosso grande objetivo é melhorar as ações e os projetos que realizamos. A avaliação é, assim, um exercício permanente e comprometido com o processo, com o resultado e com o alcance da aprendizagem dos alunos e das alunas que participam e decidem dialogicamente sobre o seu próprio desenvolvimento humano, profissional e sobre a sua formação para o exercício da cidadania ativa. Até por isso, avaliar

é sempre uma experiência tensa de democracia, que exige respeito aos saberes dos outros sujeitos e que, por isso, é uma excelente oportunidade de diálogo, de mudança e de aprendência intelectual, emocional, relacional, entre outras.

Mas, se até aqui falamos de avaliação do aluno, trataremos agora da *avaliação institucional*, ou seja, da necessidade de avaliarmos também todos os sujeitos, grupos, setores e o sistema educacional como um todo.

6.3 Avaliação institucional, dialógica, formativa e continuada

Como acabamos de ver, incluir os vários sujeitos nos diferentes momentos da avaliação do processo de ensino e aprendizagem do qual participam é, na verdade, uma das formas de trabalharmos para a superação da exclusão ou da expulsão escolar por meio da avaliação que ainda se pratica em muitas escolas. Isso depende de todos os segmentos escolares, mas, principalmente, do desejo e da determinação de professores e professoras em dialogar sobre o assunto com seus alunos e alunas. Todavia, já não basta esse tipo de avaliação para que se garantam as mudanças pretendidas nas práticas escolares, no sentido de construirmos uma educação e uma escola que contribua verdadeiramente para a emancipação das pessoas, para a vivência e o exercício da cidadania ativa. Além dos alunos e das alunas, todos devem ser avaliados na escola e na educação: os profissionais da educação, os parceiros da escola, a própria instituição escolar, os gestores públicos educacionais, a política educacional proposta pelo poder público e a forma como essa política é executada, com maior ou menor compromisso sociocultural e socioambiental.

Além da avaliação da aprendizagem do aluno, temos também, por exemplo, avaliação de currículo, de programas educativos, de materiais instrucionais, de sistemas educativos e de políticas educacionais. Pode-se também avaliar uma instituição e o conjunto de suas atividades, o que chamamos de **avaliação institucional**.

Conforme contribuições do professor Eliseu Muniz de Souza,

> a avaliação institucional se configura como uma ação deliberada e sistemática de uma instituição em avaliar o conjunto de suas ações (ou partes), buscando conhecer seus processos, estruturas e relações e os fatores intervenientes que influenciam os resultados alcançados, considerando os recursos disponibilizados e o significado social que as suas atividades expressam. As instituições que se auto-avaliam podem ser de caráter público (o estado em seus diversos níveis e em suas diferentes políticas) ou privadas. O caráter institucional da avaliação é representado pela decisão política da instituição de se auto-avaliar, portanto, é a avaliação da instituição que está em questão, realizando-a de forma sistemática e abrangente, incorporando-a como instrumento de gestão e reconhecimento, inscrevendo-a na sua identidade e cultura.[8]

Desde a década de 1990 se pratica, no Brasil, a *avaliação institucional* como "preocupação essencial para a melhoria dos serviços [educacionais] e para a conquista de maior aumento de escolas e universidades" (Gadotti, 2000). Conforme Moacir Gadotti, com essa avaliação "buscam-se novos rumos, definindo melhor o perfil institucional e levando, tanto a escola estatal quanto a não-estatal e os sistemas de ensino, a repensarem o seu projeto político-pedagógico. (Gadotti, 2000: 97)

Só para dar um exemplo, a avaliação institucional é um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a avaliação institucional está relacionada à

> melhoria da qualidade da educação superior, à orientação da expansão da sua oferta, ao aumento permanente de sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos

8. O professor Eliseu Muniz de Souza é mestre em educação, docente e coordenador de projetos no IPF, que nos escreve em colaboração a este texto (março de 2007) com base em suas pesquisas relacionadas ao tema da avaliação institucional e ao excelente trabalho que tem desenvolvido nessa área.

valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.[9]

Além disso, visando a essa melhoria da educação, os sistemas de ensino têm realizado exames e provas nacionais, bastante conhecidos dos professores, como, por exemplo, no caso brasileiro, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), entre outros.

No contexto do novo Plano de Desenvolvimento da Educação,[10] recentemente criado pelo Ministério de Educação brasileiro, o Inep elaborou o "Índice de Desenvolvimento da Educação Básica" (Ideb). Trata-se de "índice de qualidade" que definirá as metas a serem alcançadas pela educação básica nos sistemas municipais, estaduais e federal nos próximos 15 anos. Além disso, será implantada também a "Provinha Brasil", que avaliará a alfabetização de crianças de seis a oito anos nos municípios (voluntária) e no Distrito Federal (MEC/Inep).

Historicamente, quando tratamos da avaliação institucional, estamos nos referindo, de uma forma geral, à avaliação das universidades, dos sistemas de ensino e das políticas públicas a eles relacionados. No entanto, essa avaliação se amplia a cada dia e pode ser realizada em quaisquer instituições educativas. Pensando mais nessa dimensão, falaremos aqui de "avaliação institucional, dialógica, formativa e continuada".

No entanto, nesta abordagem sobre a avaliação institucional, interessa-nos apresentar as suas características mais gerais, a fim de que educadores e educadoras, além de outros profissionais da educação, alunos e alunas, pais e mães de alunos e toda a comunidade escolar, possam associá-la à construção do Projeto Eco-Político-Pedagógico da unidade educacional (PEPP), do seu Plano de Trabalho Anual (PTA), da sua Proposta Pedagógica (PP) e ao currículo que ela constrói.

---

9. Disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/avaliação_institucional/acesso> Acesso em 13 out. 2006.

10. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=/> Acesso em 28 abr. 2007.

Tudo o que fizer parte do PEPP, do PTA, da PP, e do currículo de uma instituição educacional, especialmente no ensino formal, regular, mas extensivo também àquelas instituições que trabalham no âmbito da educação não formal, necessita e pode ser avaliado de forma **sistemática** — com registros formais, qualitativos e quantitativos —, **publicamente** — que conte com a participação de várias pessoas e instituições e cujos processos e resultados sejam transparentes e de conhecimento público —, e considerando a sua dimensão **complexa** — que leve em conta diferentes dimensões da realidade avaliada, dos sujeitos que avaliam, e os vários tempos e espaços da avaliação.

A avaliação institucional supera a antiga lógica de que apenas o aluno deveria ser avaliado. Lembro-me que, no final dos anos 1980, professores e professoras estranharam muito quando, pela primeira vez, foi proposto na escola que os alunos deveriam também avaliar o trabalho deles. Alguns docentes ficaram revoltados com isso, como se fosse a coisa mais absurda do mundo. Hoje isso já mudou bastante.

O mais importante, nesse processo, é que a avaliação institucional não acabe se fundamentando na lógica do produto, dos resultados, como já tem sido, infelizmente, uma vertente bastante comum dessa avaliação, principalmente quando ela é pautada por princípios mercantilistas. Mas, se pensarmos na avaliação institucional visando ao benefício do público, como é a nossa concepção de avaliação, toda a sociedade será beneficiada por ela. Nesse caso, visaríamos a uma sociedade que valoriza a participação, a gestão compartilhada dos projetos, dos programas públicos e da própria avaliação que se pratica.

Temos, de um lado, uma concepção de avaliação institucional que poderíamos chamar de **centralizada e descendente** — de resultado, hierarquizada, levada a cabo por especialistas, com ênfase na lógica de mercado e resultante de políticas neoliberais, com enfoque jurídico, tecnocrático e desenvolvimentista.[11] Outra concepção, que

11. Por "enfoque jurídico", poderíamos considerar uma avaliação referida a práticas normativas e legalistas; por enfoque tecnocrático, o predomínio dos quadros técnicos/especialistas, e por enfoque desenvolvimentista, uma avaliação para atingir objetivos predominantemente econômicos e sociais.

chamamos de **descentralizada e ascendente**,[12] tem por referência uma avaliação institucional dialógica, formativa e continuada — ou seja, uma avaliação de processos e de resultados, com enfoque sociológico (com ênfase nos valores culturais e políticos, contextualizados, interdisciplinar e intertransdisciplinar), que visa à autonomia, à gestão compartilhada, solidária, emancipatória e democrática, à autonomia dos sujeitos — todos avaliados e avaliadores — e à avaliação da qualidade sociocultural e socioambiental da educação.[13]

Uma primeira inferência é a de que a avaliação institucional dialógica, formativa e continuada nos ajudará a avaliar o processo de elaboração e de concretização do PEPP das escolas, mas, também, como já dissemos, poderá ser utilizada para refletir criticamente sobre programas e projetos educacionais de quaisquer instituições de educação, formais e não formais.

Moacir Gadotti (2000: 201) resgata a contribuição do Professor Genuíno Bordignon (1995),[14] na qual este apresenta alguns pressupostos da avaliação institucional: ela deve ser um processo crítico, dialógico, que atribua valores a meios e processos (e não a pessoas), e que não se constituía em tribunal de julgamento. Além disso, ela serve para que a organização possa alcançar os seus objetivos institucionais (por exemplo, a qualidade do ensino e a educação cidadã), pautando-se por um referencial de qualidade (para a crítica da realidade), cumprindo uma função diagnóstica, não classificatória, para promover mudanças na realidade (processo decisório) e a cultura do sucesso educacional.

Conforme as contribuições dos autores já citados e levando em consideração as recentes pesquisas e a retomada feita pelo professor Eliseu Muniz de Souza, podemos considerar os seguintes princípios

---

12. Terminologia proposta e sempre utilizada pelo professor José Eustáquio Romão.

13. Agradeço muito as contribuições pontuais, precisas e efetivas da professora Dra. Luiza Helena Christov para este ensaio, com base na sua larga experiência de trabalho e de pesquisa sobre o tema.

14. Como informação adicional ao leitor/à leitora e também como homenagem a ele, o nosso grande amigo e companheiro professor Genuíno Bordignon foi quem utilizou, pela primeira vez, o termo "Escola Cidadã".

do que hoje chamamos de "avaliação institucional dialógica, formativa, dialógica e continuada: **globalidade** — visão de totalidade das ações da instituição ou programa; **comparabilidade** — processos e instrumentos adequados que permitam identificar as mudanças esperadas; **diagnóstico** — a busca do conhecimento mais completo possível da instituição; **respeito à identidade institucional** — cada instituição/cidade é diferente da outra, com sua cultura e especificidades; **aprendizagem solidária e dialógica** — avaliação não para punir nem para premiar, mas para identificar dificuldades, reconhecer avanços e promover ajustes; **adesão voluntária** — importância da participação espontânea no processo para a correção dos rumos que legitima o programa e a própria avaliação; **continuidade e transparência** — a confiança no processo se afirma pela relação ética entre os participantes, pela abertura dos processos avaliativos e pela publicização dos critérios, dos padrões e dos resultados observados.

De acordo com tal categorização, observamos claramente a dimensão quali-quantitativa da avaliação (não apenas qualitativa ou quantitativa), cumprindo ao mesmo tempo uma função diagnóstica, classificatória e dialógica, devidamente contextualizadas e dependentes da necessidade e exigências do próprio processo. Como escreve o professor José Eustáquio Romão, "uma concepção dialética de educação e, conseqüentemente, de avaliação, parte da realidade concreta para organizar a reflexão sobre ela e, em seguida, intervir nessa mesma realidade, de modo mais consistente, no sentido da mudança do sentido dos processos, em benefício da maioria dos envolvidos". (Romão, 2002). Daí ser possível, considerando cada contexto educacional, combinar e aproveitar, dialeticamente, as três funções da avaliação às quais nos referimos.

A categoria da **dialogicidade**, tão presente na obra de Paulo Freire, remete-nos à abertura e à necessária participação de vários sujeitos no processo avaliativo, em todas as suas etapas, pois, se professores e alunos ensinam e aprendem, eles também avaliam e são avaliados a todo momento. Há que se observar a multiplicidade de dimensões da realidade que será avaliada.

É importante também destacar a **humanização** do processo avaliativo, em que diferentes sujeitos se percebem, entrecruzam olha-

res, saberes, anseios, expectativas, medos e esperanças, completando-se como coletivo cooperativo para melhorar o objeto do próprio trabalho educacional que realizam.

Na escola, isto se faz, por exemplo, no início do ano letivo, quando a direção escolar se reúne com os docentes e com representantes de outros segmentos escolares, definem, redefinem e atualizam a Proposta Pedagógica (PP) da escola e, se já o possuem, resgatam o Projeto Eco-Político-Pedagógico da instituição para, no ano que começa, atualizar algumas de suas metas, observar acertos e também os problemas que aconteceram no ano anterior. Nesse sentido, observemos, que estamos avaliando, dialogicamente, tudo o que se passa na escola, o que não deve ser feito apenas no início do ano. E, no desenvolvimento do ano letivo, essa avaliação deve ser compartilhada com os demais segmentos escolares que, de forma ativa, serão inseridos no processo para oferecerem as suas contribuições. Há aí, como nos ensina Paulo Freire, uma vigilância ética e estética na avaliação das práticas político-pedagógicas.

Para a professora Célia Linhares[15] em diversos de seus escritos, a avaliação dialógica se entrelaça com a avaliação **formativa**, "facultando experiências, incorporando outras dimensões educativas, contrastando a força dos instituídos à dos instituintes, com que o '*mundo está sendo*', como um devir incessante".[16]

Célia Linhares nos adverte, no entanto, para o fato de que precisamos dimensionar muito bem o foco ou as prioridades da nossa avaliação, definir muito bem as suas etapas, os seus processos. Se assim não fizermos, há o risco de "tentar abranger quase tudo e acabar a se dissolver pela precariedade dos focos, produzindo resultados de baixa credibilidade, simples intuições". (Idem)

---

15. A professora Célia Linhares, grande pesquisadora da obra de Paulo Freire e companheira de projetos no Instituto Paulo Freire, é titular de Política Educacional da UFF, pesquisadora do CNPq, coordenadora do Aleph: programa de pesquisa, aprendizagem-ensino e extensão em formação dos profissionais da educação. Autora de vários livros e artigos. Muitos de seus escritos podem ser encontrados na internet. Disponível em: <http://www.uff.br/aleph> (Acesso em: 30 abr. 2007). Ou então mediante simples entrada de seu nome na busca pela internet.

16. Conforme texto produzido pela autora para um projeto desenvolvido junto ao Instituto Paulo Freire (dezembro de 2005, 17 páginas).

Há que aproveitarmos a experiência da avaliação institucional na escola ou nas redes públicas de ensino, como atividade formativa dos profissionais da educação. Ao mesmo tempo que praticam a avaliação, realizam pesquisas e estudos sobre a própria realidade local, aprendem e desenvolvem os seus conhecimentos sobre a própria ciência da avaliação institucional. Essa perspectiva amplia muito a importância da própria avaliação, tirando dos pseudoespecialistas avaliadores o monopólio da realização dessa importante etapa de qualquer programa ou projeto institucional, ou seja, a avaliação.

Por fim, a avaliação deve ser continuada porque estamos sempre avaliando para não apenas deixarmos e reconhecermos as nossas marcas positivas nos cenários educacionais que ajudamos a compor, como, principalmente, porque ela é em si mesma um processo que nunca termina, nem mesmo quando alguns de nossos projetos ou programas educacionais alcançam suas terminalidades.

Conforme Paulo Freire escreveu, um dos momentos mais importantes da formação docente é quando acontece a reflexão sobre a prática. Refletir é pensar o já pensado, é voltar na origem dos nossos projetos e dos nossos planos, recuperar as "leituras do mundo" que realizamos no início do nosso trabalho e durante o seu desenvolvimento, visando ao reconhecimento dos avanços que vamos conseguindo, por menor que pareçam ser. É reconhecendo os próprios limites e as potencialidades nos nossos processos avaliativos que, com muita humildade e ousadia, estaremos registrando a história que também soubemos escrever.

A avaliação institucional, dialógica, formativa e continuada é, sem dúvida, exigência do nosso tempo e atividade indispensável para a formação humana, sobretudo se quisermos democratizar as relações no interior das nossas atividades educacionais. Além disso, se pretendemos realizar esse processo democraticamente e socializar os seus resultados, temos de experimentar diferentes métodos e técnicas de avaliações, internas, externas, reinventar as relações humanas enquanto avaliamos, criar novas formas de registro que vão se delineando também no processo, com a contribuição dos vários sujeitos participantes e aproveitar, o mais possível, as novas tecnologias para

criar bancos de dados disponibilizados cada vez mais em rede, visando à democratização da informação e, a partir de sua seleção criteriosa, do próprio conhecimento.

O que vimos neste capítulo, seja no âmbito da avaliação do processo de ensino e aprendizagem, seja no que se refere à avaliação institucional, em todas as suas dimensões, características e formas de organização, pode se aplicar a todas as instituições educacionais, governamentais e não-governamentais, com as devidas e necessárias adequações e contextualizações.

As experiências gestionárias, acadêmicas, de pesquisa, de ensino e de aprendizagem, sendo também avaliadas e auto-avaliadas, estarão contribuindo ainda mais para a melhoria da qualidade sociocultural e socioambiental dos programas, dos projetos e das políticas educacionais, públicas e privadas. Isso favorece a construção de um Mundo Educador que procura ser coerente no seu discurso, na sua prática e na realização de procedimentos avaliativos que fortaleçam aprendizagens voltadas para a formação humana e para a consolidação local e planetária da cidadania ativa, consubstanciada em diferentes olhares, múltiplas vozes, saberes e culturas.

E, por falar em avaliação, que tal refletirmos sobre a música que segue, que é de nossa autoria e que optamos por também gravar no CD que acompanha este livro: em que "medida" e em que aspectos é uma situação hipotética, real e, nesse caso, por que ela às vezes acontece?

DESEDUCAÇÃO[16]

Estou dando ao meu filho
Uma boa educação
Faço tudo por ele
Ando até na contramão
Estou dando ao meu filho
A melhor educação
Por ele até consigo
Passar o farol vermelho
O farol vermelho

Toda manhã eu o levo
À escola, de carro
Canto pneu, estaciono em fila dupla
Ele acende o meu cigarro
O meu garoto é bem esperto
Pula o muro da escola
Quando chegamos atrasados
Esse trânsito é infernal
Faz de qualquer homem bom
Um animal
Parafernália de sinais
Placas, faixas, cones
Radares, policiais
Mas é bem emocionante
Recuperar o tempo no volante

Estou dando ao meu filho
Uma boa educação

Todas as noites
Eu mesmo faço a sua lição
Estou dando ao meu filho
A melhor educação
Só não entendo o porquê
De suas notas vermelhas
Sempre notas vermelhas

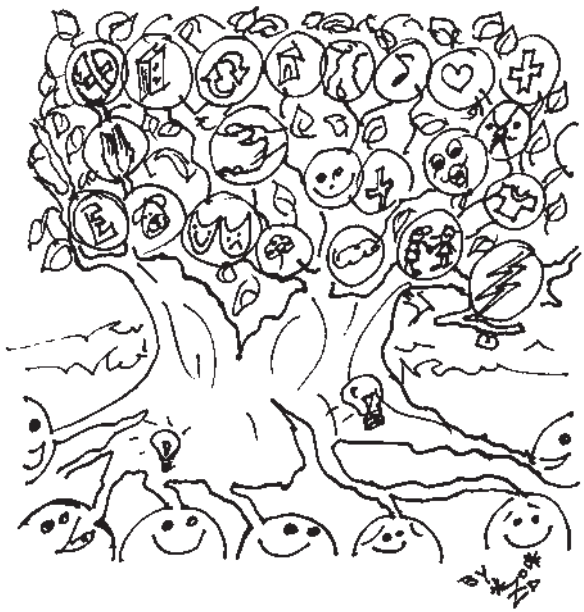
Todas as tardes eu o busco
Na escola, de moto
Sou um az na pilotagem
O meu menino é inteiro coragem
Não usamos capacete
Adoramos sol e vento
Quando subo nas calçadas
Livres do congestionamento
Ele fica tão feliz
Este garoto é o filho
Que eu sempre quis
Para ele eu sou herói
Nós brincamos
De bandido e cowboy
Seu futuro ele constrói
"Me esforço" apenas
Prá ser um bom pai...

Estou dando ao meu filho
Uma boa educação
Faço tudo por ele
Ando até na contramão
Estou dando ao meu filho
A melhor educação
Por ele até consigo
Passar o farol vermelho
O farol vermelho
Sempre notas vermelhas
Sempre notas vermelhas
É, notas vermelhas
Sempre notas vermelhas

16. Composição de Paulo Roberto Padilha e Aparecida Arrais Padilha.

Sétimo Movimento

Por uma Educação Intertranscultural



Palavras-chave do que queremos no Mundo Educador: transdisciplinaridade, intertransculturalidade, politicidade do ato educativo, cultura, educação intercultural, complexidade.

Palavras-chave do que não queremos no Mundo Educador: educação monocultural, neutralidade científica e daltonismo cultural.

Síntese deste movimento: Mostrar que educar é ao mesmo tempo aprender, ensinar, politizar, poetizar, pesquisar, criar, criticar, fazer, sentir e sonhar... continuando e aprofundando a reflexão sobre o currículo que começa pelo reconhecimento de nossa humanidade, de nossa história, de nossa cultura e que trabalha com as diferentes diferenças, com as múltiplas semelhanças.

NOVAS CORES[1]

Alguma coisa acontece
Na educação
Que só quando cruzo a experiência
E a fundamentação
É que quando estudei por aqui
Eu nada aprendi
Da dura história
Oculta nas nossas cartilhas
Da desesperança completa
Das ideologias

Ainda não havia como admitir
A nossa incompleta formação
Alguma coisa acontece
Na educação
Que só quando cruzo a experiência
E a fundamentação

Quando eu encontrei pela frente
Um ensino "sem gosto"
Chamei de currículo o que vi
De currículo imposto
É que nascido assim feio
O conhecimento
A mente decora
E só repete o que é velho
Nada do que é interessante
Acaba sendo importante

Impõe-se um estranho contexto
Descarta o que eu conheço
E quem tem outro ponto de vista
Ou verdade
Aprende depressa a sonhar-se
Com mais liberdade
O que é um começo, um começo
Um começo, um começo

O aluno espremido nas filas
Nas salas, mazelas
A força da "grade" que prende
E destrói mentes belas
Da "teia" que passa e que vai
Questionando as certezas

Eu vejo surgir teus desejos
Teus sonhos e espaços
Tuas diferenças, semelhanças
Saberes, culturas

Planetárias, complexas, ilógicas
Rumos da ciência
Novos possíveis
Caminhos a descobrir
E os nossos alunos
Transformam os próprios valores
E os nossos alunos
Descobrem-se pesquisadores

Planetárias, complexas, ilógicas
Rumos da ciência
Novos possíveis
Caminhos a descobrir
E os novos alunos recriam
Com seus professores
E os novos alunos já podem
Curtir "novas cores"

1. Paródia do autor para a música "Sampa", de Caetano Veloso.

NAÇÃO NÃO SERVIL[2]

Quero a ousadia, quero o mundo em paz
Quero a solidariedade que emancipe mais
Quero a cidadania muita gente que "diz"!
Quero que a crítica nos faça feliz

Quero a verdade, quero sonho e chão
Quero ser sinceridade, quero ardor, lazer
Quero nossa humanidade bem valorizada
Novas vítimas dos "donos do poder"
Não quero ver

Não há fé que justifique uma nação servil
Que nos tire o pesadelo da exclusão-brasil
Se o povo é quem sofre no cenário global
Bom lutar contra a idéia de que tanto faz
E de achar que a pobreza é normal

Sem modismos, nem egoísmos,
Nem ser ingênuo ao aprender
Viva a utopia, viva a história
Que a gente pode escrever

Assim fazendo a autonomia
E transformando o mundo
"Nos educando" melhor
Com conhecimento da realidade
Fazendo a justiça se concretizar

7.1 Diferenças e semelhanças culturais no currículo da escola

Quando escrevi as duas letras das músicas acima — *Nova cores*, parodiando a música "Sampa", de Caetano Veloso, e *Nação não servil*, com base na poesia da música "Coração civil", de Milton Nascimento e Fernando Brandt — percebi que, de certa forma, as letras contemplavam importantes características do que havia desenvol-

2. Paródia da música "Coração civil", de Milton Nascimento e Fernando Brandt.

vido na pesquisa de doutorado, que acabou dando origem ao meu livro *Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação*. (Padilha, 2004)

Iniciar este capítulo com tais paródias, tentando realizar essa interação entre arte e ciência, explica a tentativa de associar o neologismo intertranscultural não apenas à palavra "currículo", mas, também, à palavra educação.

A intertransculturalidade supõe, de início, uma educação que trabalha com as **diferenças e** com as **semelhanças** culturais, visando a todo tipo de inclusão e às aproximações, às interações e interconexões de experiências educacionais que acontecem na escola e na cidade. A Educação Intertranscultural, segundo teorizo, dá ênfase à diversidade cultural no currículo de qualquer instituição educacional, e essa diversidade carrega em si mesma diferentes diferenças e múltiplas semelhanças.

Pensando no ensino regular ou formal, a educação intertranscultural contribui para fundamentar a problematizar, criativamente, processos educacionais que estimulem a criação, nas unidades educacionais, de espaços e tempos para o diálogo interativo e comunicativo entre as aprendizagens que acontecem em todas as modalidades e níveis de ensino, e as decorrentes dos processos de educação não formal e informal. Trata-se de educar e tentar superar as dicotomias que resultam da desinformação, do fundamentalismo de todo tipo, das incertezas ou das certezas absolutas no campo das ciências, das artes, da religião, da política. Isso significa caminharmos "entre", "ao mesmo tempo" e "para além" das históricas visões particularistas ou universalistas que resultam de diferentes interesses de pessoas, grupos e instituições, entre os quais, os econômicos, que, por exemplo, negam sistematicamente o diálogo para enfatizar e tornar único o discurso pedagógico, social, cultural e político, subordinando tudo às leis do mercado.

Estamos defendendo o diálogo crítico como alternativa às construções monoculturais em educação para que sejamos capazes de conviver reconhecendo, respeitando e valorizando as diferenças e as semelhanças culturais, pois ambas são fundamentais e presentes em nossa humanidade, conforme as nossas origens, etnias, histórias in-

dividuais e coletivas e de acordo com os contextos glocais (global + local), socioculturais, socioambientais, políticos, econômicos — enfim, planetários, em que vivemos.

Nossa perspectiva educacional é trabalhar mais com as conexões (uma coisa **e** outra) do que simplesmente com a negação (uma coisa **ou** outra) dos vários conhecimentos e saberes humanos e suas respectivas manifestações socioculturais e socioambientais, relacionais e produtivas, visando a uma educação que promova realmente a inclusão social, humana, com olhar ecossistêmico e considerando todas as formas e manifestações de vida existentes no planeta. Daí, a necessidade de um currículo da escola que trabalhe com e para além da multirreferencialidade humana.

A educação escolar, nessa perspectiva, beberá na fonte várias concepções curriculares, educacionais e políticas, mas não negará aqueles saberes e conhecimentos considerados subjetivos, não fenomenais, difíceis de serem observados sob o ponto de vista dos critérios para que determinados conhecimentos sejam considerados científicos e que, por isso mesmo, foram sendo deixados de lado na história da ciência moderna, tanto pela comunidade acadêmica, como pelas próprias escolas.

Se pensarmos na íntima relação entre educação e cultura, estaremos, então, procurando superar o trabalho monocultural muitas vezes realizado pelos profissionais da educação, entre os quais me incluo, que deixa de lado a riqueza e a diversidade cultural e multicultural presente em nossas vidas, nas nossas salas de aula e nos outros espaços de convivência social e cultural. Este é o caso das comunidades, onde se manifestam com intensa força ricas experiências de educação popular que pouquíssimas vezes têm sido aproveitadas pela escola regular.

Quantos de nós, educadoras e educadores, não fomos formados para trabalhar apenas com o conhecimento científico, monocultural e nos sentimos incapazes de conhecer melhor os nossos próprios alunos?

Ao iniciar a minha carreira no magistério, eu me sentia na obrigação de ensinar e de transmitir os conhecimentos das ciências para as quais eu estava habilitado a ensinar. Aos poucos fui aprendendo

que seria possível trabalhar numa outra perspectiva, culturalmente contextualizada. Passei a ser mais feliz na escola e na sala de aula e percebi que o mesmo acontecia com os meus alunos e com as minhas alunas, pois eles passavam a aprender melhor e, eu, a perceber que, efetivamente, eu também aprendia com eles a cada encontro.

A Educação Intertranscultural trabalha nessa perspectiva. Ela se inscreve no movimento de educação crítica e pós-crítica, que é ativa e progressista, no sentido de querer promover mudanças mais profundas na educação e na sociedade, mais do que simplesmente apresentar determinadas inovações metodológicas no campo da pedagogia ou da didática.

Apresento aqui uma primeira característica da Educação Intertranscultural: procurar ter sempre uma visão de totalidade das ações propostas nos processos educativos e evitar se conformar, por exemplo, com a prática do projetismo, das ações imediatas, que dispensam um processo de formação do sujeito sem que ele seja capaz de estabelecer profundas relações com outros sujeitos e entre diferentes manifestações do conhecimento e da sabedoria acumulada pela humanidade.

Uma segunda característica marcante da educação, e, portanto, do currículo intertranscultural, é valorizar o trabalho interdisciplinar quando este cria condições para o encontro entre diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento e quando propõe uma ação curricular emancipadora das pessoas. Parte-se, como observamos, das disciplinas ou das áreas do conhecimento para trabalhar o currículo da escola.

Ao trabalharmos na perspectiva da intertransculturalidade, os nossos **pontos de partida** não são exatamente as disciplinas, as áreas do conhecimento ou as ciências. Os nossos pontos de partida são as pessoas, os coletivos humanos e as relações que eles estabelecem entre si e com o mundo em que vivem. Portanto, começamos o processo educacional, na perspectiva da Educação Intertranscultural, pelo reconhecimento das histórias de vida, das culturas e das identidades, semelhanças e diferenças culturais entre as pessoas.

As relações humanas é o que nos interessa no início do processo pedagógico, justamente porque se trata de educar para a convivência, para as inter-relações e para as interconexões entre as pessoas e

entre elas com o planeta, nas suas mais complexas, mais singelas e mais dinâmicas dimensões.

Lidamos com a complexidade do conhecimento na relação com a diversidade[3] das culturas, e, a partir delas, realizamos nossas "leituras do mundo", nossas pesquisas e os nossos encontros interculturais, que procuram resgatar, respeitar, valorizar, dialogar, relacionar-se e superar as **categorias excludentes** das diversas etnias presentes na nossa vida cotidiana e

> dos grupos sociais que interagem na sociedade global, na imaginação institucional e sócio-histórica. E não teremos a ingenuidade de acreditar que, quando pesquisamos, desligamo-nos milagrosamente dessas imagens. É necessário todo um trabalho de desconstrução das implicações e dos desdobramentos do nosso ser, isto é, da nossa pele, dos nossos nervos e músculos, das nossas vísceras, nos nossos objetos de pesquisa em ciências da sociedade, geralmente atravessados pelas imagens do "Negro" frente às imagens do "Branco", e do "Índio" frente a essas duas primeiras imagens. (Gauthier, 2001: 58)

Só para explicitar melhor os caminhos que podemos percorrer ao falarmos de educação intercultural e de Educação Intertranscultural, conforme também escreve o professor Jacques Gauthier,

> É tempo de entrar no nosso trabalho coletivo de desconstrução das categorias excludentes de "Negro", de "Índio" e de "Branco". Essas

---

3. Para uma reflexão sobre como o conceito de diversidade cultural tem sido utilizado no âmbito das políticas educacionais, especialmente no Brasil, e como ela pode ser encarada de forma que haja uma efetiva valorização da diferença e que se constitua numa possibilidade pedagógica de emancipação e de cidadania, recomendo a leitura do texto intitulado "Diversidade cultural e políticas educacionais", do professor Telmo Marcon, da Universidade de Passo Fundo-RS-Brasil (mímeo, 2006, 17 p). Marcon explica que "há um problema epistemológico que não está sendo enfrentado com a profundidade necessária (...)". Ele faz uma abordagem que procura privilegiar as categorias da totalidade e da contradição, pois considera que "as análises que versam sobre o tema diversidade cultural primam, na maioria das vezes, por uma visão polarizada que dificulta a apreensão da diversidade e da homogeneização ou do local e do global, como parte de uma totalidade social, cultural, econômica e política permeada de contradições" (Resumo do texto apresentado no III Seminário Internacional de Educação Intercultural e Movimentos Sociais. Florianópolis, 2006).

> categorias não têm nenhuma relevância científica (existem várias culturas indígenas, várias culturas "negras", várias culturas "brancas", e existe uma historicidade dessas culturas, como também interações entre as culturas: a cultura é um processo permanente de criação, de ressignificação, de interação, de relações de saber e de poder... entre grupos e, dentro de um grupo dado, entre subgrupos, tais como mulheres e homens, jovens e idosos etc.). A pertinência política dessas categorias pode ser questionada, no sentido de que elas podem impedir de considerar os vários processos (complexos, diferenciados, problemáticos) de interação e miscigenação entre as culturas. A busca da pureza, da essência aparece, aí, como um momento interessante do resgate de valores ancestrais, que foram negadas pelo processo de colonização, mas que é pouco adequado à realidade empírica na qual vivem os povos, onde fluem energias, falas, dispositivos e estruturas institucionais heterogêneas. (Gauthier, 2001: 58)

Seremos tanto mais intertransculturais, quanto mais nos colocarmos do ponto de vista da outra cultura, resgatando, respeitando e valorizando as várias etnias e, a partir disso, conhecendo melhor a nossa própria cultura e as nossas múltiplas identidades. E isso não significa apenas trabalhar, por exemplo, com grupos de pessoas que se encontram pela primeira vez em determinados contextos socioculturais de migração. Isso significa reconhecer, no cotidiano de nossas relações, que todas as pessoas são, em alguma dimensão, diferentes e semelhantes às outras, em determinados aspectos, e essa situação nos ajuda a construir uma relação educacional mais humanizada, mais condizente com os interesses, com as experiências, com as necessidades e com as características de cada cultura.

A diferença e a semelhança cultural, por exemplo, étnica, social, de gênero, geracional, religiosa, entre outras, estão presentes na nossa vida cotidiana, nas salas de aula, nas creches, nos espaços públicos, nos ambientes diversos que freqüentamos para trabalhar, para o lazer, para qualquer tipo de convivência social, começando pela própria família. Por isso, é que precisamos reconhecê-las até mesmo para melhorar e humanizar a nossa própria convivência humana, bem como nossas relações com todas as formas de vida do planeta. Com isso estamos afirmando que ao falar de Educação Intertranscultural, não

podemos nos restringir aos conflitos multiculturais nascidos dos movimentos migratórios, como acontecia nos primórdios dos estudos sobre multiculturalismo e sobre diversidade cultural, como ainda hoje acontece.

Os tempos, os espaços de relação e de contatos culturais, principalmente levando em consideração as novas tecnologias da comunicação, são outros, muito mais complexos e amplos, exigindo novas formas de enfrentamento do fenômeno multicultural e de suas manifestações mais diretas, como a violência, o preconceito, os conflitos sociais, raciais, étnicos, sexuais, religiosos, econômicos, políticos, entre outros.

As instituições educacionais e os seus diversos profissionais precisam se atualizar rapidamente para acompanhar essas mudanças, que hoje acontecem de forma frenética.

Na atualidade, para educar e nos educarmos, precisamos identificar as nossas crenças, os nossos costumes, as nossas manifestações espirituais, o que um trabalho mesmo crítico e interdisciplinar, por exemplo, pouco tem feito. Mas, se avançarmos para uma abordagem curricular transdisciplinar e multicultural, "com valores éticos e solidários que combatam toda forma de discriminação, toda produção cultural que brote da escola deverá contribuir significativamente para uma transformação da realidade educacional local". (Orofino, 2005: 138)

Como processo e resultado da "leitura do mundo", vamos conhecendo identidades individuais, coletivas e múltiplas, não uma coisa ou outra, e construindo uma aprendizagem que relacione os problemas mais concretos da vida das pessoas, com os seus sonhos e utopias, com os seus saberes mais complexos e profundos. Isso é possível se o fizermos aos poucos, devagar, num processo formativo e de capacitação humana, ressignificando as nossas aprendizagens curriculares de base positivista e considerando os contextos que passamos a reconhecer com base em novas teorias, nascidas das reflexões sobre as nossas práticas — como, por exemplo, nos ensinam educadores e pesquisadores como Paulo Freire, Gregory Bateson, Homi Bhabha,

Carlos Rodrigues Brandão, Boaventura Souza Santos, Moacir Gadotti, entre outros.

A Educação Intertranscultural considera a perspectiva de um trabalho transdisciplinar, que tenta transcender o conhecimento científico, dando ênfase à cultura como referência primeira na relação com outras formas e manifestações do conhecimento e da sensibilidade humana.

Observemos que Paulo Freire trabalhava com os "Círculos de Cultura" e não com círculos de educação, porque cultura e educação estão em relação, mas a primeira é muito mais ampla do que a segunda.[4]

Quando me refiro à cultura, utilizo como referência o conceito antropológico formulado por Antônio Custódio Gonçalves:

> totalidade social mais vasta que a própria sociedade [...] que abrange não só os sistemas normativos como sistemas de relações sociais, mas também os sistemas de representações, de expressão e de ação, por meio dos quais a totalidade social é apreendida nas características distintivas dos comportamentos individuais e das populações artesanais, artísticas, econômicas, políticas e religiosas dum grupo ou duma sociedade. Nesse sentido, a cultura compreende o conjunto, socialmente significativo, dos comportamentos, dos saberes, do saber-fazer e do poder-fazer específicos dum grupo ou duma sociedade, adquiridos por um processo contínuo de assimilação e de enculturação e transmitidos à comunidade. (Gonçalves, 1997: 117-8)

Em outras palavras, nossas análises sugerem que, quando formos trabalhar o currículo da escola junto à nossa comunidade escolar, possamos iniciar esse processo pela "leitura do mundo", de forma a reconhecer e a resgatar a cultura dos sujeitos que estão envolvidos com a escola. Essa possibilidade, que já é uma proposta transdisciplinar em si mesma, contribui para o resgate da totalidade do co-

---

4. Sobre "Círculos de Cultura", sugiro a leitura do item 2.4 — "Círculo de Cultura e Currículo", no meu livro *Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação* (Padilha, 2004, p. 160-182). Ver também o livro de Carlos Rodrigues Brandão, intitulado *A educação como cultura* (2002: 139), no qual "toda educação é cultura".

nhecimento, característica tanto da transdisciplinaridade quanto da intertransculturalidade.

Temos, então, as referências iniciais para a construção do que temos chamado de currículo e de Educação Intertranscultural. Procuraremos, então, dimensionar, de acordo com cada contexto sócio-histórico, o peso maior ou menor, em determinados tempos e espaços, que a cultura terá na formação humana, considerados os ritmos culturais dinâmicos de cada grupo social. Cultura que se faz e que se refaz na história.

Importante é acentuar as aprendizagens e as vivências humanas no processo de ensino e aprendizagem, e não apenas os conhecimentos historicamente acumulados com os quais a escola tanto trabalha. Desta forma, estimulamos o diálogo, o conflito, a diversidade cultural, o reconhecimento das diferenças, das diferenças dentro das diferenças, das identidades dos sujeitos envolvidos, visando tornar sempre possível a ampliação do diálogo e à melhor qualidade de vida das pessoas envolvidas nesses ciclos vitais de ensino e de aprendizagem.

Quando falamos de currículo e de Educação Intertranscultural, não estamos nos limitando à educação formal, até porque, para nós, a educação acontece em todos os cantos, em todos os momentos, em todas a horas da nossa vida e em todos os espaços em que vivemos e convivemos. Daí também a idéia de um Mundo Educador, que valoriza a cultura, a ciência, a política, enfim, as várias manifestações do conhecimento, do sentir e do saber da humanidade, acumulado e por vir. Procurar aprender a utilizar as várias linguagens artísticas, as várias formas de expressão simbólica e representativa, material e imaterial, presentes em nossas vidas cotidianas, é uma forma de avançar na direção da construção de uma Educação Intertranscultural.

A palavra **currículo**, quando associada a processos educacionais, tem sido historicamente considerada sinônimo de conteúdos programáticos que fazem parte de uma determinada "grade curricular"[5] que

5. Sugiro também superarmos a lógica da "grade" associada ao currículo, pois ela nos dá a idéia de prisão, de limites, de censura, de fragmentação do conhecimento. Falemos, simplesmente, de currículo da escola ou da unidade educacional.

a unidade educacional deve trabalhar com seus alunos e com suas alunas. A dificuldade de se estabelecer um currículo que seja mais apropriado à educação na "era da informação", rumo à "era do conhecimento" — e nós diríamos, na direção da "*era de humanização*" e da tessitura de novos saberes[6] — reside, talvez, na dicotomia entre teoria e prática que os estudos sobre currículo revelam, sobretudo quando se trata de definir quais conhecimentos deverão ser estudados na escola e como isso será feito.

Quando dicotomizamos teoria e prática, estamos diante de uma concepção fragmentada de ciência e de currículo, que opera com lógicas excludentes. Daí, por exemplo, a dificuldade de concretizar projetos interdisciplinares, pois, ao mesmo tempo que se busca a troca e a cooperação entre as disciplinas, o nível de especialização delas cria uma verdadeira "fronteira disciplinar, com sua linguagem e com os conceitos que lhe são próprios, isolando a disciplina em relação às outras e em relação aos problemas que ultrapassam as disciplinas". (Morin, 1999: 28)

Quando nos deparamos com propostas curriculares que, explícita ou subliminarmente, consideram algumas ciências superiores às outras, uma cultura melhor que a outra e que, assim, hierarquizam saberes e subordinam as relações humanas no processo de ensino e de aprendizagem, estamos diante de um determinado modo de entender e de dar sentido ao conhecimento *do* e *sobre* o mundo, que é por *oposições* (ou/ou). Não é essa a nossa lógica.

O currículo intertranscultural compreende o mundo com base nas relações dialógicas que nele se estabelecem e que também podem se dar por *conexões* (e/e).

Por que alguns conhecimentos, saberes, aprendizagens e até mesmo pessoas e culturas seriam importantes, e outros não, na hora de aprender e de ensinar? Quem teria maior possibilidade de fazer as escolhas? E, afinal, o que nos interessa mais na hora de educar e de

---

6. Num momento em que discutimos a possibilidade de "mudar o mundo sem tomar o poder" (Holloway, 2003) e em "mudar o mundo transformando o poder" (Santos, 2005).

nos educarmos? Essas perguntas são fundamentais quando falamos em Educação Intertranscultural.

Há conhecimentos que se não nos fossem culturalmente transmitidos, aparentemente, não nos fariam a menor falta? Não é esse sentimento que, certamente, muitos de nós já tivemos em alguns momentos de nossas passagens pela escola ou por outros espaços de aprendizagem? Ou será que determinados conhecimentos poderiam ter sido melhor contextualizados para que entendêssemos a sua importância e a sua relação mais direta com a nossa vida cotidiana, por exemplo, em relação às nossas emoções, sentimentos ou às dúvidas mais espontâneas que apresentamos na sala de aula, para as quais muitas vezes não tivemos respostas porque não faziam parte do currículo?

Quantos de nós já não abandonamos os cursos que iniciamos ou, no mínimo, continuamos a estudar mesmo sem ver nenhum sentido no que fazíamos na escola, só para "passar de ano"?! E será que quando nos julgamos responsáveis pelo nosso desânimo, pela dificuldade de entender ou de ensinar determinados conteúdos, isso não teria a ver com a própria organização curricular da escola?

Quem, na sua vida escolar, como aluno ou como professor, não sentiu vontade de fugir, de sumir? Esses sentimentos estão muitas vezes, associados à falta de diálogo na escola, ao autoritarismo, à disciplina rígida, ao excesso de conteúdos estudados, às imposições curriculares do sistema educacional e à descontextualização do que era e ainda é ensinado, em relação aos interesses e às curiosidades dos alunos.

Quando o que estudamos deixa de nos interessar, naturalmente a dificuldade de aprender surge com maior intensidade, até porque aprender exige esforço, concentração, organização e desejo de superar os desafios que nos são apresentados. Sem desejo de aprender, sem curiosidade, sem que o currículo seja significativo em nossas vidas, não se aprende. Quando muito, decora-se e se esquece o mais rápido possível.

Certamente, tudo isso tem tudo a ver com o tipo de organização curricular trabalhado na escola.

7.2 Por onde começar a Educação Intertranscultural?

Falamos em **currículo da escola** ou de qualquer outra instituição educacional. Vejam: currículo "**da"** escola: aquele que nasce da decisão coletiva de todos os sujeitos escolares e comunitários, e não apenas do currículo escolar, nascido tantas vezes da cabeça de especialistas e daqueles/as que ainda tentam centralizar, nos gabinetes governamentais, o que a escola deverá transmitir aos seus alunos, visão tradicional e centralizada de currículo, esta sim, rançosa e arcaica, que deve ser superada.

Definir o currículo da escola na perspectiva que aqui estamos discutindo significa, em primeiro lugar, a própria decisão da unidade educacional sobre a necessidade de que diferentes sujeitos escolares contribuirão nas decisões relacionadas ao currículo.

Em segundo lugar, trata-se de criar as condições objetivas possíveis, espaciais e temporais, que viabilizarão a decisão coletiva sobre como os professores, professoras, alunos e alunos e os demais sujeitos escolares estarão se organizando para, de forma dialógica, pensarem sobre **o** que fará parte do currículo da escola, **quando**, **como**, **por quê**, **para quê**, **onde**, **com quem** e **por onde começar.**

Uma vez estabelecida a metodologia de trabalho para o diálogo em torno do currículo e iniciado o processo pelos encontros desses vários sujeitos, a escola estará dando um passo para a ressignificação e atualização do seu currículo. Passará, nesse processo de travessia, a observar com mais vagar os pontos de partida do processo de definição curricular, definirá onde quer chegar, e, com isso, criará uma ambiência para que se instale, na organização curricular da unidade educacional, uma nova lógica para o alcance das aprendizagens.

Como vemos, a organização do currículo da escola exigirá planejamento e avaliação permanentes, coletivamente significados, pelo que o processo é eco-político-pedagógico em si mesmo, mais prazeroso e alegre por aproximar as pessoas e, a partir daí, buscar os reconhecimentos e as aproximações culturais, identitárias dos sujeitos em relação.

Continuará sendo responsabilidade dos professores e das professoras a atribuição fundamental de coordenar todo esse processo de organização curricular. Mas, agora, com base no encontro intercultural e na perspectiva da intertransculturalidade, que reconhece os movimentos de conexões e de oposições de conhecimentos e saberes, as semelhanças e as diferenças culturais.

Estamos falando da criação de contextos educativos "que favoreçam a integração criativa e cooperativa de diferentes sujeitos, assim como a relação entre os seus contextos sociais e culturais" (Fleuri, 1998: 9), características da **Educação Intercultural**, exigência primeira do currículo intertranscultural.

Se pensarmos especificamente na sala de aula, podemos exercitar esses contextos favorecedores do diálogo aprofundado sobre a nossa cultura, sobre as nossas origens, sobre os nossos sonhos, desejos, expectativas e qualidade de vida, de trabalho, de aprendizagens e sobre as nossas visões de mundo. Poderemos então resgatar a capacidade de criticar, de problematizar, de planejar juntos o que será estudado, de entender a relação do que se aprende nos contextos educacionais com as discussões relacionadas à gestão democrática ou compartilhada das instâncias de decisão coletiva na escola ou na comunidade.

"Ler o mundo" passa a ser um movimento permanente de reconhecimentos intertransculturais, de análises e de interpretações da realidade em nível local e planetário, e isso vai se aprendendo junto, na convivência, nas trocas de experiências, na utilização das várias linguagens artísticas, na alegria do jogo, do lúdico, na constatação de antigos valores, na descoberta de novos e na aproximação afetiva das pessoas. Trata-se de um processo complexo e necessário, até porque, conforme nos explicam os professores José Marin e Pierre R. Dassen,

> O mundo é constituído de uma grande complexidade e está impregnado pela diversidade ecológica e cultural que ultrapassa largamente toda a pretensão reducionista destinada a impor verdades universais. Devemos imaginar uma sociedade plural, capaz de gerar a igualdade

> na diversidade, aberta e tolerante em relação às pluralidades que nos oferecem as sociedades multiculturais, e que ultrapasse as fronteiras culturais atuais e as antigas fronteiras sociais, tomando consciência da mobilidade humana e das migrações como um elemento que existe na realidade, desde o início da humanidade até os dias de hoje. (Marin & Dassen, 2006: 4)

É importante, ainda, relacionar todas as nossas reflexões, somadas agora às dos professores Marin e Dassen, aos critérios de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, que interessa a todas as disciplinas, áreas de conhecimento ou às outras formas de organizar o currículo, digamos, mais complexas, como, por exemplo, uma organização transdisciplinar, que nos indica, pelo próprio prefixo "*trans*", "aquilo que está ao mesmo tempo *entre as* disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina" (Nicolescu, 2000: 15) e que visa à unidade do conhecimento.

Considerada a programação curricular que o grupo definiu, o fundamental agora é que docentes e discentes continuem trabalhando coletivamente e que caminhem na busca de uma visão de totalidade do conhecimento e do reconhecimento da complexidade dos saberes que fazem parte do currículo.[7]

Superar a fragmentação, o isolamento, a competição e a pseudosuperioridade de uma disciplina sobre a outra ou a negação entre elas é atividade exemplar para que, na nossa própria vida, estejamos também revendo os nossos valores e tentando construir uma sociedade mais justa e pacífica, menos competitiva, mais integrada a uma ética e a uma estética particular e universal, local e planetária, preocupadas com a humanização da nossa própria humanidade.

---

7. Os professores Reinaldo Matias Fleuri e Mário Jorge Freitas escrevem: "a complexidade é antes do mais, uma qualidade, um estado, um certo tipo de padrão de organização, que está presente no *ser* do universo, como um todo e que, nalguns dos seus componentes (vida e mente, em particular), atinge níveis que poderemos chamar de *hipercomplexos* (Morin,2005). Isto implica, desde logo, aceitar que a complexidade se manifesta de formas diferenciadas, a diversos níveis estruturais do universo. (...)" (Fleuri & Freitas, 2006: 18). O ensaio dos professores Fleuri e Freita é instigante e "complexo", apresentado pelos autores no contexto do III Encontro Internacional de Educação Intercultural e Movimentos Sociais, realizado em Florianópolis em 2006, que será publicado em breve nos anais do Encontro.

As unidades educacionais e as suas respectivas redes de ensino têm, diante de si, este desafio: enfrentar, com vontade política, a necessidade de mudança de mentalidade, buscar soluções a curto, a médio e a longo prazos para o problema da falta de recursos destinados à educação e superar as históricas estruturas burocratizantes, resistentes a alterar práticas e metodologias educacionais meritocráticas, individualizantes e que estimulam a competição.

Falamos de princípios que precisam ser organizados e associados às práticas escolares, mas que nascem dessas próprias práticas, experiências e culturas, conservando o que o tradicional tem de bom — a disciplina, a ética, a estética, a pontualidade, a organização, a autoridade democrática, as relações respeitosas entre pessoas e grupos que são diferentes em alguns aspectos e semelhantes em outros.

Cabe também abandonar o que o tradicional já mostrou que é rançoso, que é antigo, que é sinônimo de violência e não tradição: o castigo, o autoritarismo, o preconceito, o desrespeito aos direitos humanos,[8] a arrogância (e a ignorância) de quem acha que sabe e que age como se estivesse diante de outras pessoas que nada sabem, a exclusão, a humilhação (Cortella, 1998). Abandonar e conservar significam, neste contexto, discutir profundamente os problemas no momento em que eles surgem. Enfrentar esse desafio, não evitá-lo e estimular a discussão e o debate fazem parte das atribuições do/a professor/a no século XXI. Mas, ao fazê-lo, deve entender que não só pela via do conflito ou da constatação da diferença a educação se realiza.

Revisando e reafirmando: o currículo da escola e o trabalho didático-pedagógico, na perspectiva da educação intertranscultural começa:

- Com a criação de espaços e tempos de encontros na escola, na cidade, no bairro, na comunidade, onde o diálogo entre as pessoas é estimulado e viabilizado.

---

8. O texto dos Professores Marin e Dasen (2006) analisa também a educação nas suas relações com as migrações e os direitos humanos, o que implica em situá-la em um amplo contexto histórico e político, com abrangência mundial — o que vem muito ao encontro de nossa tese de um Mundo Educador.

- Fazendo a "leitura do mundo" do contexto, problematizando a realidade.
- Partindo da cultura das pessoas.
- Refletindo sobre os diferentes significados dos múltiplos sentidos do real.
- Promovendo a tentativa de reconhecimento dos símbolos e das representações culturais, materiais e imateriais da realidade que nos cerca.
- Vivenciando experiências de aproximações e de afastamentos identitários conforme o grau de comunicação que as nossas linguagens nos permitem.

Esse movimento relacional procura desvelar quais são as visões de mundo e de natureza humana que cada pessoa traz na sua experiência cultural, educacional, social, política e espiritual. E, assim, processualmente, criam-se as possibilidades para o autoconhecimento individual, pessoal, intra, interpessoal e coletivo.

Diferenças e semelhanças reconhecidas se desdobram nos seus aspectos pedagógicos, filosóficos, históricos, antropológicos, sociológicos, psicológicos, lingüísticos, políticos, econômicos etc.

A educação e o currículo intertranscultural nascem, assim, de um processo cultural e educacional que visa à conectividade humana, ao reconhecimento de relações híbridas da descoberta dos "entrelugares", instâncias nas quais fundimos os nossos múltiplos saberes e procuramos superar o monoculturalismo e o "daltonismo cultural" (Stoer e Cortesão, 1999). Procuramos novas cores, novos sabores e novos sentidos para o ato de educar.

7.3 A Educação Intertranscultural como fundamento para a Educação Integral

Na Educação Intertranscultural, uma cultura aprende com a outra e ensina a outra permanentemente e, se isso não acontece, fica

difícil para pessoas, de uma mesma cultura, terem uma melhor compreensão da sua própria, pois serão incapazes de compreender a lógica dos próprios padrões culturais, nos quais se baseia para dar sentido à sua vida coletiva. (Fleuri. In Padilha, 2004)

Parafraseando Paulo Freire, o professor Fleuri afirma que "poderíamos supor que *as culturas se educam em relação, mediadas pelas pessoas*. Quem interage, individual ou coletivamente, com pessoas de contextos sociais diferentes, coloca em questão os padrões culturais próprios e, vice-versa, coloca em xeque os princípios e a lógica que regem a cultura alheia, criando tensões que podem provocar diferentes processos de aprendizagem pessoal e de transformação sociocultural." (Fleuri. In Padilha, 2004: 17). Diante desse processo de aproximações culturais, tornamos o processo educacional mais **curioso**, porque valorizamos a "subjetividade curiosa", **prazeroso** — porque faz sentirmo-nos "inteligentes, interferidores", e **aprendente** — porque nos reconhecemos relacionais e seres de mudança.

O conteúdo da Educação Intertranscultural, para além do que já vimos no item 7.2, inclui também, por exemplo, todas as dimensões da organização do trabalho educacional ao qual estamos vinculados, seja ele numa escola, numa creche, numa associação de moradores, num salão paroquial, na favela, na fábrica, no sindicato, no clube de futebol, na escola de samba, em qualquer lugar onde a educação acontece de forma intencional. É por isso que é importante participar do Projeto Eco-Político-Pedagógico, da gestão democrática/compartilhada da escola, da valorização do exercício da cidadania pelas crianças desde a infância e da decisão sobre as parcerias comunitárias e sociais que organizam e colaboram com o trabalho educacional, sociocultural e socioambiental que estamos desenvolvendo.

É também por essa razão que avaliar dialógica e continuadamente a qualidade sociocultural e socioambiental da nossa própria formação humana é fundamental para que estejamos sempre pensando e reavaliando como se dão as relações humanas e de aprendizagem.

Os conteúdos científicos, bem como os demais saberes historicamente acumulados pela cultura humana na sua relação com a natureza, todos eles, são indispensáveis, conforme já afirmamos. Mas eles

também não serão organizados numa "grade curricular" ou num conjunto de "parâmetros nacionais" sem levar em conta todas as demais variáveis e possibilidades que estamos aqui indicando. Serão organizados de acordo com as necessidades específicas de cada grupo em formação.

O objeto do conhecimento numa organização curricular intertranscultural considerará os referenciais da nossa *práxis* (união dialética entre teoria e prática) e, por conseguinte, selecionará bibliografia, registros e sistematizações das experiências, bem como materiais didático-pedagógicos compatíveis com as exigências próprias do processo educacional aqui proposto.

O grupo — alunos e professores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e participantes etc. — se organizará de forma ativa, a partir de suas referências culturais próprias, para transmitir determinados conhecimentos, a sua cultura, bem como para estabelecer o que deverão recriar em relação aos próprios saberes feitos, à própria cultura acumulada, definindo o que deve se perpetuar e o que deve ser superado, conforme o contexto vigente na atualidade, sempre criticamente interpretado pelo conjunto de participantes do processo educacional.

São também conteúdos de aprendizagem, na perspectiva do currículo intertranscultural, as mais recentes descobertas das ciências, em todas as suas áreas — da biologia, da bioética, da física quântica, da cibernética, do imaginário, das neurociências, da psicopedagogia, da semiótica, da lingüística, da neurolingüística, da antropologia, das sociologia política, das pedagogias, do direito, enfim, das ciências humanas, naturais e produtivas, associadas às novas tecnologias e às artes, que favorecem os processos educacionais e o avanço das próprias ciências e de outras formas de expressão e sentir humanos.

A escola, que continua desempenhando um "papel fundamental na negação das identidades culturais", conforme afirmam Marin e Dasen (2006), já citados anteriormente, hiperdimensionou, por exemplo, o desenvolvimento cognitivo dos/as alunos/as, deixando de lado as dimensões afetivas, emocionais, criativas e psicológicas, entre outras. Com isso, muitas vezes a educação, além de não ser integral —

no sentido das várias dimensões da formação e da multirreferencialidade humana — contribuiu para processos educacionais aprisionadores em relação a outras formas de conhecimentos, que não científicos. Até por isso, explica-se o uso do termo "grade curricular", como já questionamos anteriormente.

Como vemos, a Educação Intertranscultural, para um Mundo Educador, é fator primordial para viabilizarmos o que hoje chamamos de **educação integral**, que também não se refere apenas a determinados espaços ou tempos de aprendizagem, como se a educação tivesse que acontecer apenas dentro dos calendários fixos, seriados ou ciclados, mas que favorece a mobilidade, a ampliação dos espaços da comunidade que já são potencialmente educacionais, mas que, muitas vezes, são ou estão ociosos. Trata-se de abrir a mente e o coração para as diferentes possibilidades de ensino e de aprendizagem que formos capazes de realizar, como sujeitos criativos, emocionais, sensíveis, criativos, políticos e culturais que somos, e de buscarmos articular saberes a partir de projetos integrados e integradores, de ações e parcerias intergeracionais, intersetoriais e interculturais.

A Educação Integral depende, naturalmente, de um projeto coletivo bem elaborado, que saiba aproximar cuidadosamente estado e sociedade civil, interconectando o interesse de todas as pessoas e instituições para que se ofereça, na cidade, uma educação de qualidade sociocultural e socioambiental, unindo sonhos coletivos, projetos intersetoriais e intersecretariais. E isso depende de decisão, de iniciativa individual e coletiva, de arregaçar as mangas, de criticar, de aceitar críticas e de sempre acreditar que, pela nossa ação, o que fazemos na educação e na sociedade em que vivemos pode ser sempre melhor realizado.

Valorizar cada sujeito desse processo também é fundamental, de forma que alunos e alunas, familiares, professores e professoras, coordenadores e diretores escolares, funcionários das unidades educacionais envolvidas e das instâncias governamentais participantes — além de toda a organização da sociedade civil — movimentos sociais, igrejas, sindicatos, clubes, bibliotecas, teatros etc. saibam exatamente o que está para acontecer na educação da cidade. Por isso, a

comunicação, a transparência, a veiculação de informação de todos os lados é exigência inicial para dar visibilidade tanto ao que se pretende fazer, quanto ao que já foi feito, até porque, se não se sabe o que está acontecendo, como podem as pessoas e instituições se associar e defender algum projeto? A comunicação é essencialmente educativa.

Trabalhar com a formação continuada dos sujeitos para viabilizar a Educação Integral é outra exigência desse processo, compondo um verdadeira sinfonia em torno do projeto que se quer construir, o que depende de vários músicos, vários sujeitos, maestros e instrumentos — diríamos, recursos e condições humanas, financeiras e materiais concretas.

Educar integralmente significa, primordialmente, educar para garantir direitos e contribuir para a promoção de todas as formas de inclusão. Temos quase sempre pensado e trabalhado na perspectiva dos oprimidos, visando à não exclusão, procurando contribuir para a superação da expulsão das pessoas que, direta ou indiretamente, já estão inseridas nos processos e nos projetos participativos. Mas não basta. Ir além disso significa trabalhar também pela inclusão, em todos os sentidos, das crianças, jovens, adolescentes e dos adultos que estão fora da escola, que não estão matriculados nas instituições oficiais de ensino nem, tampouco, nos processos educacionais não formais.

Como ficam, também, aquelas pessoas que concluem o Ensino Fundamental e não ingressam no Ensino Médio, ou aquelas que iniciam o Ensino Médio, não terminam ou, se o conseguem, não cursam o Ensino Superior. Ou, ainda, aquelas pessoas que começam a cursar uma faculdade e não podem concluí-la? Todas elas estão fora da escola.

Precisamos matricular a vida na escola. Do contrário, aumentará cada vez o número de pessoas que, mesmo tendo um dia acessado a escola regular, foram de alguma forma expulsas — ou repetiram de ano, ou evadiram ou foram convidadas a sair direta ou indiretamente, o que dá na mesma. Aumentará também o número de pessoas desempregadas ou com pouca qualificação para o trabalho, as víti-

mas de toda ordem de preconceitos, na sociedade ainda preconceituosa, masculina e machista, "branca" e pautada pelo consumo e pela competição desmedida.

É nesse sentido que a Educação Integral ultrapassa aquela noção apenas parcial de ser um processo inclusivo para os alunos que poderiam evadir-se da escola. Ela significa, acima de tudo, termos o cuidado intenso com a inclusão em todos os níveis, e não apenas com a inclusão de pessoas deficientes ou com "necessidades especiais de aprendizagem". Significa inclusão e participação com perspectivas de emprego, trabalho e renda, com continuidade dos estudos e com políticas socialmente justas, culturalmente inclusivas e humanamente compatíveis com as Cartas das Declarações Mundiais de Direitos — Humanos, da Terra, dos Fóruns Sociais Mundiais, dos Fóruns Mundiais de Educação, das Cartas e Declarações Mundiais do Meio Ambiente, da Agenda 21, só para dar alguns exemplos.

É sempre possível fazer melhor do que temos feito e, para isso, múltiplos fatores políticos, econômicos, setores da sociedade e recursos precisam ser mobilizados. Mas não é ninguém, senão nós próprios, pela nossa ação, os sujeitos responsáveis pelas mudanças e transformações em prol de uma vida mais justa e feliz para todas as pessoas e formas de vida em nosso planeta.

Não adianta pensar apenas nas pessoas, nos seres humanos, pois se não tivermos, hoje, uma educação e uma ação sustentável em várias dimensões — social, econômica, cultural, ambiental, sexual, relacional etc. — estaremos destruindo a vida, o planeta e comprometendo o próprio futuro da humanidade. E, como nos ensinou Paulo Freire, sempre seremos responsáveis pelas circunstâncias que nos cercam, seja por nossas ações ou omissões.

Uma Educação Intertranscultural não limita professores e alunos na escola nem fora dela. Não significa educar só no bairro ou apenas na escola. Não dicotomiza atividades lúdicas e atividades formativas, estudos e jogos, brincadeiras e pesquisa. Não prende nem professores nem oficineiros em grades curriculares ou grades de atividades, que muitas vezes são propostas como se fossem uma forma

diferente de educar, mas que mantém não apenas a lógica das "grades" como também a dicotomia entre currículo e atividade, como se uma coisa não estivesse sempre íntima relação e interação com a outra.

Nessa perspectiva educacional, são importantes para a formação humana as experiências das **diversas gerações** que "se educam em comunhão", pois professores e alunos fazem parte do currículo e, por conseguinte, dos estudos realizados em sala de aula, no bairro, na cidade, das relações humanas, pessoais, interpessoais, intergeracionais, intergeracionais estabelecidas em todos os tempos históricos e também as que estamos construindo hoje nos nossos espaços de convivência, sem deixar de considerar as influências que terão em nosso futuro comum.

Podemos, então, incluir nas nossas discussões curriculares e educacionais, em todos as suas dimensões, níveis e modalidades, as relações que estabelecemos nas formações continuadas (processual) e permanentes (por toda a vida), com ênfase na educação para uma vida mais justa, solidária, emancipatória e feliz. Como resultado desse movimento, a Educação Intertranscultural reafirma a necessidade do exercício pleno da cidadania por todas as pessoas, com ênfase especial nos **direitos das crianças**, adolescentes e jovens que mais e mais, a cada dia, mostram-nos a necessidade de superarmos o adultocentrismo dominante em nossa sociedade e nas nossas unidades educacionais.

Cada vez mais se torna necessário criarmos espaços e condições concretas para que crianças, jovens e adolescentes, possam exercer integralmente os seus direitos e, portanto, decidir também sobre a sociedade e o mundo em que vivem e, assim, planejarem, em conjunto com os adultos, um futuro mais justo, digno e sustentável.

Os estudos fundamentados na perspectiva da Educação Intertranscultural consideram as diversas **teorias de currículo** sem negá-las ou sem pretender ultrapassá-las. A educação acontecerá com base na "experiência feita", sempre ressignificando e buscando fundamentar teoricamente essa própria experiência. Daí decorre, certamente, estudos transdisciplinares que, aos poucos, vão fornecendo

elementos teóricos para novos paradigmas e novas epistemologias complexas.

Estamos falando de um processo de **reorientação curricular**, no qual vamos entrando e nos reconhecendo aos poucos, aprendendo com calma, no âmbito do diálogo, da "paciência impaciente" e da "esperança sem espera", como nos ensina Paulo Freire.

Vamos consolidando as nossas aprendizagens e realizando as "traduções" recíprocas das nossas aprendizagens (Santos, 2005), das nossas culturas, à medida que nos aproximamos cada vez mais, humanamente, dos conhecimentos e dos saberes que aprendemos e produzimos, sempre nos desafiando e ao mesmo tempo respeitando os nossos respectivos tempos, espaços e ritmos culturais que são históricos e dinâmicos.

Além dos indicadores metodológicos do currículo e da Educação Intertranscultural, o "como", o "com quem", o "para quê", o "para quem" e o "quando" organizamos a nossa aprendizagem interessa a quem aprende que, enquanto ensina, muitas vezes, mais aprende do que verdadeiramente ensina. É que a cada ensinamento está reelaborando o que já sabia a partir do diálogo com quem aprende. Interessa também a quem descobre que, ao aprender, está ao mesmo tempo ensinando, pois, quando apreendemos novos saberes, ensinamos não só o que já sabíamos, mas também com a nossa própria forma de aprender.

Mesmo sendo o professor figura indispensável, na perspectiva da Educação Intertranscultural não só ele, mas os alunos e as alunas são o *locus* fundamental do processo educacional, bem como toda a comunidade, todo o bairro e toda a cidade que passam a se perceber co-responsáveis pela educação que se pratica na escola e na sociedade em que vivemos. Isso porque todos podem ser igualmente sujeitos ativos, mesmo tendo experiências, formações, papéis e atribuições diferenciados. Aprender e ensinar são, também por isso, atividades prazerosas. E mais o serão quanto menos respostas prontas forem oferecidas no processo educacional, pois, quando nos sentimos desafiados a buscar as respostas para as nossas dúvidas,

reaprendemos a capacidade de problematizar a realidade e de fazer novas perguntas.

O erro não está na resposta em si, mas, como dizia Freire, se ela é dada independentemente da pergunta que a provoca. A redescoberta da pergunta e a procura da resposta fazem-nos perceber que a "alegria de aprender" resulta do esforço de muita pesquisa e dedicação. O reconhecimento dos avanços são momentos importantes para registra o prazer de aprender, o que poucas vezes temos feito, até mesmo pela precariedade e tecnicidade das nossas próprias sistematizações educacionais.

Aprende-se muito mais perguntando do que respondendo, até porque, ao fazê-lo, tomamos gosto pela busca da raiz dos problemas e exercitamos a denúncia sempre associada à possibilidade do anúncio, por nós mesmos.

É importante destacar que, na Educação Intertranscultural, procuramos chegar aos "temas geradores" com base nas discussões coletivas realizadas no "círculo de cultura", considerando as experiências culturais do grupo com o qual estudamos e pesquisamos a realidade local ou global (glocal) na qual estão imersos os sujeitos educandos e educadores. Esses temas resultam da confluência de suas vivências e de suas origens culturais, com as experiências do momento presente e com as expectativas que possuem em relação ao futuro, levando-se em consideração as dimensões individuais e coletivas. Os conteúdos estudados se tornam vivos e significativos porque resultam da nossa experiência, do contexto em que vivemos, da nossa própria cultura, como vimos anteriormente. Isso exige planejamento e nasce de uma proposta pedagógica elaborada, executada e avaliada coletiva e processualmente.

Em nome do diálogo e da aproximação entre diferenças e semelhanças, procurar-se-á ultrapassar, isto sim, posicionamentos ou práticas fundamentalistas e negadores de direitos, da liberdade e da emancipação das pessoas e do diálogo.

Cada pessoa é diferente da outra, mas todas possuem também alguns pontos de contato, convergências, semelhanças que, se detectadas, favorecem os mecanismos aproximativos e identitários. Com

isso, ampliamos a nossa comunicação por via das nossas diferentes linguagens, com ênfase, inclusive, na nossa expressividade cultural, artística, que nos emociona, que nos sensibiliza e que, portanto, potencializa a nossa própria capacidade de aprender e de viver com mais alegria e, até mesmo, por mais tempo porque mais educadas. Decorrem daí a construção de identidades individuais e coletivas que estimula a busca de novos traços culturais comuns e valores permanentes que caracterizam e inauguram, para nós, a perspectiva transcultural.

É **transcultural** tudo aquilo — das idéias aos sentimentos, às emoções, às formas de criatividade — que nos pertence como espécie humana (Demétrio, 1997). Estará praticando um currículo intertranscultural o docente que tenta ser coerente entre o que diz e o que faz, e mais do que isso, que deseja e pratica uma educação com qualidade sociocultural e socioambiental, humanizadora e cidadã. Nessa perspectiva, temos o desafio de dialogar com a diferença, com a diferença dentro da própria diferença (apesar da diferença de gênero, por exemplo, mulheres e homens apresentam inúmeras diferenças entre si — étnicas, religiosas, sexuais etc.) e, também, do reconhecimento das semelhanças que são, em si, pontos de contato que permitem o diálogo na diferença ou a unidade na diversidade. (Freire, 1997)

Paulo Freire afirma que "conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também" (Freire, 1995: 18), e que, além disso, um simples ruído pode provocar a nossa curiosidade. Consideramos também que um simples olhar do professor para o aluno pode fazer a diferença entre continuar a estudar ou desistir da escola ou, ainda, que um gesto de atenção de uma pessoa para a outra pode ser determinante para aquela continuar a se manter interessada em aprender e a ensinar.

Se olharmos com novos olhares as nossas próprias ações e se analisarmos os nossos acertos e os nossos erros a partir também do olhar de outras pessoas, criaremos e recriaremos novos textos e novos contextos, o que nos permite reinventar a nós mesmos e intensificar as nossas próprias experiências e aprendizagens. Descobrimos a possibilidade de aprender e de ensinar, de viver, de nos relacionarmos com as outras pessoas e com o próprio planeta em que vivemos.

Descobrimos, enfim, novas formas, diferentes daquelas que até então considerávamos, eventualmente, as únicas possíveis.

Para concluir, destacamos alguns princípios, valores e orientações que podem também facilitar a nossa práxis relacionada à educação e ao currículo intertranscultural: visar à educação permanente de todas as pessoas que participam e atuam direta ou indiretamente na escola, para o exercício da cidadania planetária; questionar todo e qualquer discurso, informação, conhecimento e processo de ensino e de aprendizagem que se autodenomine neutro ou que se apresente numa perspectiva homogeneizadora; valorizar o intercâmbio e o diálogo entre os grupos culturais e seu mútuo enriquecimento, questionando e buscando a superação de qualquer manifestação que pretenda, sob qualquer alegação, naturalizar o predomínio de uma cultura sobre a outra; trabalhar os processos de reconstrução do conhecimento sempre visando à justiça social e à humanização da educação, estimulando a aprendizagem como forma de intercâmbio e partilha; respeitar e reler, criticamente, os diversos documentos surgidos nas amplas discussões nacionais e internacionais, como demanda dos povos, bem como incentivar também a permanente atualização crítica dos referidos princípios declarados nessas cartas, de acordo com as exigências e necessidades das sociedades contemporâneas, respeitados os limites éticos da convivência humana justa, pacífica, sustentável e emancipadora.

INTERTRANSCULTURAL[9]

Vem quem quer, vai quem quer
Faz quem tem coragem de fazer
O que for
Conquistar o poder
Libertar com amor
E sentir prazer, viver

Sim, existe utopia
A filosofia é reeducar
E promover o olhar
O encontrar das culturas
Transcender as rupturas
Do ser, e ser

Intertranscultural
Multiplicar "pi" por dialogia
Depois tirar a prova
Dos noves
Fora qualquer
Mais Valia

9. Composição de Paulo Roberto Padilha.

Referências bibliográficas

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

_____. *Aceita um conselho? Como organizar o colegiado cscolar*. São Paulo: Cortez/IPF, 2002.

ARCHANJO, Samuel. *Lições elementares de teoria musical*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1917.

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas. Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BASARAB, Nicolescu et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Melo e Américo Sommerman. Brasília: Unesco, 2000.

BATESON, Gregory. *Mente e natureza*: a unidade necessária. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986. Traduzido de *Mind and nature: a necessary unity*, 1979.

BIASOTTO, Wilson Valentim. *Edificando a nossa cidade educadora.* Dourados: Nicanor Coelho Editor, 2006.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: Ética do humano — compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999; (8. ed., 2002).

BORDIGNON, Genuíno. *Avaliação na gestão das organizações educacionais*. Ensaio, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 3, out.-dez. 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

_____. *Orar com o corpo: preceitos e preces para os gestos das horas do dia*. Goiânia: Editora da UCG, 2004.

BRARDA, Analía & RÍOS, Guillermo. Argumentos e estratégias para a construção da cidade educadora. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto & CABEZUDO, Alícia. (Orgs.). *Cidade Educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez/IPF; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004.

CABEZUDO, Alícia. Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto & CABEZUDO, Alícia. (Orgs.). *Cidade Educadora: princípios e experiências.* São Paulo: Cortez/IPF; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. *Cadernos Cenpec*, n. 2, São Paulo, 2006.

CNTE. *Educação: carinho e trabalho — Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Brasília: CNTE, 1999.

CODO, Wanderley & VASQUES-MENEZES, I. *Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CORTELLA, Mário Sergio. *A escola e o conhecimento. Fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez/IPF, 1998.

CORTESÃO, Luiza. *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* São Paulo: Cortez/IPF, 2002.

DEMÉTRIO, Duccio. *Agenda Interculturale*. Roma: Maltemi Editore Gennaio, 1997.

DEMO, Pedro. *Saber pensar.* São Paulo: Cortez/IPF, 2000.

DOWBOR, Ladislau. *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERRERO Elisabete M. & HOLLAND, Joe. *Carta da Terra: reflexão pela ação*. São Paulo: Cortez/IPF, 2004.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis: Mover/NUP, 1998.

_____. O desafio da transversalidade e da reciprocidade entre culturas na escola. (Prefácio). In: PADILHA, Paulo Roberto. *Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação.* São Paulo: Cortez/ IPF, 2004.

_____ & FREITAS, Mário Jorge. O conceito de complexidade: uma contribuição para a formulação de princípios epistemológicos da educação intercultural, ambiental e para o desenvolvimento sustentável. Texto apresentado no III Encontro Internacional de Educação Intercultural e Movimentos Sociais, realizado em Florianópolis em 2006, 27 p.

FORTUNATI, José. *Gestão da Educação Pública*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis/Paz e Terra, 1987.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

_____. *Educação na Cidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

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

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 37. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Política e Educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. In: GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez/ IPF, 1997.

GADOTTI, Moacir. *Uma só escola para todos. Caminhos da autonomia escolar*. 2. ed. Petrópois: Vozes, 1990.

_____. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Perspectivas atuais da educação.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Pedagogia da terra*. São Paulo: Cortez/IPF, 2000a.

_____. *Boniteza de um sonho: ensinar — e — aprender com sentido*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Um legado de esperança:* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Educar para um outro mundo possível*. São Paulo: Publisher, 2007.

GADOTTI, Moacir & PADILHA, Paulo Roberto & CABEZUDO, Alícia. (Orgs.). *Cidade Educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez/IPF; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez/IPF, 1997.

GAUTHIER, Jacques. Negro, índio, branco... Crítica da razão excludente: uma vivência sociopoética. In: GAUHIER, Jacques; FLEURI, Reinaldo Matias; GRANDO, Beleni Salete. *Uma pesquisa sociopoética: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área da educação*. Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2001.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 1990.

GONÇALVES, Antônio Custódio. *Questões de antropologia social e cultural*. 2. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

GUTIERREZ, Francisco & PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez/IPF, 1999.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação. Mito & Desafio: uma perspectiva construtivista*. 26. ed. Porto Alegre: 1999.

HOLLOWAY, John. *Mudar o mundo sem tomar o poder*. Tradução de Emir Sader. São Paulo: Viramundo, 2003.

LAING, R. D. *O eu e os outros: o relacionamento interpessoal*. Petrópolis: Vozes; Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1989 (7. ed.).

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Documentos, 1969.

LEI 10.257, de 10 de julho de 2001 — Estatuto das Cidades.

LEI 10.741, de 1º de outubro de 2003 — Estatuto do Idoso.

LEI 8.069, de 13 de julho de 1990 — Estatuto da Criança e do Adolescente.

LEI 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MARCON, Telmo. Diversidade cultural e políticas educacionais. Texto apresentado no III Encontro Internacional de Educação Intercultural e Movimentos Sociais, realizado em Florianópolis em 2006, 17 p.

MARIN, José; DASEN, Pierre R. Projeto RUIG: Mundialização e Migrações. Uma abordagem no domínio da Educação. Texto apresentado no III Encontro Internacional de Educação Intercultural e Movimentos Sociais, realizado em Florianópolis em 2006, 30 p.

MATURANA, Humberto e REZEPKA, Sima Nisis de. *Formação humana e capacitação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Transdisciplinaridade e cognição. In NICOLESCU, Basarab et al. *Educação e transdisciplinaridade.* Brasília: UNESCO, 2000.

_____. Conversações matrísticas e patriarcais. In: MATURANA, Humberto & VERDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MORIN, Edgard. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Tradução: Edgard de Assis Carvalho. Natal: EDUFRN, 1999.

_____. *Introdução ao pensamento complexo.* Porto Alegre: Meridional, 2005.

NICOLESCU, Basarab. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000.

NOGUEIRA, Adriano. *O sujeito irreverente: anotações para uma pedagogia da cultura em movimentos populares.* Campinas: Papirus, 1993.

_____. *Ambiência: direcionando a visão do educador para o III Milênio.* Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000.

OROFINO, Maria Isabel. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez/IPF, 2005.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez/IPF, 2001. (7. ed., 2007).

_____ & ANTUNES, Ângela. *O eu e o outro: compartilhando diferenças, construindo identidades.* São Paulo: IPF, 2004. Disponível em: <http/www.paulofreire.org/Biblioteca/textos>.

_____. *Projeto político-pedagógico, leitura do mundo e a festa da escola cidadã.* São Paulo: IPF, 2004. Disponível em: <http/www.paulofreire.org/Biblioteca/textos>.

_____. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez/IPF, 2004.

PARO, Vitor Henrique; FERRETI, Celso João; VIANNA, Cláudia P.; SOUZA, Denise T. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

_____. *Escritos sobre Educação:* São Paulo: Xamã, 2001.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira. *Fóruns DCA: fios que tecem o movimento da infância e da adolescência na construção de caminhos para a democracia participativa*. Tese de doutoramento. São Paulo, PUC/SP — Serviço Social, 2006.

RIBEIRO JÚNIOR, Jorge Cláudio Noel. *A festa do povo: pedagogia de resistência*. Petrópolis: Vozes, 1982.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica*: *desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez/IPF, 1998.

_____. *Pedagogia dialógica*. São Paulo: Cortez/IPF, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. *O Fórum Social Mundial: manual de uso*. São Paulo: Cortez, 2005.

STOER Stephen R. & CORTESÃO, Luiza. *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização.* Porto: Afrontamento, 1999.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches. *Discurso pedagógico, mito e ideologia. O imaginário de Paulo Freire e de Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues & CONZATTI, Marli (Orgs.). *Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez/IPF; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004.

TORRES, Carlos Alberto; O'CADIZ, Maria del Pillar & WONG, Pia Lindquist. (Orgs). *Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo.* São Paulo: Cortez/IPF, 2002.

VALE, Ana Maria do. *Diálogo e conflito: a presença do pensamento de Paulo Freire na formação do sindicalismo docente*. São Paulo: Cortez, 2002.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança — por uma práxis transformadora*. 5. ed. (revista e ampliada). São Paulo: Libertad, 2003 (1. ed., 1998).

VIGOTSKY, L. S. *Obras esgodias*. Madri: Aprendizaje/Visor, 1995, v. III.

WALLON, T. *Psychologie et éducation de l' enfance*. Paris: Enfance, 1973.

Sites acessados

http://www.paulofreire.org/Biblioteca/textos/

http://milton-nascimento.letras.terra.com.br/letras/876116/

http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/

http://www.cidades.gov.br/planodiretorparticipativo/

http://www.inep.gov.br/superior/avaliacao_institucional/

http://www.paulofreire.org/Biblioteca/t_pad6.html

http: //www.paulofreire.org/Movimentos_e_Projetos/Cidadania_Planetaria/Forum_Social_Mundial/2007/Nairobi/cobertura_nairobi.html

http: //www.nepp.unicamp.br/pesquisa/pesquisa_detalhe.asp?pesquisaid=16

http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L8069.htm/

http://www2.dce.ua.pt/caipi/DOCU/Cartadascidadeseducadoras.pdf/

www.cnte.org.br/

portal.prefeitura.sp.gov.br/noticias/especiais/2003/21_especial/0012

www.cnte.org.br/

www.edcities.bcn.es/

www.uff.br/aleph ou, então, mediante simples busca de seu nome pela intenet.

http://www.nossasaopaulo.org.br/

Ficha Técnica do CD

***Educar em Todos os Cantos: Reflexões e Canções por uma Educação Intertranscultural,* de Paulo Roberto Padilha**

1) ***Era uma vez eu mesmo*** (04:34) — ISRC: BR-OVP-07-00013
Música: Paulo Roberto Padilha / Letra: Paulo Roberto Padilha
Voz e violão: Paulo Roberto Padilha

2) ***O retirante*** (03:01) — ISRC: BR-BR-OVP-07-00014
Música: Paulo Roberto Padilha / Letra: Paulo Roberto Padilha e Aparecida Arrais Padilha
Voz e violão: Paulo Roberto Padilha

3) ***Paisagem*** (04:17) — ISRC: BR-OVP-07-00015
Música: Paulo Roberto Padilha / Letra: Paulo Roberto Padilha
Voz e violão: Paulo Roberto Padilha

4) ***O relógio*** (02:41) — ISRC: BR-OVP-07-00016
Música: Paulo Roberto Padilha / Letra: Paulo Roberto Padilha e Aparecida Arrais Padilha
Voz e violão: Paulo Roberto Padilha

5) ***Semear*** (05:25) — ISRC: BR-OVP-07-00017
Música: Paulo Roberto Padilha / Letra: Paulo Roberto Padilha
Voz e violão: Paulo Roberto Padilha

6) ***Aviso aos navegantes*** (03:16) — ISRC: BR-OVP-07-00018
Música: Paulo Roberto Padilha / Letra: Paulo Roberto Padilha
Voz e violão: Paulo Roberto Padilha

7) ***Trânsito parado*** (03:43) — ISRC: BR-OVP-07-00019
Música: Paulo Roberto Padilha / Letra: Paulo Roberto Padilha
Voz e violão: Paulo Roberto Padilha

8) ***Amigo*** (03:40) — ISRC: BR-OVP-07-00020
Música: Paulo Roberto Padilha / Letra: Paulo Roberto Padilha
Voz e violão: Paulo Roberto Padilha
Coral Clave de Freire: Cláudio Reginaldo Nogueira, Elisete Ferreira Farnezi, Emília Francisca da Silva, Gilvan Marcos Adeodato, Ivan Issa Jazzar, Lourdes Milan Fernandez, Marcos Aurélio Souza, Maria Aparecida Domingues, Marilene Serafim, Sonia Couto Souza Feitosa, Valdete Melo

9) ***Deseducação*** (02:50) — ISRC: BR-OVP-07-00021
Música: Paulo Roberto Padilha / Letra: Paulo Roberto Padilha
Voz: Paulo Roberto Padilha

10) ***Intertranscultural*** (03:00) — ISRC: BR-OVP-07-00022
Música: Paulo Roberto Padilha / Letra: Paulo Roberto Padilha
Voz: Paulo Roberto Padilha

11) ***Batendo na mesa*** (03:01) — ISRC: BR-OVP-07-00023
Letra: Paulo Roberto Padilha, paródia de *Maluco beleza*
Voz e violão: Paulo Roberto Padilha
Maluco beleza — composição: Raul Seixas e Claudio Roberto — Ed. Warner Chappell

12) ***Festa na escola*** (02:10) — ISRC:BR-OVP-07-00024

Letra: Paulo Roberto Padilha, paródia de *Festa*

Voz e violão: Paulo Roberto Padilha

Festa — composição: Anderson Cunha — Ed. Universal Music

13) ***Planejando sempre*** (03:07) — ISRC: BR-OVP-07-00025

Letra: Paulo Roberto Padilha, paródia de *Tocando em frente*

Voz e violão: Paulo Roberto Padilha

Tocando em frente — composição: Almir Sater e Renato Teixeira — Ed. Arzé Caipirarte / Ed. Peer Music

14) ***Faltozinho*** (02:51) — ISRC: BR-OVP-07-00026

Letra: Paulo Roberto Padilha e Aparecida Arrais Padilha, paródia de *Sozinho*

Voz e violão: Paulo Roberto Padilha

Sozinho — composição: Peninha — Ed. Peer Music

Créditos

Arranjadores: Márcio Muniz e Maurício Novaes

Stúdio Del Fuego: Daniel Gonçalves Pereira (Engenharia de som e Gravação do CD) e Michel de Pinho Gubeissi

ArtBrasil Studio: Omar Campos (Masterização)

É este o espírito deste livro: juntar experiências, recuperar trajetórias, fundamentar a prática, criar espaços de reconhecimento artístico, educacional, humano, e incentivar que as pessoas, ao lê-lo, façam o mesmo. Nele, trabalho a íntima relação entre música e educação. A obra vem acompanhada de um CD com 10 composições musicais e quatro paródias de famosas canções, verdadeiros "hinos da MPB".

Paulo Roberto Padilha

Aqui está o Padilha, em toda sua inteireza possível, buscando um mundo educador e educando. A vida cotidiana é o ponto de partida de suas reflexões sobre música e Educação Integral, Projeto Eco-Político-Pedagógico, "leitura do mundo", Proposta Pedagógica, Plano de Trabalho Anual, Educação Intertranscultural, entre outras temáticas.

Maio de 2007 – 10 anos de memória e presença de Paulo Freire
Ângela Antunes e Moacir Gadotti

InstitutoPauloFreire

CORTEZ EDITORA

ISBN 978-85-60867-00-4