

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

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

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

ÂNGELA ANTUNES

**LEITURA DO MUNDO
NO CONTEXTO DA PLANETARIZAÇÃO
Por uma Pedagogia da Sustentabilidade**

Tese apresentada como exigência
parcial para a obtenção do Grau de
DOUTOR EM EDUCAÇÃO,
à Comissão Examinadora
da Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo.

Orientador: Prof. Dr. Moacir Gadotti

São Paulo
FE-USP
2002

RESUMO

Esta tese nasceu de uma preocupação existencial e pedagógica. A Leitura do Mundo tem sido uma inquietação constante na minha vida profissional, como professora da rede pública e da rede privada de ensino, desde que entrei em contato com o pensamento de Paulo Freire. Ela mostra inicialmente a distinção entre “globalização capitalista” e “planetarização”, a “outra globalização”. Apresentamos a planetarização como um processo novo dentro da globalização. Fazendo uso dos mesmos instrumentos técnicos (novas tecnologias da informação e comunicação) que permitiram a globalização capitalista, está surgindo a planetarização, a articulação transnacional entre sociedade civil e Estado, visando à construção de um planeta ecologicamente sustentável, socialmente justo e solidário. Em seguida, analisa o conceito de Leitura do Mundo em Paulo Freire e seu significado em relação à sua teoria do conhecimento e ao seu “Método”. Na seqüência, mostra a “aplicação” prática da Leitura do Mundo em dois sistemas de ensino. Aborda a importância da Leitura do Mundo no contexto da planetarização e na construção do projeto político-pedagógico da escola, apresentando um exemplo prático de Leitura do Mundo, com referencial teórico, etapas e instrumentos necessários para a sua execução. Finalizando, mostra que o processo de planetarização supõe uma pedagogia que leve em conta a sustentabilidade e a formação para realização do sonho da cidadania planetária. A Terra posta em relação, densificando os contatos em escala mundial, cria novas possibilidades de homens e mulheres ressignificarem o mundo e a si mesmos. A Leitura do Mundo continua válida como estratégia pedagógica de uma educação libertadora na qual ler o mundo é condição necessária para a sua transformação. Concluimos com a apresentação de alguns princípios e desafios de uma pedagogia da sustentabilidade que forme para o sonho da cidadania planetária.

ABSTRACT

This thesis is the result of an existential and pedagogical preoccupation. Reading the world has been a constant concern in my professional life, as a teacher from the public and private schools, since I got in touch with Paulo Freire's ideas. It shows in the beginning the distinction between "capitalist globalization" and "planetaryization", the "other globalization". We present planetaryization as a new process inside globalization. Using the same technical tools (new technologies of information and communication) that have permitted the existence of capitalist globalization, planetaryization is showing up, the transnational articulation between civil society and State, looking forward the construction of an ecological and sustainable planet, socially just and showing solidarity. As follow, it analyses the concept of reading the world in Paulo Freire and its significance related to his theory of knowledge and to his "Method". Sequentially, shows the practical "application" of reading the world in two teaching systems. It approaches the importance of reading the world in the planetaryization context and the construction of the political pedagogical project of the school, presenting a practical example of reading the world, with a theoretical frame, stages and necessary tools for its execution. Finally, it shows that the planetaryization process needs a pedagogy that counts with the sustainability and formation to accomplish the planetaryization citizen dream. The earth placed in relation, turning dense contacts in a world level, creates new possibilities for men and women give new meaning to the world and themselves. Reading the world continues as a valid pedagogical strategy of an education for freedom in which reading the world is a necessary condition for its transformation. We finish by presenting a few principles and challenges of a sustainable pedagogy that forms for the citizen planetary dream.

LER PALAVRAS, LER O MUNDO

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as "palavras da escola", e não as "palavras da realidade". O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de "cultura do silêncio" imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios.

Paulo Freire

Medo e ousadia: o cotidiano do professor, p. 164.

À SOMBRA DESTA MANGUEIRA

*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.*

Paulo Freire

À sombra desta mangueira, p. 25.

Agradeço... Dedico...

“Só uma palavra me devora
Aquela que meu coração não diz”.

Há tanto para agradecer e há tantos para serem lembrados.

Agradeço aos meus pais, Paulo e Amábile,
que tantas vezes já me permitiram experimentar a alegria da solidariedade.

Aos meus irmãos Luiz, Luíza, Antônio e Valdecir,
com quem a diferença se soma e enriquece.

Às crianças, amados sobrinhos/as e afilhados/as: Felipão e Felipinho, Paulinho, Carolina,
Paulinha, Guilhermino, Lucas, Heitor, Julinha Dandara,
pelo “paraíso sempre sustentado no olhar”.

Ao meu orientador, professor Moacir Gadotti,
Testemunho de que a cidadania planetária
ensinar e aprender pelo compromisso,
humildade, não-violência, afetividade, competência...
é sonho, mas também já é realidade.

Aos meus professores da Faculdade de Educação da USP,
Celso Beisiegel, Luis C. de Menezes, Hercília T. de Miranda, Belmira Bueno
Pelos saberes necessários à prática educativo-crítica que me foram ensinados,
mas, principalmente, foram vividos em sala de aula.

Aos meus amigos do Instituto Paulo Freire,
Ana do Vale, Carlos Alberto Torres, Deucélia Nunes, Edílson Fernandes, Edson Martins,
Francisco Guitiérrez, Gustavo Cherubine, Jason Mafra, José Eustáquio Romão, Lutgardes
Freire, Margarita Gomez, Naiman, Paulo R. Padilha, Reinaldo M. Fleuri, Salete Camba, Sônia
Couto, Valdete Melo, Teresa Fernandes, Walter Garcia,
pela continuidade da construção da “educação como prática da liberdade”
que juntos realizamos no IPF.

Ao Pedro Paulo Ciseski e Ana Luíza M. Ciseski,
Pelo exercício do diálogo.

Aos colegas, alunos/as, pais/mães, professores/as,
da escola da Zona Leste, onde trabalhei, pelo que aprendi sobre democracia, participação,
companheirismo, e sobre o valor de construir um sonho compartilhado.

Ao “guardião da utopia”,
minha estrela guia,
Paulo Freire, pelo que dá de sentido à minha vida,
pelo legado que nos deixou.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| Introdução | 07 |
| | |
| Cap. 1 – A globalização capitalista e o processo de planetarização | 22 |
| 1.1 – A “malvadez” da globalização capitalista | 36 |
| 1.2 – A planetarização como “inédito viável” | 37 |
| | |
| Cap. 2 – Leitura do Mundo em Paulo Freire | 56 |
| 2.1 – Leitura do Mundo na teoria do conhecimento de Paulo Freire | 58 |
| 2.2 – Método Paulo Freire e Leitura do Mundo | 81 |
| 2.3 – Pensar a prática para transformá-la | 89 |
| | |
| Cap. 3 – Experiências de Leitura do Mundo inspiradas em Paulo Freire .. | 97 |
| 3.1 – A experiência de São Paulo | 101 |
| 3.2 – Como a experiência de São Paulo foi vivida dentro da escola | 123 |
| 3.2 – A experiência de Porto Alegre | 147 |
| | |
| Cap. 4 – Leitura do Mundo no contexto da planetarização como exigência do projeto político-pedagógico da escola | 163 |
| 4.1 – O contexto da planetarização | 167 |
| 4.2 – A construção do projeto político-pedagógico no contexto da planetarização | 185 |
| | |
| Cap. 5 – Leitura do Mundo a partir de Paulo Freire: uma sugestão prática | 205 |
| 5.1 – Etapas de trabalho e modelos de questionários | 213 |
| 5.2 – Auto-retrato da escola e da comunidade | 222 |
| 5.3 – Outras formas de levantamento de dados | 226 |
| 5.4 – Interpretação e sistematização de experiências | 233 |
| | |
| Conclusão - Por uma pedagogia da sustentabilidade | 239 |
| | |
| Bibliografia | 265 |

INTRODUÇÃO

Acompanho a obra de Paulo Freire desde de 1981, quando fazia meu Curso de Letras nas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) de São Paulo. A análise literária de uma romance de Graciliano Ramos, *São Bernardo*, levou-me à leitura de *Pedagogia do oprimido*. O professor da disciplina de Literatura Brasileira, Benjamim Abdala Júnior, ao constatar meu entusiasmo com a descoberta das idéias de Paulo Freire, incentivou-me a fazer o curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Após concluir o curso de Letras, iniciei o de Pedagogia na universidade por ele indicada, finalizando-o em 1985.

Desde então, a pedagogia freireana tem orientado minha vida e meu trabalho. Lecionei Português, durante sete anos, em escola particular, e, dez anos, em escola pública, nas redes municipal e estadual. Tanto na escola particular como na pública, sempre me preocupei em conhecer e compreender a realidade dos alunos com os quais eu convivía e, a partir da especificidade de minha disciplina, problematizar essa realidade, possibilitando uma melhor compreensão sobre a mesma e buscando a relação entre a situação existencial dos educandos envolvidos no processo educativo e o trabalho desenvolvido em sala de aula, de forma que o conhecimento ali construído e reconstruído fosse significativo às suas vidas. Na sala de aula, preocupava-me com a escolha dos textos a serem lidos (romance, crônica, conto, poema etc.), dos temas a serem discutidos e dos textos a serem produzidos, procurando trazer para aquele espaço a voz dos educandos, o seu estar sendo no mundo.

Durante esses anos de experiência, principalmente do final da década de 80 para cá, li documentos oficiais, municipais e estaduais, da área educacional que mencionavam a necessidade de se conhecer os alunos, a realidade em que estavam inseridos para a elaboração do Plano Escolar e de nossas próprias aulas.

Mas, apesar de os documentos apontarem esta necessidade, não havia uma preocupação efetiva no sentido de orientar e preparar as unidades escolares para que fizessem o estudo. Nossa formação, seja na graduação, seja nos cursos oferecidos pelos órgãos governamentais aos educadores da rede, também não nos preparava para essa prática.

Depois de sete anos numa escola particular, em 1986, efetivei-me na rede municipal, escolhendo uma escola da periferia da Zona Leste da cidade de São Paulo.

A primeira vez que a vi foi num sábado, dia cinzento, com a típica garoa fina de São Paulo. Como começaria a trabalhar numa segunda-feira, à noite, e a escola ficava muito longe de casa, duas horas e meia de ônibus, resolvi visitá-la no final de semana para conhecer melhor o trajeto e calcular o tempo de que necessitaria para chegar no horário certo para o início das aulas. Quando desci do ônibus e a vi, custei a acreditar. Meus olhos iam da direita para a esquerda, do fundo para a frente, percorriam o muro rachado, ameaçando cair, buscavam ver além dele, fixando o olhar nos vãos, observavam as paredes pichadas... Senti um enorme pesar. Mesmo chovendo, sentei no meio fio da calçada e, completamente desolada, chorei. Como era feia a escola! Para mim, naquele momento, não pude ver nada além do abandono, do descaso, da indiferença, da ausência...

Só depois de alguns minutos, dei-me conta de que alguns moradores me observavam e que minha calça jeans já estava úmida porque absorvera a água da calçada. Levantei-me. Enxuguei as lágrimas. Olhei novamente para a escola. Olhei ao redor. Vi um boteco. Vi a enorme favela na rua atrás da escola. Vi crianças brincando de bolinha de gude e olhares fugidios e curiosos em minha direção. Hoje, escrevendo este texto, estou me dando conta da força daqueles olhares. Não eram crianças desconfiadas. Eram alegres. Convidativas.

Voltei para casa. A família perguntava se eu havia gostado da escola. Eu falava pouco e chorava muito. Carlos Drummond expressava minha angústia “Tenho apenas duas mãos e o sentimento do mundo” (Carlos Drummond de Andrade in: BARBOSA, 1988:22). Eu queria, eu desejei passar pela experiência

da escola pública. Mas lá, naquele lugar, à noite, de ônibus... “Não, meu coração não é maior do que o mundo. É muito menor. Nele não cabem nem as minhas dores” (idem: 56). Achei que não aguentaria.

Não sabia o que preparar para o meu primeiro dia de aula. Na segunda-feira, pela manhã, liguei para a escola em busca de informações. Fiquei sabendo que as pessoas que haviam escolhido antes de mim, não ficaram. Desistiram. Era junho de 1986. Os alunos estavam sem professor desde o início do ano letivo. Percebi que havia muito para ouvir. Preparei, então, algumas perguntas e alguns exercícios a partir dos quais eu pudesse ter uma idéia do desempenho dos alunos na disciplina que eu ministraria.

Na segunda-feira, à noite, lá estava eu. Voltei a olhar atentamente para aquele espaço. Agora, de dentro para fora. Parecia uma escola no centro de um campo de guerra: vidros quebrados, paredes pichadas, salas imundas, portas sem maçaneta, cadeiras destruídas... Palavrões na boca dos alunos, ameaças de “porrada” a cada descontentamento com a atitude de algum professor ou de algum colega, a ausência de abraços, de elogios... Mas, aos poucos, o desconsolo foi ganhando cara de desafio. Com o passar dos dias, fui encontrando meus pares, pessoas que partilhavam os mesmos sonhos. Éramos poucos para tantos problemas, mas estávamos ali. “Uma flor nasceu na rua! (...) É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio” (Idem, 1988: 68).

Como percebi que “havia um furo no asfalto”, decidi não me somar aos que já haviam desistido. Fiquei na escola por longos e significativos seis anos, quatro deles sob o governo do PT (1989-1992) e ali aprendi **muitas lições** (dessas que nos servem para a vida inteira) e algumas delas me levaram ao tema desta tese. A seguir, destaco duas que me marcaram profundamente:

Primeira: Depois de um mês dando aula, fui procurada por uma aluna, na época, com 14 anos, estudante da sexta série do período noturno, para me contar que namorava um “menino da favela” – ou um “maloqueiro”, como ela dizia – mas se apaixonara pelo irmão de uma outra aluna minha, da sétima série. Perguntou-me o que, na minha opinião, ela devia fazer; se era o caso de acabar com o namoro e começar uma nova relação. Eu lhe perguntei se o irmão da minha aluna da sétima série também estava apaixonado por ela e ela respondeu afirmativamente. Disse-lhe, então, que achava que ela era jovem demais para se prender a um rapaz por quem já não mais sentia amor. Ela ponderou que o rapaz não aceitava o término da relação. Eu insisti que ela não podia se submeter àquele tipo de pressão. Estimulada com a minha avaliação e o apoio de outras colegas, rompeu com o “menino da favela” e iniciou o namoro com o irmão da minha outra aluna da sétima série. Uma semana depois, o ex-namorado (17 anos) matou o irmão da minha aluna da sétima série (também com 17 anos) nas proximidades da escola e não matou a minha aluna porque ela fugiu pelo labirinto da favela.

Eu estava em sala de aula quando recebi a notícia. Era uma sexta-feira. Lembro-me de minhas pernas bambas. Já não conseguia segurar o giz com firmeza e escrever na lousa. Não conseguia me concentrar na aula. Não conseguia acreditar. No dia seguinte fui ao velório. A Edna, minha aluna, veio ao meu encontro e me abraçou. Dias antes, ela havia me dito que queria ser “cunhadinha” da Adriana e estava feliz com o namoro.

Depois de “superar” o choque, comecei a refletir sobre algumas falas de minha aluna, que, só após a tragédia, consegui entender mais plenamente. Meu histórico de vida, as experiências pelas quais havia passado não me permitiram entender o real sentido da expressão “ele não aceita que eu acabe o namoro”. Para mim, uma menina de 14 anos não poderia estar sofrendo ameaças reais de morte de um menino de 17 anos, porque não queria mais continuar o namoro. E “maloqueiro”, para mim (naquela época, com vinte e poucos anos, ex-coroinha, ex-professora de catecismo, ex-coordenadora de movimento de jovens, filha de um ex-seminarista e num contexto social e econômico em que a violência não estava tão banalizada como está hoje, quase nos anestesiando diante das notícias que chegam diariamente) não passava de uma pessoa desleixada, maltrapilha, sem educação, que falava palavrão sem cerimônia, e não alguém envolvido com drogas e assaltos, capaz de matar. Essa realidade não fazia parte do meu universo. Embora eu já tivesse ouvido falar sobre tantos crimes, eles me pareciam distantes, bem distantes do meu mundo. Minha aluna trouxe uma realidade e meu contexto, minha história, não me permitiu conhecê-la tal como se me apresentava. Mesmo disposta a olhar o mundo em que os meus alunos estavam inseridos, eu não dispunha de elementos de análise que me permitissem entender a complexidade daquela questão. Compartilhávamos o mesmo espaço físico, mas não a Leitura do Mundo¹ que nos cercava. Olhávamos para o mesmo espaço e o nomeávamos de maneira diferente. Leonardo Boff (1998) costuma dizer que uma **visão de mundo** é uma visão de um ponto de vista e que o ponto de vista é sempre a vista de um ponto e isso remete à importância de re-educar o olhar de quem vê e lê. O mundo pode ser lido de muitas formas e depende muito do olhar de quem o faz, trazendo-nos tantas realidades quanto as leituras que delas são feitas.

¹ Estaremos usando as letras maiúscula na expressão “Leitura do Mundo” por se tratar de um conceito da pedagogia de Paulo Freire.

Segunda: A outra situação vivida naquele espaço, que contribuiu para a escolha do tema desta tese, deu-se quando o diretor de nossa escola, eleito pelo Conselho de Escola, uma pessoa com princípios democráticos e solidários, indignado com o fato de que se jogavam fora as sobras da merenda no final de cada dia letivo, começou a permitir que algumas mães passassem na escola, depois das dez da noite, com travessas para pegar a comida que havia sobrado. Um dia, à noite, enquanto esperava meus alunos escreverem seus textos, encostei-me perto da janela da sala onde eu estava, no segundo andar do prédio, e, de cima, apesar da pouca iluminação, pois as lâmpadas da quadra estavam queimadas, percebi um movimento que me chamou a atenção. Observei mais atentamente e, através das janelas sem vidro, constatei uma fila enorme de pessoas em volta da escola com panelas, latas vazias à espera de comida. Mulheres com crianças pequenas no colo e outras que corriam para lá e para cá, enquanto a fila caminhava a passos lentos. Não havia sobra de merenda que pudesse ser distribuída para toda aquela gente, pensei comigo. De repente, vejo o diretor, desesperado, tentando convencê-los a ir embora, porque não havia mais o que oferecer. Bocas famintas, latas e panelas tentavam entrar na escola à força para ver se realmente não sobrara nada. Eu não conseguia tirar os olhos daquela cena. Nos dias seguintes, o diretor, assustado, passou, de sala em sala, informando sobre a impossibilidade de atender a tantas pessoas e, para que não houvesse brigas, a partir daquela data não mais colocaria à disposição da comunidade as sobras das merendas e a escola seria mais rigorosa no seu controle para que nada sobrasse.

Essas e inúmeras outras situações vividas naquela escola geravam em mim muitas inquietações e várias perguntas: Que realidades estavam presentes no espaço escolar? Líamos, discutíamos, escrevíamos sobre o quê? A realidade vista e percebida por mim era a mesma que os alunos viam e sentiam? Os aspectos da realidade que eu via e aos quais atribuía relevância eram também relevantes para meus alunos? Compartilhávamos a mesma leitura da realidade? Como os contextos a que pertenciam os alunos eram recontextualizados por nós professores em sala de aula e sob que critérios? O que a escola sabia sobre os alunos? Sobre a comunidade? E os outros professores, como analisavam e interpretavam as informações a que tinham acesso? De que forma aqueles dados eram problematizados pela escola? Em que medida os conhecimentos construídos no processo educativo eram significativos aos educandos e permitiam uma aproximação crítica do seu mundo, capacitando-os a transformá-lo? Com que conhecimentos estávamos trabalhando em sala de aula? Que conhecimentos estávamos construindo? Para quê? Para quem? Estavam ajudando a construir o quê?

A ira, a violência, o falar alto, o gesticular agressivamente, em sala de aula, faziam parte de nossa rotina. Eram comuns as explicações do tipo: “Ele não veio, professora, porque é ‘bicha’ e os meninos bateram nele para aprender a ser homem. Acho que agora ele está com medo de voltar para a escola”; “Ela não veio porque o pai descobriu que está grávida, deu um soco nela, quebrou os dois dentes da frente e expulsou ela de casa. Disse que não vai criar ‘vagabunda’. Ela tá na casa de uma amiga”; “Foi preso, professora; a polícia pegou”.

Preconceito, violência, gravidez precoce, desemprego batiam à porta da sala de aula, mas havia um programa a ser cumprido. Ele ignorava a fome de abraços, de diálogo, de esperança. Por que a dor, o abandono, a morte, o ciúme, a posse sobre o outro, o desemprego eram temas nunca ou raramente abordados em nossas aulas?

Na gestão de Luíza Erundina, 1989-1992, na prefeitura de São Paulo, um dos eixos norteadores da política educacional era oferecer um escola de melhor qualidade, garantindo não só o acesso, mas, principalmente, a permanência dos alunos. Entendia-se, nessa perspectiva, que o projeto da escola devia contemplar o projeto de vida dos que a ela se dirigiam. Para atingir esse objetivo, reconhecia-se a importância de os conteúdos trabalhados em sala de aula serem significativos à vida dos alunos. A fim de aproximar a comunidade da escola e vice-versa, investiu-se na **gestão democrática** e na **reorientação curricular**. Incentivou-se a participação de todos os segmentos escolares na gestão da escola, principalmente através do Conselho de Escola. Esse tema foi objeto de estudo de minha dissertação do mestrado². Através dele, mais uma vez, constatei a fundamental importância de a escola conhecer e trazer para o espaço escolar o contexto do educando. Tivemos, ainda naquele governo, a oportunidade de implantar o *Projeto da Interdisciplinaridade via Tema Gerador*, que partia do contexto dos educandos, pressupondo, portanto, um *estudo da realidade* em que estava inserida a escola, para levantar os Temas Geradores³ que seriam trabalhados durante o ano letivo.

² *Aceita um conselho? Teoria e prática da gestão participativa na escola pública*. São Paulo, FE-USP, Dissertação de mestrado, 1997. Parte dessa dissertação foi publicada em meu livro “Aceita um Conselho: como organizar os colegiados escolares”, São Paulo, Ed. Cortez, 2002.

³ Estaremos usando as letras maiúsculas na expressão “Temas Geradores” por se tratar de um conceito específico da teoria pedagógica de Paulo Freire.

Pela primeira vez, fazíamos um estudo mais detalhado da escola e da comunidade. Mas não havia muita clareza de nossa parte quanto à forma de fazê-lo. A equipe pedagógica do Núcleo de Ação Educativa (NAE) colocou à nossa disposição alguns modelos de questionários que poderíamos estar aplicando para levantar os dados. Mas, como era uma experiência nova para todos nós, da escola e do próprio NAE, nem sempre a equipe dava conta de esclarecer as inúmeras dúvidas que surgiam. Era um fazer pedagógico que estava se construindo. E assim fomos caminhando. Analisamos os modelos e preparamos o nosso, juntando perguntas de um e de outro, as que achávamos mais importantes, e saímos às ruas para aplicá-lo. Houve dificuldade para montar o questionário, porque não sabíamos exatamente de que informações fundamentais necessitávamos. Estando prontos os questionários, não tínhamos muita clareza das condições de aplicabilidade. Muitos professores entenderam mal algumas perguntas e, conseqüentemente, obtiveram respostas que pouco esclareceram. Alguns fizeram as perguntas, mas sem explorar algumas afirmações dos moradores, para melhor entendermos o que queriam dizer. Não sabíamos como **interpretar** muitas das informações obtidas. Entendíamos que cabia apenas a nós a interpretação dos dados e, algum tempo depois, percebemos que algumas coisas que inicialmente havíamos entendido de uma forma, na verdade, tinham outros significados para os alunos. Foram muitas as dificuldades para, interdisciplinarmente, olhar o contexto e transformá-lo em conteúdos de sala de aula. Estávamos muito presos aos conteúdos seriados, fragmentados, que a nós eram entregues como pacotes prontos e acabados e não conseguíamos, ou conseguíamos com muito muita dificuldade, fazer a relação entre as disciplinas e os “novos conteúdos” que o estudo da realidade apontava. Enfim, não foi para nós uma tarefa fácil “estudar a realidade”, fazer a relação entre o local e o global, e dela tirar seus Temas Geradores que, em sala de aula, deveriam ser problematizados e, assim, aproximarmos nossos alunos criticamente da realidade em que viviam. Aprendemos fazendo; aceitando os desafios, errando, revendo as falhas, fazendo de novo...

Além da minha experiência na escola pública, a oportunidade de trabalhar no Instituto Paulo Freire (IPF) também foi fator importante que me levou a escolher este objeto de estudo. A minha história enquanto educadora, minhas preocupações com a participação popular na gestão da escola foram me levando até o IPF, onde tive o privilégio de, no período de 1994 a 1997, encontrar Paulo Freire várias vezes e com ele conversar.

Em setembro de 1994, quando da realização da primeira reunião plenária do IPF, ele chamava nossa atenção para os riscos de uma política educacional, em nível nacional e internacional, que pretendia desmobilizar os interesses da educação popular. Dizia que tal política estava conseguindo ser eficaz justamente ao ser contrária à democracia. Paulo Freire reafirmava que “devíamos ser tolerantes, mas não coniventes” e que “precisávamos buscar alternativas para enfrentar e superar aquela onda desmobilizadora”. Pude presenciar e participar de Projetos do IPF que contavam com o apoio ou com a ajuda direta ou indireta do próprio Paulo e de pessoas ligadas a ele. Tais iniciativas vinham e vêm tentando enfrentar os desafios explicitados por ele naquele momento e, naturalmente, muito antes daquela reunião, através de seus livros, de suas andanças pelo Brasil e pelos vários países onde viveu, trabalhou ou visitou. Durante esses anos de existência, o Instituto Paulo Freire tem publicado livros que tentam responder aos problemas levantados por Freire e tem procurado contribuir na implantação e na implementação de ações que pretendem ampliar, democratizar, garantir e manter o acesso e a participação ativa das camadas populares à educação formal e informal de qualidade, em todos os seus níveis.

Nessa perspectiva, o IPF somou-se, em abril de 1997, à Fundação Roquette-Pinto e à TVE-RJ, para a realização de sete programas para *Um salto para o futuro*, cuja série intitulada *Escola Cidadã: projeto político-pedagógico* foi gravada e veiculada nos dias 22 a 30/04/97. Poucos dias antes de seu falecimento, Paulo Freire gravou, no *Círculo de Cultura* do IPF, um longo depoimento sobre a **Escola Cidadã**, projeto permanente do IPF, e sobre o seu último livro, intitulado *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, cuja organização dos capítulos foi feita pela equipe do Instituto. No

dia 23 de abril, no segundo programa da série, intitulado *Escola Cidadã: a hora da sociedade*, foi divulgado parte do depoimento de Paulo Freire, uma de suas últimas gravações para a TV, onde o mesmo enfatiza a importância do *Projeto da Escola Cidadã*, no atual contexto educacional brasileiro. A Escola Cidadã, que tem como princípios básicos: ser estatal quanto ao financiamento, comunitária e democrática quanto à gestão e pública quanto à destinação, tem na *Leitura do Mundo* a fundamentação da construção do seu projeto político-pedagógico.

Além do trabalho realizado para a Fundação Roquette-Pinto, o IPF participou do Programa de Educação Continuada do Estado de São Paulo, de 1997 a 1998, trabalhando com a formação das lideranças educacionais na perspectiva da Escola Cidadã. Para subsidiar a implementação desses projetos, o IPF lançou, em 1997, o primeiro volume da série “Guia da Escola Cidadã”, cujo título é *Autonomia da Escola: princípios e propostas*. Todas as escolas que participaram do processo de formação oferecido pelo IPF no Programa de Educação Continuada do Estado de São Paulo foram estimuladas a fazer sua *Leitura do Mundo* para elaboração do projeto político-pedagógico. Novamente, constatamos, nessa experiência, a partir dos dossiês que registravam o processo e seu resultado, uma dificuldade muito grande de as escolas aprenderem a olhar para o mundo que a cerca, desde o **local** até o **global**, e transformar o processo educativo numa busca de compreensão da realidade, objetivando a sua transformação.

No IPF, através do projeto da Escola Cidadã, temos nos preocupado cada vez mais com o estudo, a criação de um instrumento e a escolha de uma metodologia que possibilitem conhecer melhor a escola, os alunos, a comunidade e seu entorno, mais próximo e mais distante, bem como os condicionantes econômicos, culturais, sociais e políticos, nacionais e internacionais, de suas “situações significativas”, levando os alunos a uma aproximação crítica da realidade, procurando a superação das condições desumanas de vida.

Mais recentemente, a partir das experiências realizadas acerca da *Leitura do Mundo*, das reflexões em torno da formação para a cidadania ativa, a partir do

estudo da obra de Francisco Gutiérrez⁴, passamos a acrescentar ao Projeto da Escola Cidadã, a preocupação com a noção de “cidadania planetária”. Paulo Freire, no livro *Pedagogia do oprimido* (1987:94) referia-se aos oprimidos “onde eles estiverem”, “em qualquer parte do mundo”. A noção de “oprimido” em Paulo Freire não tem fronteiras. Sua preocupação com a opressão possuía dimensões planetárias.

Entendendo que, mais do que nunca, no contexto atual, local e global se interpenetram e se intensificam os contatos em escala mundial, e pensando, então, no “oprimido do mundo”, e na construção da cidadania para o mundo, a cidadania planetária, colocamo-nos as **perguntas**: Como ler o mundo na perspectiva da cidadania planetária? Como ler o mundo na perspectiva do sonho da planetarização, da constituição de um planeta habitado por uma única comunidade? Como formar para a cidadania planetária, conscientizando os alunos de que somos cidadãos do mundo, do planeta, e não apenas do bairro, da cidade, do Estado e do País em que vivemos? Como formar para a cidadania que considera o local como ponto de partida e o global como ponto de chegada, que pensa o local, sem perder de vista o global, sabendo de suas determinações e desafios? O que é “ler o mundo” no **contexto da globalização**, neste contexto em que, através do desenvolvimento tecnológico, do desenvolvimento da informática, temos acesso tão facilmente e tão rapidamente a informações de e sobre diferentes partes do mundo e culturas? O que é “ler o mundo” no contexto da globalização, em que ampliamos nossa capacidade de comunicação, que vai além do um-a-um/um-a-alguns (telégrafo e telefone), um-a-muitos (televisão, rádio, imprensa, cinema) para muitos-a-muitos (Internet), permitindo que nos tornemos membros de variadas comunidades não enraizadas na geografia, permitindo que sejam criadas comunidades virtuais ligadas a interesses comuns: áreas do conhecimento (grupos de filosofia, psicologia, antropologia...), ligadas a questões de gênero, etnia, raça etc.?

⁴ Francisco Gutierrez vem desenvolvendo estudos sobre esse tema. Em 1999, juntamente com Cruz Prado, escreveu o livro *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*, publicado pela Cortez e IPF, na série “Guia da Escola Cidadã”, vol. 3.

Esse contexto, que amplia o número de vozes contando sua própria história a partir do lugar em que se encontram, criando a possibilidade de diminuir a força das narrativas hegemônicas, garante “ler o mundo” de forma mais democrática e abrangente? A Leitura do Mundo na era da globalização exige/permite procedimentos diferenciados do que vimos fazendo até agora? Que procedimentos seriam esses? Quais são os limites da Leitura do Mundo nesse contexto? Que benefícios traz para a escola a construção do saber ler o mundo globalizado? De que maneira esse saber contribui para a formação da cidadania planetária? É possível ser cidadão do mundo sem antes construir a cidadania local, nacional? Diante da globalização do mundo, a Leitura do Mundo é a mesma de que falava Paulo Freire há cinquenta anos atrás?

Foram essas questões que me levaram a esse objeto de estudo. O desenvolvimento do tema da “Leitura do Mundo no contexto da planetarização” levou-me, como veremos, ao tema da “planetaridade”, como resposta à globalização, e à “pedagogia da sustentabilidade”, como pedagogia necessária para uma leitura crítica do mundo no contexto da planetarização.

Trata-se de um estudo, cujo início foi motivado por uma preocupação existencial e pedagógica e que se prolongou numa série de contatos com pessoas e instituições, escolas e Secretarias de Educação, buscando respostas a essas perguntas. O estudo, a análise e a discussão de documentos e relatos de experiências relacionados, principalmente, à Leitura do Mundo, constituíram-se na principal fonte de informação desta tese. Trata-se, pois, de um estudo documental e de reflexão teórica sobre o tema. Esse enfoque metodológico qualitativo⁵ envolve principalmente o aporte bibliográfico.

No **primeiro capítulo**, propusemo-nos a distinguir “globalização capitalista” de “planetarização”, a “outra globalização”. Apresentamos a planetarização como um processo novo dentro da globalização. Fazendo uso dos

⁵ Sobre a pesquisa qualitativa veja-se Joel Martins e Sílvia Gamboa in Ivani Fazenda (org.), *Metodologia da pesquisa educacional* (São Paulo, Cortez, 1997, 4ª ed.) e Augusto Triviños, *Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação* (São Paulo, Atlas, 1987). Veja-se ainda o excelente trabalho de Oscar Jara: *Para sistematizar experiências: una propuesta teórica y práctica* (San José, Alforja, 1994). Veja-se especialmente o artigo de Paulo Freire “Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação”, in Carlos Rodrigues Brandão (org.), *Pesquisa participante* (São Paulo, Brasiliense, 1981).

mesmos instrumentos técnicos (novas tecnologias da informação e comunicação), que permitiram a globalização capitalista, está surgindo a planetarização, a conexão planetária que visa à sustentabilidade: ecologicamente responsável, socialmente justa e solidária nas lutas transnacionais fundadas em eixos integradores como gênero, etnia, raça, diversidade cultural, meio ambiente etc.

No **segundo capítulo**, abordamos o conceito de Leitura do Mundo em Paulo Freire, o seu significado em relação à sua teoria do conhecimento e ao seu “Método”, e sua importância para a “prática de pensar a prática”.

No **terceiro capítulo**, analisamos a sua “aplicação” prática em sistemas de ensino. Primeiro, na experiência do Município de São Paulo (1989-1992), acompanhada de perto por Paulo Freire, então Secretário de Educação, e, depois, na experiência do Município de Porto Alegre, iniciada também em 1989 e que continua até hoje.

A discussão sobre a importância da Leitura do Mundo no contexto da planetarização e na construção do projeto político-pedagógico da escola constitui o conteúdo do **quarto capítulo**.

No **quinto capítulo**, apresentamos uma sugestão prática de Leitura do Mundo a partir de Paulo Freire. Relacionamos o que considerar e como realizar a Leitura do Mundo para a construção do projeto da escola: referencial teórico, etapas e instrumentos necessários para a sua execução; como fazer a análise, a interpretação e a sistematização dos dados obtidos.

O processo de planetarização, iniciado com a globalização cada vez mais ampla da Sociedade Civil, tende à necessária constituição de uma única comunidade humana. Mesmo porque não temos outra saída: ou mudamos nossa maneira de produzir nossa existência, para viver, sustentavelmente, ou destruiremos toda a vida no planeta. Neste ponto, educar para a sustentabilidade é educar para a realização do sonho da cidadania planetária. Assim, na **conclusão**, procuramos discutir alguns princípios da “pedagogia da sustentabilidade”, seus desafios e as implicações para o currículo e o projeto político-pedagógico da escola.

Paulo Freire afirma que significamos o mundo na nossa relação com o outro. No processo de globalização, a relação com o outro se amplia. Como tem sido o mundo significado nesse processo e de que forma a globalização/planetarização contribui para a formação da cidadania planetária?

A Leitura do Mundo nos mostra que hoje o planeta está em perigo. A lógica do mercado, a lógica do capital, que oprime, segrega, exclui seres humanos da vida com dignidade, também se aplica sobre o planeta Terra. Por isso necessitamos de uma pedagogia da sustentabilidade que reafirme os valores da ética global, da integridade ambiental e da justiça econômica e sócio-cósmica.

Nossa conclusão é a de que a Leitura de Mundo é condição necessária, na educação do presente e do futuro, para resgatar a centralidade da preocupação com o “ser humano” no processo educacional, para a construção de um projeto político-pedagógico de uma escola honesta, séria, voltada para o futuro, uma educação para a construção do sonho de uma cidadania planetária.

A educação hoje já deve muito a Paulo Freire, até em nível mundial. Para nós, no Brasil, ela deve muito a esse grande educador. Mas não podemos colocar Paulo Freire no passado. Ele foi muito original sobretudo porque despertou nas pessoas a crença na sua capacidade de “mudar o mundo”, de **ler o mundo para escrever o mundo**. Por essa sua mensagem, ele continua importante e atual. Sua lição é ainda mais importante porque nossas escolas precisam de uma teoria e uma prática educativas que façam as pessoas envolvidas nela acreditarem na educação, acreditarem no papel do educador. Re-encantar os educadores e as educadoras de hoje para que continuem sendo “militantes da utopia”. Para isso, o pensamento de Freire é imprescindível.

Capítulo 1

A GLOBALIZAÇÃO CAPITALISTA E O PROCESSO DE PLANETARIZAÇÃO

*E a orla branca foi de ilha em continente,
Clareou, correndo, até o fim do mundo,
E viu-se a terra inteira, de repente,
Surgir, redonda, do azul profundo.*

Fernando Pessoa (1995:78)

Para Milton Santos (2000), no contexto em que vivemos, três mundos se nos apresentam contidos num só: o mundo como “fábula”, como “perversidade” e como uma “outra globalização”.

No primeiro, há um discurso hegemônico que tenta nos convencer de que o mundo vem-se tornando uma grande comunidade, uma aldeia global, que tem à sua disposição recursos necessários para o crescimento econômico ilimitado (a difusão instantânea de informações, o encurtamento das distâncias, maior mobilidade das pessoas, processos produtivos ágeis, flexíveis e altamente rentáveis etc.), podendo proporcionar vida melhor a toda a humanidade.

Mas esse mundo apresentado como fábula, na verdade, “está se impondo como uma fábrica de perversidade” (SANTOS, 2000:19) cujos produtos principais são: o desemprego estrutural, o aumento da pobreza, a concentração cada vez maior da riqueza, o individualismo, a competitividade, a imposição do mesmo padrão cultural em escala planetária (as mesmas músicas, os mesmos filmes, as mesmas roupas, as mesmas comidas, os mesmos valores em diversas partes do mundo), a banalização da violência e, o que é pior, a falta de esperança e de crença na possibilidade de mudança.

Apesar da atual perversidade, é possível pensar na construção de um outro mundo, mediante uma globalização mais humana, mais justa e solidária. As mesmas básicas técnicas, nas quais se apóia o grande capital para construir a globalização perversa, podem, segundo Milton Santos, servir a outros fundamentos sociais e políticos. É preciso, no entanto, mais do que nunca, ler o mundo para poder transformá-lo. Reconhecer os mundos que se nos apresentam, diferenciá-los e compreendê-los como construção histórica e social e não perder a esperança de que “um outro mundo é possível”.

Pensamos inicialmente que o título correto de nossa tese seria: “leitura do mundo na era da globalização”. Porém, diante da problematização do tema da globalização, percebemos que nossos pressupostos eram outros, ou, pelo menos, os de “outra” globalização, que chamamos de “planetarização”, que é o processo de construção do sonho da planetaridade. Vivemos no contexto deste processo de busca de uma “segunda” globalização. Daí entendemos que o título mais apropriado para esta tese seria “leitura do mundo no contexto da planetarização”.

A planetarização é um processo de construção da comunidade humana, da cidadania planetária. Ela tem a ver com o reconhecimento do outro, com a interdependência, com a parceria das culturas planetárias, “com a complexidade da rede Terra, integrante da teia geral da vida” (Edgard de Assis Carvalho, in PENA-VEGA, 1999:115). A planetarização significa a criação de uma mesma esfera humana, consciência da cidadania planetária. Ela tem a ver com algo mais do que a tolerância e o respeito às diferentes culturas. Está relacionada à eliminação das relações de poder que, através de processos lingüísticos e discursivos, conferem a algumas culturas o atributo de “diferente”, sendo o diferente associado a algo negativo, de menor valor, e, portanto, legitima o desprezo social e a marginalidade econômica. Ela tem a ver com a eliminação das estruturas institucionais e econômicas que discriminam culturas, não lhes garantindo os mesmos direitos e oportunidades. Ela implica a superação de relações internacionais de dominação. De países do primeiro mundo determinando a política econômica dos países do terceiro mundo, condenando estes ao pagamento de grandes dívidas que impedem o investimento em políticas sociais e, conseqüentemente, o atendimento às necessidades básicas de grande parte da população terceiro-mundista. A planetarização pressupõe a eliminação do modelo de sociedade fundamentado numa estrutura patriarcal que confere maiores direitos e reconhecimento social aos homens do que às mulheres, que organiza as estruturas sociais com as características do gênero dominante, isto é, o masculino. A planetarização significa romper as barreiras da produção e reprodução da desigualdade entre as nações, entre homens e mulheres, que estão

fundamentadas nas relações de dominação de classe, nas questões étnicas, raciais, culturais, de gênero etc.

Ao lado do modelo dominante de globalização, como seu oposto, há sinais de que estamos vivendo um rico processo de construção de uma outra globalização, isto é, estamos vivendo o processo de planetarização, de construção de um planeta como uma única comunidade. Homens e mulheres de diferentes pontos, contrários ao projeto neoliberal que condena parte da humanidade a condições subumanas de vida, encontram-se em Seattle, em Washington, em Sydney, em Praga, em Porto Alegre para protestar contra a globalização capitalista e somar forças para construir um outro projeto de sociedade, “menos feio, menos malvado, mais justo e humano”, conforme dizia Paulo Freire.

Há uma discussão recente que vê as manifestações contra a globalização não como um ataque à globalização em si, mas ao modelo capitalista de globalização. É o que dizem, por exemplo, Antonio Negri e Michael Hardt, autores do livro “Empire”, publicado pela Universidade de Harvard no ano 2000. Michael Hardt, em entrevista à *Folha de S. Paulo* (Caderno “Mais!”, 24 de setembro de 2000, p. 8) afirma:

Esses movimentos são sempre vistos na mídia como sendo contra a globalização, mas isso não é verdade. A vasta maioria dos envolvidos são contra a forma atual de globalização, contra a globalização capitalista, e favoráveis a uma globalização nova, democrática. A tarefa que eles colocam (...) é transformar a atual globalização capitalista em uma globalização democrática.

Mulheres de várias partes do planeta se reúnem em grandes congressos presenciais e virtuais para discutir a condição feminina e buscar a superação do mundo sob a hegemonia da lógica masculina. Movimentos de classe, gays, étnicos, raciais... se espalham por diversos países e intercambiam informações, experiências, conquistas, produções acadêmicas e dão a essas lutas caráter planetário, incluindo-as, também, nas pautas de discussão dos currículos das escolas, contribuindo, assim, com a formação da cidadania planetária. Além

disso, em diversas partes do mundo, já há clareza de que a mesma lógica que discrimina, segrega, exclui os seres humanos e impede a justiça social, também explora, destrói, arrasa a possibilidade de vida do planeta Terra.

Entendida a globalização dessa forma, isto é, como processo de planetarização e de construção da cidadania planetária, podemos falar de um nascente **contexto de planetarização**. Mas é preciso, inicialmente, discutir um pouco mais sobre as globalizações que estamos vivendo. O termo globalização, como já pudemos perceber, é bastante polissêmico. É fatalismo. É possibilidade. Pode ser entendido de diversas formas. Vem sendo objeto de estudo de muitos autores. Tem sido tratado no campo da economia, da política, da cultura, da sociologia. Há, inclusive, aqueles que se mostram céticos à existência da globalização como HIRST & THOMPSON (1998). Mas não é objeto desta tese penetrar nesse universo e oferecer um diagnóstico minucioso do mesmo. Nosso objetivo, neste capítulo inicial, é discutir a globalização capitalista, caracterizada pela sua “malvadez”, e o processo de planetarização, o “inédito viável”⁶ que está nascendo, contraditoriamente, no contexto da atual globalização.

1.1. A “malvadez” da globalização capitalista

Paulo Freire nos alertava para, segundo ele, a maior “malvadez” da globalização capitalista: a sua ideologia fatalista, que tenta tirar do ser humano o que lhe é mais imprescindível para continuar existindo, que o impulsiona para a vida, que é a esperança, o sonho, a utopia. O “guardião da utopia” conclamava a todos a denunciar essa ideologia que nos mostra o mundo como “fábula” e nos coloca na condição de simples expectadores. “Daí que uma das nossas brigas como seres humanos deva ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza” (FREIRE, 1997:81). Sua *Pedagogia da*

⁶ O “inédito viável”, um dos conceitos mais importantes de Paulo Freire, significa a nova possibilidade de solução para certos problemas que se revelam para além das “situações-limite”. É uma nova realidade que ainda não está dada, não se configura como hegemônica, mas as condições para que ela venha a se concretizar já se mostram visíveis. O “inédito viável” é o devir, o futuro a construir, a futuridade a ser criada, o projeto a realizar. É a possibilidade ainda inédita da ação. É a nova realidade a ser construída a partir da superação da situação-limite. Esta só será transformada com a nossa práxis. O “inédito viável” explicita o realismo da utopia freireana, pois ele é o motor da ação humana para a construção da sociedade sonhada (ROMÃO, 2002)

autonomia (1997) pode ser considerada como uma resposta ao projeto político-pedagógico neoliberal da globalização capitalista:

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. (...) Um estado refinado de estranheza, de ‘autodemissão’ da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, da acomodação diante das situações consideradas fatalisticamente como imutáveis. (...) não há lugar para a escolha, mas para a acomodação bem comportada ao que está aí ou ao que virá. Nada é possível de ser feito contra a globalização que, realizada porque tinha de ser realizada, tem de continuar seu destino, porque assim está misteriosamente escrito que deve ser. A globalização que reforça o mando das minorias poderosas e esmigalha e pulveriza a presença impotente dos dependentes, fazendo-os ainda mais impotentes, é destino dado. (FREIRE, 1997:129). Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia (FREIRE, 1997:15).

A “recusa inflexível ao sonho e à utopia”, embora fundamental, é apenas uma dimensão da globalização capitalista. Para Boaventura de Souza Santos (2002), aquilo que habitualmente designamos por globalização são, na verdade, conjuntos diferenciados de relações sociais, que dão origem a diferentes fenômenos de globalização⁷. Dessa forma, para o autor, não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; há, de fato, globalizações, por isso este termo só deveria ser usado no plural. O autor apresenta quatro formas de

⁷ Segundo Roberto P. Guimarães (in DINIZ, SILVA e VIANA, 2001:44 e 45), o processo de globalização é definido de diferentes formas: em termos exclusivamente *econômicos* (crescente homogeneização e internacionalização dos padrões de consumo e de produção), *financeiros* (a magnitude e a interdependência crescentes dos movimentos de capital) e *comerciais* (crescente exposição externa ou abertura das economias nacionais). Outros acentuam o caráter da globalização em suas dimensões *políticas* (propagação da democracia liberal, ampliação dos âmbitos da liberdade individual, novas formas de participação cidadã) e *institucionais* (predomínio das forças do mercado, crescente convergência dos mecanismos e instrumentos de regulamentação, maior flexibilidade do mercado laboral). Há também os que preferem destacar a velocidade das *mudanças tecnológicas* (seus impactos sobre a base produtiva, o mercado de trabalho e as relações e estruturas e estruturas de poder) e a *revolução dos meios de comunicação* (massificação no acesso e na circulação de informações, perspectivas mais amplas para a descentralização de decisões, possível erosão de identidades culturais nacionais) (grifos no texto original).

globalização. Duas delas – *localismo globalizado* e *globalismo localizado* – hegemônicas (globalizações de-cima-para-baixo) e outras duas – *cosmopolitismo* e *patrimônio comum da humanidade* – contra-hegemônicas (globalizações de-baixo-para-cima).

Abordaremos, a seguir, a globalização na perspectiva hegemônica, “de-cima-para-baixo”, ou, como afirma Milton Santos, a globalização como “perversidade”. Em seguida, trataremos da “outra globalização”, da globalização contra-hegemônica, como *cosmopolitismo* e *patrimônio comum da humanidade*, ou seja, da planetarização como “inédito viável”.

Em *A globalização e as Ciências Sociais* (SANTOS, 2002), Boaventura de Souza Santos afirma que a divisão internacional da produção da globalização assume o seguinte padrão: os países centrais especializam-se em localismos globalizados, enquanto aos países periféricos cabe tão-só a escolha de globalismos localizados. O sistema-mundo é uma trama de globalismos localizados e localismos globalizados⁸.

O *localismo globalizado* é uma forma de globalização hegemônica, de-cima-para-baixo, que consiste no processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso. São exemplos desse fenômeno a atividade mundial das multinacionais, o domínio da língua inglesa na comunicação através das novas tecnologias da informação (televisão, Internet), a música americana e a comida rápida (como os lanches do McDonald’s) consumidas em diversas partes do planeta, “a adoção mundial das mesmas leis de propriedade intelectual, de patentes ou de telecomunicações promovidas agressivamente pelos EUA” (SANTOS, 2002:65).

O *globalismo localizado* acontece quando práticas e determinações transnacionais afetam diretamente as condições de um determinado local. Essas condições são, dessa forma, desestruturadas e reestruturadas a fim de responder aos imperativos transnacionais. O globalismo localizado se traduz, por exemplo, em facilidades fiscais, em leis generosas e diminuição de impostos dos governos

⁸A divisão internacional da produção de globalização articula-se com uma divisão nacional do mesmo tipo: as regiões centrais ou os grupos dominantes de cada país participam na produção e reprodução de localismos globalizados, enquanto às regiões periféricas ou aos grupos dominados cabe produzir e reproduzir os globalismos localizados.

locais que asseguram as condições exigidas pelos investidores globais. São também exemplos de *globalismos localizados* os

enclaves de comércio livre ou zonas francas; desflorestação e destruição maciça dos recursos naturais para pagamento da dívida externa; uso turístico de tesouros históricos, lugares ou cerimônias religiosas, artesanato e vida selvagem; *dumping* ecológico (“compra” pelos países do Terceiro Mundo de lixos tóxicos produzidos nos países capitalistas centrais para gerar divisas externas); conversão da agricultura de subsistência em agricultura para exportação como parte do “ajustamento estrutural”; etnicização do local de trabalho (SANTOS, 2002:66).

Para Milton Santos a globalização é “o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista” (2000:23). Para entendê-la, é preciso levar em conta “o estado das técnicas e o estado da política” (*Idem*). Segundo o autor, no final do século XX, graças ao avanço da ciência, que permitiu uma revolução tecnológica no campo da comunicação, o mundo se interconectou. As novas tecnologias de informação – a telefonia, por exemplo – ao se associarem à informática, possibilitaram a transmissão de gigantescos volumes de dados de um extremo a outro do planeta e possibilitaram a unificação do espaço e tempo em termos globais. O espaço se tornou único. Todos os lugares se globalizaram. “A técnica da informação alcança a totalidade de cada país, direta ou indiretamente. Cada lugar tem acesso ao acontecer dos outros” (SANTOS, 2000:26). A informação circula mais rapidamente, com custos menores e em grande quantidade. O mundo e as pessoas tornam-se mais próximas. A circulação das informações nos permite estar em vários lugares ao mesmo tempo. Estamos em movimento, ainda que estejamos parados. Há condições para conhecer o planeta extensiva e aprofundadamente.

A globalização implica também ações que assegurem a existência de um mercado global. Essas ações têm a ver com a “política feita no mercado” (SANTOS, 2000:67). As grandes empresas globais, sem preocupações éticas e altamente competitivas, determinam a “nova ordem mundial”, excludente e

desumana. Esvazia-se o papel do Estado Nação enquanto provedor do bem-estar social e valorizam-se as empresas como salvadoras dos lugares e credoras de reconhecimento pelos seus aportes de emprego e modernidade. Trabalha-se ideologicamente para que todos se convençam de que o desemprego e a pobreza são estruturais e contra eles nada mais há o que fazer.

Dessa forma, o processo de globalização tem sido marcado por grandes avanços e, igualmente, por seus **efeitos perversos**. Grande parte da humanidade tem sido privada do acesso aos benefícios dele resultantes. Além disso, a globalização capitalista, como fábula e perversidade, estimula o consumismo, a competitividade e a ausência de compaixão; gera a emergência da tirania do dinheiro e da informação, reforça a violência do “discurso único” que nos aponta para formas de relações econômicas excludentes, concentradoras de riqueza, que não podem ser questionadas. Não se aceita discussão e se exige obediência imediata, sem a qual os atores são expulsos de cena.

Em *Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos*, Marcos Arruda (2000:64-67) esclarece que a atual globalização, por estar centrada numa competição que só poupa os grupos econômicos que têm maior poder e controle de capital e de mercados, envolve **riscos** e **ameaças** não só aos trabalhadores, mas à humanidade como um todo, tais como:

- aprisiona o conceito de desenvolvimento, identificando-o a crescimento econômico e a modernização e eficiência produtiva no nível da empresa, tomada de forma isolada; a interação entre os agentes econômicos, em conseqüência, é concebida como relação entre agentes isolados que interagem a partir dos seus interesses meramente individuais, numa disputa de vida ou morte, chamada **competição**;
- estende a todo o mundo um conceito e uma prática de **desenvolvimento** “de cima para baixo” e “de fora para dentro”, que toma como parâmetros os elementos culturais dominantes nas economias altamente industrializadas (valores, atitudes, comportamentos, aspirações e modos de relação), e como atores hegemônicos os grupos econômicos e financeiros transnacionais, que são predominantemente originários nos países ricos; esta prática **aliena**, porque

afasta pessoas, povos e nações de suas potencialidades mais profundas; sacrifica a diversidade e a soberania, e globaliza às custas do nacional, do local, do diferente, do singular;

- **subordina as economias nacionais**, e suas respectivas superestruturas políticas, às estratégias e aos interesses corporativos das empresas e grupos transnacionais, cuja lógica é predominantemente econômica e mercantil e cuja motivação principal é a ampliação dos seus ganhos, da sua produtividade e da sua competitividade, e não o desenvolvimento de povos, nações e regiões do mundo;

- **concentra sempre mais capital e/ou poder** de decisão num número reduzido de pessoas e empresas/grupos econômicos, marcando os mercados nacionais e mundiais com a tendência ao monopólio e ao cartel. Essa tendência da globalização competitiva se expressa na abolição de todo projeto de desenvolvimento que não seja centrado no mercado e no capital, e de parcelas crescentes de poder nacional de regulação sobre fluxos comerciais, recursos, invenções e até de investimentos.

- beneficia e **faz crescer o setor privado às custas da Sociedade e do Estado**, através deste conjunto de políticas chamadas de “ajuste estrutural”, que incluem privatização, desregulação e abertura de mercados, estabilização e crescimento, transferência do poder de decisão e do debate macroeconômico dos Estados nacionais para as instituições multilaterais, e estabilidade política fundada na máscara do consenso;

- ao globalizar a **mercantilização dos seres humanos e da Natureza**, torna também globais as formas de exploração e de dominação de ambos, e, com elas, as ameaças de rupturas sócio-políticas e ambientais;

- adota **medidas apenas compensatórias e corretivas dos problemas**, crises e catástrofes eco-sociais geradas por aquelas políticas, sem buscar ir às suas raízes. São criados programas governamentais para aliviar o desemprego e a marginalização dos trabalhadores e reforçado o aparato de controle e repressão social, que não têm conseguido conter as ondas crescentes de violência urbana que afloram tanto nas metrópoles do Hemisfério Sul como nas do Norte (grifos nossos).

Para Noam Chomsky (www.foramsocialmundial.org.br), a globalização contemporânea é descrita como uma expansão do "livre comércio", mas tal denominação, segundo ele, é enganosa. A maior parte do comércio mundial é, de fato, operada centralmente por meio de contratos entre grandes empresas. Além disso, há uma forte tendência à formação de oligopólios e de alianças estratégicas entre grandes empresas em muitos setores da economia. Esse processo normalmente conta com amplo apoio do Estado a fim de socializar os riscos e os custos das empresas. Essa característica tem marcado a economia norte-americana nas últimas décadas. Como efeito disso, temos o “Estado Mínimo” para o social e o “Estado Máximo” para o capital, deixando grande parte da população sem assistência aos seus direitos básicos, como afirmamos anteriormente.

Os acordos internacionais de "livre comércio" envolvem uma intrincada combinação de liberalização e protecionismo em muitos setores estratégicos, como no caso da indústria farmacêutica, permitindo que megacorporações arrecadem lucros enormes com o monopólio dos preços dos remédios que, por sua vez, foram desenvolvidos com contribuição substancial do setor público, e privando grande parte da população do acesso à cura de suas doenças.

O fenômeno da globalização, contudo, não pode ser entendido apenas como um fenômeno econômico que limita o poder de Estados e nações. Como afirmamos anteriormente, ela tem efeitos no campo da cultura, da educação, dos direitos humanos, nas dinâmicas da cidadania e da democracia. Como diz Carlos Alberto Torres (1998:71),

o fenômeno da globalização limita a autonomia estatal bem como a soberania nacional. Esses limites expressam-se na tensão presente nas dinâmicas global e local, na tomada de decisão política, no campo social, cultural e econômico. A globalização, portanto, não somente obscurece os limites nacionais, mas também reduz a solidariedade tanto fora como dentro dos Estados Nacionais. A globalização não pode ser definida exclusivamente como organização pós-fordista de produção, mas como a principal característica de uma economia mundial global. As questões dos direitos humanos, dos Estados

regionais, e da democracia cosmopolita terão um papel fundamental no que diz respeito aos direitos civis no nível do Estado, ao desempenho do capital e do trabalho em diferentes domínios, e, particularmente, nas dinâmicas da cidadania, da democracia, e do multiculturalismo no estado moderno.

Constatação unânime é a de que as áreas sociais são as mais afetadas, até porque são elas as que dispõem de menores condições políticas para defender a manutenção de investimentos em educação e saúde, por exemplo. Como dizem Carlos Alberto Torres e Nicholas C. Burbules (2000:15),

em termos educativos, considera-se que existe um crescente entendimento de que a versão neoliberal da globalização, particularmente da forma como é implementada (e ideologicamente defendida) por alguns organismos internacionais bilaterais e multilaterais, reflete-se na agenda educacional, que privilegia - quando não impõe diretamente - políticas específicas de avaliação, financiamento, padrões de qualidade, formação de professores, currículo, ensino e testes. Diante de tais pressões, precisamos de mais estudos para dar respostas locais que defendam a educação pública, contra a introdução de puros mecanismos de mercado para regular os intercâmbios educacionais e outras políticas que procuram reduzir as responsabilidades do Estado diante da educação, impondo à administração pública modelos eficientes emprestados da área empresarial como, por exemplo, o padrão para a tomada de decisões. Essas respostas educacionais são apresentadas, na maioria das vezes, pelos sindicatos dos professores, novos movimentos sociais, e intelectuais críticos, e freqüentemente expressas na forma de oposição a certas iniciativas tais como os “vouchers” ou o subsídio privado e paroquial às escolas.

Com o propósito de exemplificar quantitativamente as relações assimétricas de poder e as desigualdades sociais no mundo globalizado, selecionamos alguns **indicadores** destacados por Boaventura de Sousa Santos (2002:30-34):

- A enorme concentração de poder econômico por parte das empresas multinacionais se traduz nos seguintes números: das 100 maiores economias do mundo, 47 são empresas multinacionais; 70% do comércio mundial são controlados por 500 empresas multinacionais; 1% das empresas multinacionais detém 50% do investimento direto estrangeiro.
- 54 dos 84 países menos desenvolvidos viram seu PNB *per capita* decrescer nos anos 80; em 14 deles a diminuição rondou os 35%; segundo as estimativas das Nações Unidas, cerca de um bilhão e meio de pessoas (1/4 da população mundial) vivem na pobreza absoluta, ou seja, com um rendimento inferior a um dólar por dia e outros dois bilhões vivem com apenas o dobro desse rendimento.
- Segundo o Relatório do Desenvolvimento do Banco Mundial de 1995, o conjunto dos países pobres, onde vivem 85,2% da população mundial, detém apenas 21,5% do rendimento mundial, enquanto o conjunto dos países ricos, com 14,8% da população mundial, detém 78,5% do rendimento mundial. Uma família africana média consome hoje 20% menos do que consumia há 25 anos.
- Segundo o Relatório do Desenvolvimento Humano do PNUD relativo a 1999, os 20% da população mundial a viver nos países mais ricos detinham, em 1997, 86% do produto bruto mundial, enquanto os 20% mais pobres detinham apenas 1%. Neste mesmo quinto mais rico concentravam-se 93,3% dos utilizadores da Internet.
- Nos últimos 30 anos a desigualdade na distribuição dos rendimentos entre os países aumentou dramaticamente. A diferença de rendimento entre o quinto mais rico e o quinto mais pobre era, em 1960, de 30 para 1, em 1990, de 60 para 1 e, em 1997, de 74 para 1. As 200 pessoas mais ricas do mundo aumentaram para mais do dobro de sua riqueza entre 1994 e 1998. Os valores dos três mais ricos bilionários do mundo excedem a soma do produto interno bruto de todos os países menos desenvolvidos do mundo onde vivem 600 milhões de pessoas.
- Já no final da década de oitenta, segundo dados do Federal Reserve Bank, 1% das famílias norte-americanas detinha 40% da riqueza do país e as 20% mais ricas detinham 80% da riqueza do país.

- Segundo a Organização Mundial de Saúde, os países pobres têm a seu cargo 90% das doenças que ocorrem no mundo, mas não têm mais do que 10% dos recursos globalmente gastos em saúde; 1/5 da população mundial não tem qualquer acesso a serviços de saúde modernos e metade da população mundial não tem acesso a medicamentos essenciais.

Cada vez mais, a naturalização da pobreza, a legitimação da ética do mercado, a fome, a miséria, a violência urbana, o controle de territórios inteiros pelo crime organizado, o aumento do terrorismo, a destruição da natureza e a exclusão têm sido características marcantes dos dias atuais. A lógica agressiva e desumana do mercado remete populações inteiras para além da desigualdade, ou seja, para a exclusão pura e simples dos direitos elementares do ser humano ao trabalho, à moradia, à saúde, à educação. A luta por melhores condições de trabalho e salariais tem sido substituída pela luta contra a destruição da possibilidade do emprego.

A globalização capitalista, sob o ponto de vista social e humano, não tornou o planeta um sistema globalizado. Pelo contrário, dividiu-o entre globalizadores e globalizados, fragmentou, violentou.

A palavra “globalização”, aceita à partida, não foi apenas questionada por aquilo que ela passou a representar: sinônimo de violência e injustiça. Ela está sendo endemonizada. Passou a ser uma palavra maldita, “mal” “dita” em grandes manifestações públicas contra os poderosos da Terra (contra a Organização Mundial do Comércio em Seattle, EUA, em dezembro de 1999; contra o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, no início do ano 2000 em Washington, Praga e Suíça; em Sydney, em setembro de 2000 e em outros protestos, inclusive via Internet), como vimos anteriormente.

Com suas teses sobre o “fim da história”, essa globalização consagra a existência do mal como inevitável, como banal, como se outro mundo não fosse possível. Paulo Freire costumava nos dizer, no IPF, que um outro mundo futuro não podia ser previsto, mas podia ser inventado. “O mundo não é”, afirmava Paulo Freire, “O mundo está sendo”.

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para adaptar, mas para mudar (FREIRE, 1997:85).

Nós podemos ser autores de nossas vidas. O futuro é possibilidade, não fatalidade, por isso uma outra globalização, a planetarização, é possível de ser construída, aliás, já está sendo construída e é sobre essa outra globalização que trataremos a seguir.

1.2. A planetarização como “inédito viável”

No interior da globalização capitalista, competitiva, em que os interesses do mercado se sobrepõem aos interesses humanos, os interesses dos povos se subordinam aos interesses corporativos das grandes empresas transnacionais, há indicadores de que outra globalização está surgindo. É possível distinguir uma globalização competitiva de uma possível globalização cooperativa e solidária, que vem sendo construída. A primeira está subordinada apenas às leis do mercado e a segunda subordina-se aos valores éticos e ao desejo de construir um planeta solidário que garanta vida com dignidade para todos os seres humanos.

Os mesmos avanços científicos e tecnológicos que, hegemonicamente, vêm servindo à globalização competitiva, também têm permitido o aprofundamento de relações locais e internacionais e criado condições, ainda que incipientes, que nos permitem apontar o nascimento da planetarização. Aqueles avanços têm permitido a globalização da luta pela defesa dos bens naturais, dos direitos humanos, da cidadania, da integração cultural etc.

Em *Educação e exclusão na América Latina* (2000), José Rivero chama a atenção para exemplos de como a globalização pode estar a serviço do ser humano. Ele destaca duas notícias muito circuladas em 1998. A primeira diz

respeito à prisão do general Pinochet, que, ao ir a Londres para se submeter a uma cirurgia, acabou sendo pego pela justiça e processado por uma ação sustentada por um princípio do direito internacional: “o direito das pessoas é superior à força dos Estados”. Em *Londres*, um juiz *espanhol*, conduziu um militar *chileno*, chefe de Estado no período da ditadura chilena, ao tribunal pelos crimes cometidos contra a humanidade, que levaram à morte, além de muitos chilenos, pessoas de outras nacionalidades que viviam naquele país. Para José Rivero (2000:20), esse fato revelou que o

princípio de soberania territorial absoluta tem-se mostrado incompatível com a necessidade de justiça e de reparação. A iniciativa espanhola e a decisão britânica não só fortalecem a justiça e a democracia, mas fazem patente a globalização do direito justo no momento em que o mundo celebra o 50º aniversário da Declaração dos Direitos Humanos.

A segunda situação mencionada pelo autor é relativa ao furacão Mitch que, em 1998, arrasou vários países da América Central.

Honduras e Nicarágua, dois dos países mais pobres da região, perdem milhares de pessoas, além de suas melhores terras e cultivos. Regridem vinte anos, fragilizando, ainda mais, a sua economia. A comunicação permite conhecer, de um modo direto e ‘real’, o alcance e a devastação dessa tragédia e gera uma das maiores amostras de solidariedade coletiva para com os povos, até então pouco conhecidos dos países europeus: a ajuda com alimentos e o perdão da dívida externa (casos da Espanha e Cuba, com a Nicarágua e da França, com Honduras e a Nicarágua) (...)

A velocidade das interações e a comunicação planetária permitem hoje, por diversas vias (...) que o mundo considere os crimes e as torturas cometidas por um poder ditatorial algo que afeta sua escala de valores e que povos distantes se sintam comovidos pelas imagens dos efeitos cataclísmicos de um furacão. Estamos vivendo na chamada era da globalização (RIVERO, 2000:20).

Se, por um lado, há fortes indicadores de um mundo perverso, de outro, há aqueles que nos apontam um caminho de esperança.

Para Boaventura de Souza Santos, como mencionamos anteriormente, além do *globalismo localizado e do localismo globalizado*, a intensificação de interações globais pressupõe outros dois processos: o *cosmopolitismo* e o *patrimônio comum da humanidade*.

Segundo o autor (SANTOS, 2002), o *cosmopolitismo* se refere a práticas e discursos contra-hegemônicos que vêm se constituindo nos interstícios da sociedade e nas margens do sistema capitalista mundial. Ele vem se formando a partir da organização de grupos ou classes oprimidas ou excluídas que vêm lutando pela difusão de outros valores (cooperação, solidariedade etc.) e de outras formas de organização da produção, de relações humanas e de relação com a natureza. A existência da globalização capitalista não tem excluído a possibilidade de Estados-nação, regiões, classes ou grupos sociais de se organizarem transnacionalmente, formando grandes redes, na defesa de interesses percebidos como comuns. Fazendo uso das inovações tecnológicas, eles têm interagido transnacionalmente, associando a luta local com a global, em busca de seus objetivos, maximizando os esforços de todos os envolvidos.

As atividades cosmopolitas incluem, entre outras, diálogos e organizações Sul-Sul, organizações mundiais de trabalhadores (a Federação Mundial de Sindicatos e a Confederação Internacional dos Sindicatos Livres), filantropia transnacional Norte-Sul, redes internacionais de assistência jurídica alternativa, organizações transnacionais de direitos humanos, redes mundiais de movimentos feministas, organizações não governamentais (ONG's) transnacionais de militância anticapitalista, redes de movimentos e associações ecológicas e de desenvolvimento alternativo, movimentos literários, artísticos e científicos na periferia do sistema mundial em busca de valores culturais alternativos, não imperialistas, empenhados em estudos sob perspectivas pós-coloniais ou subalternas.

O outro processo contra-hegemônico a que Boaventura Sousa Santos se refere é o *patrimônio comum da humanidade*. Para o autor, existem temas que,

pela sua natureza, só podem ser pensados e tratados de forma global:

a sustentabilidade da vida humana na Terra, por exemplo, ou temas ambientais como a proteção da camada de ozônio, a preservação da Amazônia, da Antártida, da biodiversidade ou dos fundos marinhos (...), a exploração do espaço exterior, da lua e de outros planetas, (...) Todos estes temas se referem a recursos que, pela sua natureza, têm de ser geridos por fideicomissos da comunidade internacional em nome das gerações presentes e futuras (SANTOS, 2002:70).

A **planetarização**, como a entendemos, tem a ver com essa segunda globalização, a globalização cooperativa, solidária, de-baixo-para-cima, contra-hegemônica, fundada em valores éticos e na espiritualidade humana, não nas cegas leis do mercado. A planetarização é um caminho para a necessária “civilização planetária” de que nos fala Leonardo Boff (1998:38), rumando para uma única sociedade mundial. Boff aposta numa globalização cooperativa que superará a atual fase competitiva da globalização econômica, neoliberal e capitalista.

A globalização da Sociedade Civil⁹ possibilita novos movimentos sociais, políticos e culturais intensificando a troca de experiências de suas particulares maneiras de ser. Este é o espaço (ciberespaço?) das ONG¹⁰s e das estruturas intergovernamentais que ora pressionam, contrapondo-se ao Estado-Nação, ora se somam a eles, buscando melhores condições de vida neste planeta. O **desafio** que se coloca a essas novas territorialidades é o de *fortalecimento da perspectiva democrática* no seio da própria Sociedade Civil.

⁹ Segundo Joviles Vitorio Trevisol (2000:117), “A sociedade civil global representa a emergência de uma nova forma de governança global, em alguns momentos complementar ao estado e noutros, em oposição a ele. São novos atores que atuam no cenário político internacional e, assim, como denunciam a ausência de um sistema de regulação suficientemente capaz de enfrentar os problemas globais, mobilizam recursos, conhecimentos e práticas a fim de suprir esse vácuo.

¹⁰ O termo ONG nunca foi preciso e nem há consenso entre os estudiosos sobre os critérios que devem ser empregados para definir o que é e o que não é uma ONG. As diferenças expressivas entre ONGs dificultam ainda mais uma conceituação unânime. O conceito foi criado pelas nações Unidas em 1950 (Resolução 288 do Conselho Econômico e Social – ECOSOC) para sintetizar um conjunto muito variado e heterogêneo de organizações internacionais, não oriundas de acordos governamentais e atuantes em âmbito internacional. (...) Em geral, as características de uma ONG são: formais e com certa permanência institucional; são privadas, mas com fins públicos; são entidades autogovernadas; são instituições independentes e não são agências de financiamento (TREVISOL, 2000:72). Sobre ONGs, ver também GOHN (1997) e FERNANDES (1995). Como todo fenômeno histórico, as ONGs também são contraditórias: não formam um todo homogêneo.

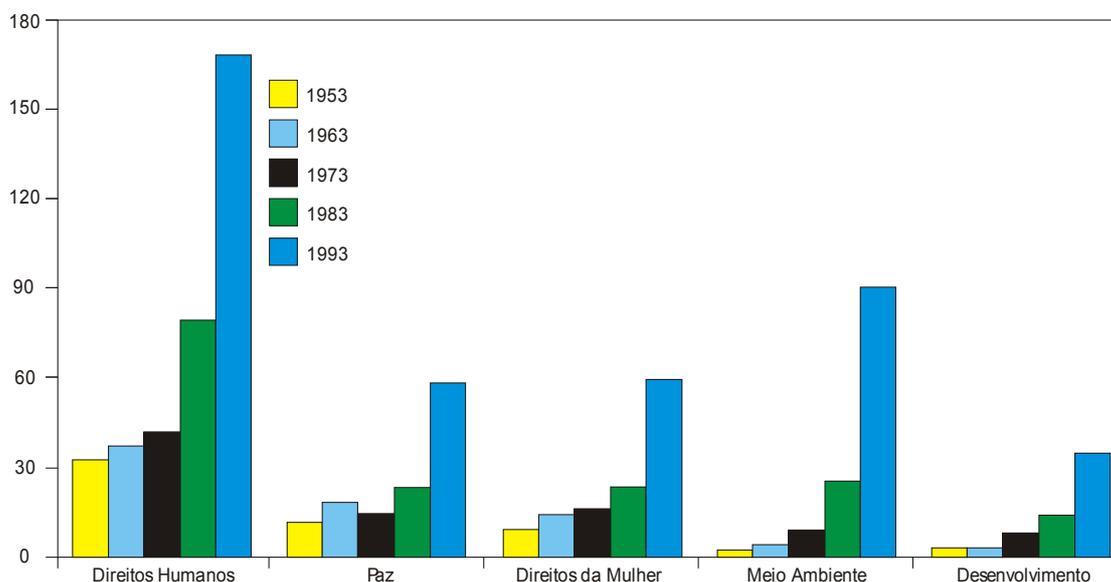
Muitos movimentos têm encontrado formas de legitimação de seus atos no plano internacional, caracterizando o que Boaventura Souza Santos vem chamando de globalização contra-hegemônica.

Veja-se o exemplo do poderoso movimento ecológico *Greenpeace*. Ele faz campanhas de preservação da natureza em quase todo o mundo. A *World Wildlife Fund* (WWF) é outro exemplo importante. Ela é uma das maiores organizações em defesa da ecologia, com 4,7 milhões de membros e atividades em mais de cem países. É maior do que algumas nações. Ainda para citar outros exemplos: o *Earthwatch* patrocina pesquisas científicas em mais de cem países, na área da saúde, arqueologia e sociologia, a *Cruz Vermelha*, fundada em 1919, trabalha em 176 países; *Anistia Internacional*, com mais de um milhão de membros e atuação em 160 países; *Médicos Sem Fronteiras*, formada por médicos e profissionais de saúde que prestam assistência às populações vítimas de desastres naturais e conflitos armados, com atuação em 80 países, *Save the Children*, surgiu em 1919, trabalha com crianças expostas à miséria e à exploração, *Friends of the Earth*, com quase um milhão de sócios, tem filiados em praticamente o mundo todo (JOVILES, 2000).

O movimento ético pela **Carta da Terra** (CONSELHO DA TERRA, 1998) tem-se distinguido pela busca de uma globalização/planetarização solidária.

Apesar de as ONGs serem altamente polissêmicas e formarem um universo um tanto quanto caótico, elas foram os primeiros atores políticos a perceberem a natureza global de alguns problemas e a necessidade de tratá-los numa perspectiva também global.

O gráfico (TREVISOL, 2000:72) que segue sintetiza o crescimento das ONGs em escala planetária no período entre 1953 e 1993:



Segundo Sonia Aguiar (www.scielo.br), experiências como a do Social Watch (Observatório da Cidadania em português, Control Ciudadano em espanhol) – uma rede mundial de grupos de cidadãos e organizações civis sem fins lucrativos criada para monitorar as ações de desenvolvimento social – mostram como as informações sobre as políticas públicas dos governos e dos organismos multilaterais podem ser agenciadas e analisadas para subsidiar o processo decisório dos atores sociais, da mesma forma que o fazem as corporações transnacionais.

O Observatório da Cidadania é uma coalizão de 105 entidades da sociedade civil de 50 países de todas as regiões do mundo, além do Estado da Palestina e da representação da União Européia, que se empenha em monitorar o cumprimento, ou não, dos compromissos assumidos por chefes de Estado na Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Social, em Copenhague, e na Conferência Mundial sobre a Mulher, em Pequim, ambas realizadas em 1995. O Brasil participa desse esforço com cinco ONGs: Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional (FASE), Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE), Instituto de Estudos Sócio-Econômicos (INESC), Brasília, Cedec (São Paulo) e SOS Corpo (Recife).

O Observatório da Cidadania estimula a atuação em rede e o intercâmbio de idéias e de informação (em inglês, português, espanhol e italiano) sobre estratégias bem-sucedidas de combate à pobreza e da discriminação de gênero. Publicam relatórios anuais, distribuídos, através de documentos impressos e virtualmente, em nível local, nacional e internacional, contendo importantes informações que auxiliam no trabalho desenvolvido pelas organizações que compõem a rede. Para isso, o Observatório da Cidadania conta com a ajuda dos *contra-especialistas*. Toda essa informação disponibilizada para assessorar as instituições e pessoas resulta da competência técnica acumulada por centenas de *contra-especialistas*¹¹ no chamado terceiro setor. Os *contra-especialistas* são pessoas que detêm algum tipo de conhecimento técnico ou especializado que os habilita a coletar e analisar informação de interesse público, que se colocam à disposição dessas redes para organizar informações que, geralmente, não são oferecidas por especialistas do *establishment*. O trabalho realizado por eles possibilita um confronto de conhecimentos construídos sob referências de mundos diferentes e cuja legitimação depende mais de escolhas políticas e/ou econômicas do que técnicas ou científicas. O “discurso único” dos especialistas do *establishment* se vê confrontado com o dos “*contra-especialistas*”. Estes confrontam dados econômicos e sociais e, muitas vezes, chegam a conclusões bem diferentes das dos economistas dos sistemas hegemônicos, como, por exemplo, o aumento do número de homicídios diante do crescimento da concentração de renda em determinados países, ou os gastos militares para ações de “defesa” comparados aos recursos destinados a programas sociais de atendimento à mulher e à infância. E procuram desmontar as lógicas da racionalidade econômica com argumentos de fundo sociocultural. As suas conclusões são difundidas dentro do país, debatidas em seminários com outras organizações, levadas aos governos e, em vários casos, discutidas com estes em instâncias de diálogos ou mesas-redondas, freqüentemente com a participação das representações locais de instituições intergovernamentais.

¹¹ Termo originalmente utilizado por Dorothy Nelkin (1981), designa os cientistas ou especialistas que passaram a assessorar os movimentos comunitários e grupos de cidadãos dos Estados Unidos.

Quatro importantes redes internacionais não-governamentais de mulheres monitoram as políticas que visam à igualdade e à equidade de gêneros – terceiro dos 10 compromissos de Copenhague e tema central da Cúpula de Pequim: Dawn – Development Alternatives with Women for a New Era; Cladem – Comitê da América Latina e Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher; Repem – Rede de Educação Popular entre Mulheres da América Latina e Caribe (integrada por 173 ONGs da região) e Wedo – Women's Environment and Development Organization.

Outro exemplo é o da Rede Internacional de Revisão Participativa do Ajuste Estrutural (SAPRINetwork), que trabalha com grupos de cidadãos em todo o mundo para organizar processos públicos que determinem o verdadeiro impacto dos programas de reforma econômica recomendados pelo Banco Mundial e pelo FMI, bem como para determinar uma nova orientação para o futuro. O Comitê de Orientação da SAPRIN é integrado por 23 organizações e coalizões, dois terços das quais do hemisfério Sul.

Nas reuniões preparatórias da avaliação de alto nível sobre os acordos de Copenhague, em 2000, iniciadas em fevereiro de 1999, a questão financeira internacional aparece como o principal fator de influência das políticas nacionais em todo o mundo. As instituições-chave no desenho da globalização da economia, como a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) estão fora ou à margem da Organização das Nações Unidas (ONU). Organizações da sociedade civil, entre elas o Observatório da Cidadania, e alguns governos iniciaram um exercício inédito de discussão tripartite com o Banco Mundial sobre os efeitos do ajuste estrutural nas políticas de combate à pobreza, de geração de emprego e de integração social. A OMC continua recusando-se a divulgar estudos sobre os impactos da liberalização do comércio, em especial nos países "menos desenvolvidos", mas as pressões também continuam.

Assim, a ação do Social Watch, que não questiona a soberania dos Estados Nacionais, contribui para promover, através de um trabalho integrado, a

"soberania" da humanidade como um todo e das sociedades nacionais em particular como forma de enfrentar a globalização capitalista.

Segundo Marcos Arruda (www.forumsocialmundial.org.br), foi formada, no início de 1995, a Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais, reunindo ONGs e organizações de trabalhadores, com a finalidade de estabelecer uma interação sistemática com o governo brasileiro e as agências multilaterais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e o Banco Interamericano de Desenvolvimento) a respeito das políticas, programas e projetos financiados por estas. A rede possui membros em todo o país e busca influenciar tanto o Governo Federal como o Congresso, e também acompanhar o envolvimento daquelas instituições e advogar junto a elas em favor dos setores sociais interessados. Entre os temas desta interação estão o desenvolvimento sustentável, a erradicação da pobreza, as prioridades de investimento e a metodologia participativa.

Um dos resultados da interação das organizações sociais com o Banco Mundial é a atenção que um número crescente de diretores e funcionários do Banco está prestando à participação popular como um meio eficaz de combate à pobreza. A discussão agora está centrada nos métodos e alcance da participação, em programas e projetos financiados pelo Banco e nas políticas macroeconômicas promovidas pelo Banco.

O desafio tem sido fazer da globalização um processo que democratize não apenas o direito à opinião, mas os direitos e deveres da plena cidadania para todos os membros das sociedades nacionais e da sociedade global. Gerar processos de participação que, por um lado, estabeleçam a cada pessoa e comunidade humanas sua condição de sujeito do seu próprio desenvolvimento e, por outro, cultivem e integrem a diversidade das capacidades, desejos e aspirações num movimento que redirecione os mercados, atribua um conteúdo democrático ao Estado, e reconstrua o global a partir da diversidade do local e do nacional.

Segundo Boaventura de Sousa Santos (www.ces.fe.uc.pt), a regulação social nas sociedades capitalistas modernas se fundamenta em **três pilares**:

Estado, mercado e comunidade. O mercado e a comunidade constituem a esfera autônoma da atuação dos cidadãos, o que veio a designar-se por sociedade civil. A relação entre os três pilares e importância que cada um tem assumindo na regulação das sociedades variou ao longo da história. No mercado, a autonomia tem sido recurso para fazer valer interesses particulares segundo a lógica da concorrência. Na comunidade, ela é compreendida como expressão da obrigação política horizontal, entre cidadãos, na promoção de interesses comuns segundo a lógica da solidariedade. Desde o início, a comunidade revelou-se o pilar mais frágil deste modelo de regulação, e a verdadeira articulação deu-se entre o Estado e o mercado, com períodos em que o Estado dominou o mercado (o capitalismo social-democrático) e períodos em que o mercado dominou o Estado (o atual capitalismo neoliberal). Este modelo está hoje em crise porque desapareceu a simetria entre o Estado, que se manteve nacional, e o mercado que, entretanto, se globalizou.

Ao dominar a esfera da autonomia dos cidadãos, o mercado passou a estar na base da concepção dominante da sociedade civil. Ao lado desta, sobreviveu uma concepção subalterna de sociedade civil sustentada na comunidade e na solidariedade. Esta dualidade está hoje emergindo em nível transnacional ou global. Em Davos, esteve reunida a sociedade civil global baseada no mercado; enquanto que, em Porto Alegre, no Fórum Social Mundial, esteve reunida a sociedade civil global fundamentada na comunidade. A força revelada por ambas revela a existência de duas sociedades civis globais e que a confrontação e o diálogo entre elas vai dominar a política internacional nos próximos anos. De acordo como o autor, apesar de a sociedade civil global, na perspectiva da comunidade, manter uma relação de subalternidade em relação à fundamentada no mercado, tem sido uma força social em ascensão.

A tarefa da sociedade civil global, segundo Boaventura de Sousa Santos, é conferir credibilidade e força social e política às muitas propostas já enunciadas ou em elaboração que, em conjunto, constituem uma globalização alternativa, a globalização da solidariedade e da reciprocidade, da cidadania pós-nacional, do desenvolvimento econômico sustentável e democrático, do comércio justo como

condição do comércio livre, do aprofundamento da democracia, dos parâmetros mínimos de trabalho, do respeito pela igualdade, através da redistribuição, e do respeito pela diferença, através do reconhecimento.

O Fórum Social Mundial (FSM) já realizou dois encontros. O primeiro se deu entre os dias 25 e 30 de janeiro de 2001, na cidade de Porto Alegre, e reuniu cerca de 16.000 pessoas.

Como delegados – representantes de entidades e movimentos da sociedade civil, instituições acadêmicas, igrejas, parlamentares e prefeitos – foram mais de 4.700, sendo cadastrados mais de 1.500 internacionais de 117 países. Como personalidades convidadas foram 165 (77 nacionais e 88 internacionais), das quais 96 foram painelistas (27 nacionais e 69 internacionais). Estima-se em dois mil os participantes do Acampamento da Juventude e em 700 os representantes das nações indígenas. Foram credenciados mais de 1.300 pessoas para organização, comunicação, apoio logístico, tradução e segurança. Além desses, foram credenciados 1.800 jornalistas, dos quais 386 internacionais (CATTANI, 2001:24).

Os números e a heterogeneidade sócio-cultural e política que se fizeram presentes nesse Fórum constituem-se em dados expressivos das lutas nacionais e internacionais, estatais e não-governamentais, em busca de uma outra globalização, da planetarização, através de uma nascente sociedade civil planetária.

Os **eixos temáticos**¹² do I encontro do Fórum Social Mundial foram os seguintes:

Eixo I - **A Produção de Riquezas e a Reprodução Social** (1. Como construir um sistema de produção de bens e serviços para todos?; 2. Que comércio internacional queremos?; 3. Que sistema financeiro é necessário para assegurar a igualdade e o desenvolvimento?; 4. Como garantir as múltiplas funções da terra?).

¹² A intenção de citar aqui os eixos temáticos do Fórum Social Mundial (1 e 2) é demonstrar os temas em torno dos quais têm girado as discussões de uma outra globalização. Eles mostram as questões fundamentais da humanidade de hoje.

Eixo II - O Acesso às Riquezas e a Sustentabilidade (1. Como traduzir desenvolvimento científico em desenvolvimento humano?; 2. Como garantir o caráter público dos bens comuns à humanidade, sua desmercantilização, assim como o controle social sobre o meio ambiente?; 3. Como promover a universalização dos direitos humanos e assegurar a distribuição de riquezas?; 4. Como construir cidades sustentáveis?).

Eixo III - A afirmação da Sociedade Civil e dos Espaços Públicos (1. Como fortalecer a capacidade de ação das sociedades civis e a construção de espaços públicos?; 2. Como assegurar o direito à informação e a democratização dos meios de comunicação?; 3. Quais os limites e possibilidades da cidadania planetária?; 4. Como garantir as identidades culturais e proteger a criação artística da mercantilização?).

Eixo IV - Poder Político e Ética na Nova Sociedade (1. Quais são os fundamentos da democracia e de um novo poder?; 2. Como democratizar o poder mundial?; 3. Qual o futuro dos Estados-Nações?; 4. Como mediar os conflitos e construir a paz?).

O segundo encontro do Fórum Social Mundial, que também ocorreu em Porto Alegre, foi realizado entre os dias 31 de janeiro e 5 de fevereiro de 2002 e, de acordo com dados da Folha de São Paulo (06/02/2002, A-12), contou com a participação de 51.3000 pessoas (57% homens e 43% mulheres), 131 países, 4.909 organizações, 2.620 sindicalistas, 170 índios e 35 mil ouvintes.

Os grandes temas abordados foram (Programa Oficial do FSM, 2002:4-7):

Eixo I - A Produção de Riquezas e a Reprodução Social (1. Comércio Mundial; 2. Corporações Multinacionais; 3. Controle de Capitais Financeiros; 4. Dívida Externa; 5. Trabalho; 6. Economia Solidária; 7. Conferência especial: África/Brasil).

Eixo II - Acesso às Riquezas e Sustentabilidade (1. Saber, Direitos de Reprodução e Patentes; 2. Medicamentos, Saúde e AIDS; 3. Sustentabilidade Ambiental; 4. Água – bem comum; 5. Povos Indígenas; 6. Cidades, Populações Urbanas; 7. Conferência especial: Soberania Alimentar).

Eixo III - **A Afirmação da Sociedade Civil dos Espaços Públicos** (1. Combate à Discriminação e à Intolerância; 2. Democratização das Comunicações e da *Mídia*, 3. Produção Cultural, Diversidade e Identidade; 4. Perspectivas do Movimento Global da Sociedade Civil; 5. Cultura da Violência, Violência Doméstica; 6. Migrações, Tráfico de Pessoas (mulheres, crianças e refugiados; Conferência especial: Educação).

Eixo IV - **Poder Político e Ética na Nova Sociedade** (1. Organismos Internacionais e Arquitetura do Poder Mundial; 2. Democracia Participativa; 3. Soberania, Nação, Estado; 4. Globalização e Militarismo; 5. Princípios e Valores; 6. Direitos Humanos (Direitos Econômicos, Sociais e Culturais).

Tanto no primeiro quanto no segundo FSM, além das grandes conferências, foram realizadas inúmeras oficinas sobre os mais vários assuntos relacionados aos grandes eixos temáticos dos encontros.

Segundo Noam Chomsky (*Folha de S. Paulo*, 10.09.00),

o Fórum Social Mundial proporciona uma oportunidade sem precedentes para a união de forças populares dos mais diversos setores, nos países ricos e pobres, no sentido de desenvolver alternativas construtivas em defesa da esmagadora maioria da população mundial que sofre constantes agressões aos direitos humanos fundamentais. Essa é também uma importante oportunidade para avançarmos no sentido de enfraquecer as concentrações ilegítimas de poder e estender os domínios da justiça e da liberdade.

Tanto o Estado-nação quanto a sociedade civil possuem responsabilidades centrais na construção da planetarização. Análises de autores como Michael Löwy, Boaventura de Sousa Santos e Noam Chomsky (www.forumsocialmundial.org.br) acerca da globalização esclarecem que as afirmações generalizadas de que os Estados-nação estão enfraquecendo, correndo o risco de desaparecer, e que a defesa da nação, da soberania nacional, é a única ou a principal linha de ação contras os estragos do mercado globalizado merecem um pouco mais de cuidado. Para eles, é preciso fazer aí algumas considerações.

Contrariamente ao que se afirma com frequência, os Estados-Nação continuam a jogar um papel decisivo no campo político e econômico. Para começar, são os Estados dos países capitalistas dominantes, através de seus representantes, que determinam as políticas neoliberais do G-7, do FMI, do BM, da OMC. São estes mesmos Estados, que, utilizando seus instrumentos militares e em particular a OTAN, impõem sua ordem em escala mundial, como o demonstram as guerras de intervenção imperial no Golfo e na Iugoslávia. Enfim, o Estado-Nação norte-americano, única superpotência no mundo atual, exerce uma hegemonia econômica, política e militar indiscutível.

No caso dos países do Sul, com poucas exceções, muitos Estados-Nação também não deixam de jogar um papel importante. Executam o que Boaventura Santos denomina de *globalismo localizado*: funcionam como correias de transmissão para o sistema de dominação imperial. Submetem-se aos imperativos do capital financeiro e aos ditados do FMI, colocam o pagamento da dívida externa como primeira prioridade do orçamento e põem em prática, com o maior zelo, as políticas neoliberais de "ajuste estrutural".

Para fortalecer o processo de planetarização, é preciso reconhecer que os Estados-nação, dependendo das forças sociais que estiverem no governo, podem desempenhar um papel de forte resistência às exigências das instituições multilaterais.

Além disso, devido ao caráter global de algumas lutas, não é mais possível subestimar a importância cada vez maior da sociedade civil global.

Michael Löwy (www.forumsocialmundial.org.br) afirma que é possível resistir à globalização capitalista, às políticas produtoras de brutal desigualdade social, de desastres ecológicos, de agravamento da dívida e da dependência dos países do Terceiro Mundo com um Estado-nação comprometido com a construção de uma outra globalização. Algumas das soluções, segundo ele, são, por exemplo, que os governos rompam com as orientações do FMI, decretem uma moratória da dívida externa, e reorientem a produção para as necessidades do mercado interno.

Em relação à defesa da nação como a principal linha de ação contra os efeitos perversos da globalização capitalista, o autor argumenta que

em última análise, uma luta eficaz contra o Império do Capital multinacional não pode se limitar ao nível do Estado-Nação por varias razões:

- 1) As vitórias obtidas ao nível nacional são limitadas, precárias e constantemente ameaçadas pela potência do mercado capitalista mundial e de suas instituições.
- 2) Uma perspectiva estreitamente nacional não permite a formação de alianças e a constituição de um pólo mundial alternativo. Só uma coalizão de forças internacional é capaz de enfrentar e obrigar a recuar o capital global e seus instrumentos: FMI, OMC.
- 3) O Estado-Nação não é um espaço social homogêneo. As contradições de classe, os conflitos sociais e a fratura entre a oligarquia e a massa dos trabalhadores, a elite privilegiada e multidão dos pobres e dos excluídos atravessa cada nação.
- 4) Sem negar a legitimidade de formas progressistas e emancipadoras do nacionalismo - por exemplo, dos movimentos de libertação nacional dos curdos, dos palestinos ou dos habitantes de Timor-Leste - ele tem tomado predominantemente no mundo de hoje formas intolerantes, agressivas, expansionistas, opressoras. Massacres intercomunitários, guerras nacional/religiosas, “purificações étnicas” e até genocídios tem caracterizado a ultima década do século XX.
- 5) Os problemas mais urgentes da época são internacionais. A dívida do Terceiro Mundo, a ameaça de catástrofe ecológica iminente, o necessário controle da especulação financeira e a supressão dos paraísos fiscais são questões globais que exigem soluções planetárias.

Segundo Michael Löwy (Idem), para lutar de maneira eficaz contra a globalização capitalista, é preciso agir simultaneamente em três níveis: o **local**, o **nacional** e o **mundial**. Ele cita como bons exemplos desta dialética o **Movimento Zapatista** e o **Movimento dos Sem Terra**. O primeiro, profundamente enraizado nas comunidades indígenas de Chiapas, luta ao mesmo tempo contra a dominação imperialista sobre a nação mexicana e contra a

hegemonia mundial do neoliberalismo. O MST, que tem sua base social nas mobilizações e ocupações locais, apresenta um projeto nacional para um novo modelo de desenvolvimento econômico e social no Brasil, sem deixar, ao mesmo tempo, de participar da rede camponesa internacional “Via Campesina” e de todas as mobilizações internacionais contra a globalização capitalista. O autor cita também como exemplo desse movimento dialético que envolve a luta local, nacional e global a prefeitura de Porto Alegre e o governo do Estado do Rio Grande do Sul que tratam de enfrentar as urgentes questões locais a partir das necessidades sociais da população pobre e trabalhadora, ao mesmo tempo em que participam do combate da oposição popular brasileira contra a política neoliberal do governo de Fernando Henrique Cardoso, e que co-organizam o Fórum Social Mundial de reflexão sobre um novo mundo possível.

Michael Löwy defende o Estado-Nação como um dos terrenos essenciais da luta. É preciso pressionar e intervir no âmbito local, mas, cada vez mais, é imperativa a extensão da luta em nível planetário. É urgente unir forças, intercambiar experiências, articular iniciativas, buscando a organização de um pólo alternativo, um contra-poder, uma Internacional da Resistência à globalização capitalista.

O encontro internacional de Chiapas, em 1994, as batalhas de Seattle, Praga, Nice, o Fórum Social Mundial, que inauguram o século XXI, segundo o autor, são algumas das principais etapas da constituição deste novo internacionalismo, já não mais submetido a um campo militar da guerra fria ou a um bloco de Estados, mas sim orientado pelos interesses comuns dos trabalhadores de todos os países e pela defesa da Humanidade.

O que está em jogo, nesta confrontação planetária decisiva, não é o destino de uma ou outra nação, mas o do conjunto da espécie humana, ameaçada em sua própria sobrevivência pelas catástrofes ecológicas que resultarão, inevitavelmente, do curso atual, desenfreado e irracional, de destruição capitalista do meio ambiente. Como bem o resume o apelo do Fórum Social Mundial, o que está na ordem do dia é a busca de um mundo diferente, que devemos construir juntos. Nesta batalha os níveis regionais ou continentais, mais

além do Estado-nação, são um campo cada vez mais decisivo. (...) O capital global - tal como ele se materializa nas empresas multinacionais, no mercado financeiro especulativo, nos paraísos fiscais, nas políticas de "ajuste estrutural", nas instituições globais (FMI, BM, OMC), e na dominação imperial do G-7 - é o inimigo comum da grande maioria da humanidade. Seus adversários são trabalhadores de Paris e de São Bernardo do Campo, sindicalistas de Detroit e de Seoul, camponeses da Confédération Paysanne e do MST brasileiro, ecologistas do Sul e do Norte, feministas da Marcha Mundial das Mulheres, jovens das redes de ação direta contra a mercantilização do mundo, e militantes de todas as cores do arco-íris da esquerda socialista, comunista e libertária. Esta luta contra o capital global não conhece fronteiras: ela é, por necessidade imperativa, mundial e planetária (www.forumsocialmundial.org.br).

A cidadania planetária supõe o reconhecimento e a prática da **planetaridade**, isto é, tratar o planeta como um ser vivo, que exala, sustenta, promove a vida. Como diz Francisco Gutiérrez, “a planetaridade deve levar-nos a sentir e viver nossa cotidianidade em relação harmônica com os outros seres do planeta Terra” (GUTIÉRREZ, 1997:13).

Milton Santos, assim como Boaventura Santos, como vimos, tratam dialeticamente do tema da globalização. Ela é “perversidade e possibilidade”. Ela é hegemônica e contra-hegemônica. Eles vêem numa “outra” globalização, numa nova etapa da globalização, a possibilidade aberta para uma nova civilização: “Podemos pensar na construção de um outro mundo, mediante uma globalização mais humana” (SANTOS, 2000:20). A globalização não é perversa em si, depende do seu “uso político”: “Esse é o debate central, o único que nos permite ter a esperança de utilizar o sistema técnico contemporâneo a partir de outras formas de ação” (SANTOS, 2000:24).

Reagindo à perversidade do “discurso único”, que apresenta a globalização atual como única visão de mundo (Leitura do Mundo) possível, é preciso reconhecer “a emergência de certo número de sinais indicativos de que outros processos paralelamente se levantam, autorizando pensar que vivemos

uma verdadeira fase de transição para um novo período” (SANTOS, 2000:117).
E insiste:

A gestação do novo, na história, dá-se, freqüentemente, de modo quase imperceptível para os contemporâneos, já que suas sementes começam a se impor quando ainda o velho é quantitativamente dominante. É exatamente por isso que a ‘qualidade’ do novo pode passar despercebida. Mas a história se caracteriza como uma sucessão ininterrupta de épocas. Essa idéia de movimento e mudança é inerente à evolução da humanidade. É dessa forma que os períodos nascem, amadurecem e morrem (SANTOS, 2000:141).

Milton Santos acredita numa “outra” globalização que transite do atual “pensamento único” para a emergência de uma “consciência universal”, que nós chamamos de “planetaridade”.

Uma outra globalização supõe uma mudança radical das condições atuais, de modo que a centralidade de todas as ações seja localizada no homem. Sem dúvida, essa desejada mudança apenas ocorrerá no fim do processo, durante o qual reajustamentos sucessivos se imporão... A primazia do homem supõe que ele estará colocado no centro das preocupações do mundo, como um dado filosófico e como uma inspiração para as ações (SANTOS, 2000:147).

Milton Santos, nesta obra, afirma a importância da leitura do complexo mundo de hoje, justamente para não cair na ideologia neoliberal que afirma que este mundo é o “único” possível. Ler o mundo de hoje porque é preciso não se conformar com ele e construir um outro mundo.

É a partir dessa visão sistêmica que se encontram, interpenetram e completam as noções de mundo e de lugar, permitindo entender como cada lugar, mas também cada coisa, cada pessoa, cada relação dependendo do mundo (SANTOS, 2000:169).

Ler o mundo na era da globalização implica perceber sua **complexidade**. Mais do que em qualquer era anterior, existe hoje uma interpenetração de todo e partes, do local com o nacional, o regional e o global:

o mundo fica mais perto de cada um, não importa onde esteja. O outro, isto é, o resto da humanidade, parece estar próximo. Criam-se para todos a certeza e, logo depois, a consciência de ser mundo e de estar no mundo, mesmo se ainda não o alcançamos em plenitude material ou intelectual. O próprio mundo se instala nos lugares, sobretudo as grandes cidades, pela presença maciça de uma humanidade misturada, vinda de todos os quadrantes e trazendo consigo interpretações variadas e múltiplas, que ao mesmo tempo se chocam e colaboram na produção renovada do entendimento e da crítica da existência. Assim, o cotidiano de cada um se enriquece, pela experiência própria e pela do vizinho, tanto pelas realizações atuais como pelas perspectivas de futuro. As dialéticas da vida nos lugares, agora mais enriquecidas, são paralelamente o caldo de cultura necessário à proposição e ao exercício de uma nova política. Funda-se, de fato, um novo mundo. Para sermos ainda mais preciso, o que, afinal se cria é o *mundo* como realidade histórica unitária, ainda que ele seja extremamente diversificado (SANTOS, 2000:172 e 173).

Milton Santos é um otimista crítico, intelectual e militante de um mundo novo, de uma nova globalização porque acredita que outro mundo é possível: “Uma história universal verdadeiramente humana está, finalmente, começando. A mesma materialidade, atualmente utilizada para construir um mundo confuso e perverso, pode vir a ser uma condição de construção de um mundo mais humano” (SANTOS, 2000:174).

A educação forma o cidadão. Supostamente ensina a viver em sociedade. Cidadão é aquele que pertence a uma “nação” e divide a responsabilidade com outros sujeitos no seu interior. Para exercer a cidadania ativa, é preciso reconhecer o seu papel na sociedade, inserir-se criticamente na realidade. Mas, no contexto em que a nação se interconecta, amplia sua atuação e se soma a outros atores configurando o processo inicial de formação de uma sociedade civil

planetária, o que significa formar para a cidadania? Como se inserir criticamente nesse contexto e estabelecer uma relação de organicidade com a realidade? Que saberes o cidadão e a cidadã de uma sociedade planetária deve possuir e construir? O que significa, no contexto da planetarização (*quando a terra inteira surge redonda do azul profundo*), “ler o mundo” e formar para a cidadania?

Essas serão as questões que abordaremos nos próximos capítulos. Começaremos, no segundo capítulo, por discutir o que vem a ser Leitura do Mundo em Paulo Freire.

Capítulo 2

LEITURA DO MUNDO EM PAULO FREIRE

*Linha severa da longínqua costa
quando a nau se aproxima ergue-se a encosta
em árvores onde o Longe nada tinha;
mais perto, abre-se a terra em sons e cores:
E, no desembarcar, há aves, flores,
onde era só, de longe a abstrata linha.*

Fernando Pessoa (1995:78)

Vimos que a globalização, como todo processo histórico, é um processo contraditório e que pode tanto oportunizar novas chances para a humanidade, como pode, dentro do modelo capitalista, levar à destruição do planeta. Portanto, na perspectiva de uma “outra globalização”, faz-se necessário “ler o mundo” para desnaturalizar a “malvadez” da globalização capitalista, para construir a consciência coletiva sobre as ameaças que pesam sobre o planeta e sobre todos os seres humanos e para agir, buscando o fortalecimento do processo de planetarização, de construção da cidadania planetária.

Para isso, o educador Paulo Freire nos ofereceu um importante instrumento de trabalho, uma metodologia fundada na Leitura do Mundo. Esta será nossa preocupação neste capítulo: mostrar o que significa Ler o Mundo em Paulo Freire.

No último livro que publicou em vida, *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire afirma:

Como educador preciso ir ‘lendo’ cada vez melhor a **leitura do mundo** (grifo nosso) que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que este é parte (...) não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo de ‘leitura do mundo’ que precede sempre a ‘leitura da palavra’ (FREIRE, 1997:90).

Nas “Conclusões” de sua tese de concurso, a que deu o título *Educação e atualidade brasileira*, para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco (1959)¹³, Paulo Freire destaca:

Após o desenvolvimento de nosso trabalho, parece-nos lícito chegar às seguintes fundamentais conclusões:

- a) Que, para ter força instrumental, para ser ‘agente de los cambios sociales’, na expressão de Mannheim, é necessário ao processo educativo estabelecer relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica.
- b) Que essa relação de organicidade implica um **conhecimento crítico da realidade** para que só assim possa ele se integrar com ela e não a ela se superpor (...) (grifo nosso).
- g) Que a transitividade ingênua precisa ser promovida pela educação à crítica, a qual, fundando-se na razão, não deve significar uma posição racionalista, mas uma abertura do homem, através de que, mais lucidamente, veja seus problemas. Posição que implica a libertação do homem de suas limitações, pela consciência dessas limitações (FREIRE, 2001:113 e 114).

O tema da **Leitura do Mundo** em Paulo Freire aparece ao longo de toda a sua obra. É um dos fios que, entrelaçado a outros, foi-lhe permitindo tecer a “educação como prática da liberdade”. A **Leitura do Mundo** em Paulo Freire ganha relevância tanto como **passo, o primeiro, o fundamental do seu método**, quanto como caminho para construir a “prática de pensar a prática”.

2.1. **Leitura do Mundo na teoria do conhecimento de Paulo Freire**

Por que Paulo Freire recorre à **Leitura do Mundo** no processo educativo e na formulação da sua teoria do conhecimento?

Paulo Freire, desde seus primeiros escritos, foi revelando o compromisso com uma nova maneira de educar, que contribuísse para que as pessoas

¹³ Em 2001, José Eustáquio Romão contextualizou e publicou essa obra de Paulo Freire, pela Editora Cortez. É a essa nova edição a que estaremos nos referindo aqui, citando-a como: (FREIRE, 2001).

pudessem analisar melhor a realidade vivida e fossem capazes de agir sobre essa realidade, transformando-a.

Nessa época (no Brasil), como hoje, eu não estava exclusivamente preocupado com a alfabetização. Eu não sou, como muita gente pensa, um especialista na alfabetização de adultos. Desde o início de meus trabalhos eu procurava alguma coisa além do que um método mecânico que permitisse ensinar rapidamente a escrita e a leitura. É certo que o método devia possibilitar ao analfabeto aprender os mecanismos de sua própria língua. Mas, simultaneamente, esse método devia lhe possibilitar a compreensão de seu papel no mundo e de sua inserção na história.¹⁴

O próprio autor e alguns estudiosos de sua obra como Celso de Rui Beisiegel (1982), Carlos Alberto Torres (1997) e Moacir Gadotti, (1996), revelam a importância da *Leitura do Mundo* em sua teoria do conhecimento e em sua práxis.

Do primeiro (1959) ao seu último livro em vida (1997), Paulo Freire reflete sobre a importância de conhecer a maneira como mulheres e homens, com os quais desenvolvia o processo educativo, interpretavam o mundo. O seu trabalho partia sempre dos níveis e das formas como os educandos compreendiam a realidade e não apenas da forma como ele, educador, interpretava-a. Estava preocupado em elaborar uma pedagogia comprometida com a melhoria das condições de existência das populações oprimidas. E essa pedagogia não seria construída ignorando a realidade em que estavam inseridos os educandos a quem ela se dirigia e tão pouco ignorando a *Leitura do Mundo* que dela eles faziam.

Nascido numa família de classe média, empobrecida com a crise de 29, na passagem da infância para a adolescência, perdeu seu pai e experimentou a pobreza e a fome em sua casa. “Eu fiz a escola primária exatamente no período mais duro da fome. Não da ‘fome’ intensa, mas da fome suficiente para atrapalhar o aprendizado” (FREIRE, in GADOTTI, 1996:32). Para ele, as

¹⁴ Entrevista concedida a Walter José Evangelista em 1972 (in BEISIEGEL, 1982:19).

dificuldades enfrentadas, naquela época, e a convivência com meninos populares possibilitaram a percepção de que havia algo de errado no mundo (pessoas submetidas a inúmeras carências) e que era necessário agir para mudar:

... foram importantes as experiências de que participei na adolescência, com meninos camponeses, com meninos urbanos, filhos de operários, com meninos que moravam em córregos, morros, numa época em que vivíamos um pouco longe de Recife. A experiência com eles foi me fazendo habituar com uma forma diferente de pensar e de se expressar... (BETTO e FREIRE, 1985:7).

Mais tarde, 1946-1955, trabalhando como diretor do setor de Educação do SESI, órgão criado pela Confederação Nacional da Indústria, teve contato com a educação de adultos trabalhadores. Aí encontra “as raízes de sua atitude ‘antielitista’ e ‘antiidealista’” (BEISIEGEL, 1982:19). Cuidando da instrução de filhos de trabalhadores da indústria, encarregou-se de estudar as relações entre alunos, mestres e pais de alunos. Buscava promover a melhoria das condições de vida daquelas pessoas, oferecendo-lhes, principalmente, orientações para as relações familiares. Atribuía os problemas que vinha enfrentando às dificuldades de comunicação, por isso empenhou-se em conhecer melhor a linguagem popular para poder usá-la junto às famílias com as quais trabalhava a fim de transmitir os valores que imaginava necessários a eles.

Eu atribuía todas as minhas dificuldades a uma simples diferença de linguagem. Se eu chegasse a falar uma linguagem popular, tudo se simplificaria. Eu me dedicava mais e mais ao estudo dessa linguagem porque era essa, segundo pensava, a única forma de transmitir eficazmente esses valores aos quais nos referimos.

(...) Durante minhas experiências com os pais de alunos do SESI, vi quanto minha linguagem era diferente da deles. Era necessário aprender sua linguagem, a semântica de sua linguagem. Sem isso não haveria comunicação possível.

(...) Quanto mais eu procurava me aproximar da linguagem do povo a fim de melhor compreendê-la, mais eu era desafiado pela realidade mesma das

camadas populares. Esta realidade, pouco a pouco, me fez amadurecer. Em um certo momento – por volta de 1958 – houve um salto: eu vi que era preciso conceber a educação brasileira como um esforço de **clarificação da consciência crítica das massas, para que assim elas pudessem perceber sua realidade** (grifo nosso). (...) Essa idéia já existia, obscuramente, nas etapas anteriores. Porém, foram necessários dez anos para clarificá-la e orientar minha prática de modo decisivo. Mas, mesmo depois dessa ruptura, minha prática continuou marcada por ilusões idealistas: eu estava mais preocupado com a clarificação de uma consciência em si do que com a consciência da experiência prática e da participação popular. Mais tarde eu compreendi a importância capital das estruturas sociais sobre a consciência oprimida. Eu vi que a prática pedagógica implica um trabalho efetivo para mudar essas estruturas. Tudo isso me levou muito tempo (FREIRE, in: BEISIEGEL, 1982:21-23).

As experiências pessoais de vida somadas ao contexto em que estava inserido no início de sua carreira como educador desafiaram-no a buscar respostas, no campo da educação, para os graves problemas que o Brasil enfrentava, em especial, a região do Nordeste, onde ele atuava. Ele as procurava em sua própria prática e nos autores de sua época, principalmente, através das pesquisas e análises da situação nacional realizadas pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB).

As reflexões do ISEB centravam-se em torno das contradições desenvolvimento-subdesenvolvimento e alienação-tomada de consciência, procurando uma reapropriação de nossa realidade cultural. O pensamento inicial de Paulo Freire sofreu influência do espaço cultural que gerava e veiculava essa ideologia, que era o ISEB. Em *Educação como prática da liberdade*, o próprio Paulo Freire mostra o marco decisivo que fora o ISEB no panorama da história do pensamento brasileiro e em sua própria vida:

Até o ISEB, a consciência dos intelectuais brasileiros ou da grande maioria daqueles que pensavam e escreviam dentro do Brasil tinha como ponto de referência tanto para o seu pensar como para a própria avaliação do seu pensar a realidade do Brasil como um objeto do pensar europeu e depois norte-

americano. Pensar o Brasil, de modo geral, era pensar sobre o Brasil, de um ponto de vista não-brasileiro. (...) É evidente que este era fundamentalmente um modo de pensar alienado. Daí a impossibilidade de um engajamento resultante deste pensar. O intelectual (...) vivia mais uma realidade imaginária, que ele não podia transformar. Dando as costas ao seu próprio mundo, enjoado dele, sofria por não ser o Brasil idêntico ao mundo imaginário em que vivia. (...) pensar o Brasil como sujeito era assumir a realidade do Brasil como efetivamente era. Era identificar-se com o Brasil como Brasil. A força do pensamento do ISEB tem origem nesta identificação, nesta integração. Integração com a realidade nacional, agora valorizada, porque descoberta e porque descoberta, capaz de fecundar, de forma surpreendente, a criação do intelectual que se põe a serviço da cultura nacional. Desta integração decorreram duas conseqüências importantes: a força de um pensamento criador próprio e o compromisso com o destino da realidade pensada e assumida. (...) Inserindo-se cada vez mais na realidade nacional, sua preocupação era contribuir para a transformação da realidade, à base de uma verdadeira compreensão do seu processo (BETTO e FREIRE, 1999:106 e 107).

Em *Educação e atualidade brasileira*, Paulo Freire reflete sobre a realidade brasileira do final da década de 50 e sobre o tipo de educação oferecida à população: “inautêntica” e “inorgânica”.

Paulo Freire apontava como um dos grandes problemas de nossa educação a **inexperiência democrática** e a centralidade na palavra, no verbo, nos programas, no discurso. Para ele, uma série de **razões históricas** explicava nossa inexperiência democrática; entre elas: a colonização à base do grande domínio; as estruturas feudais de nossa economia; o isolacionismo em que crescemos; o “todopoderosismo” dos senhores das terras e das gentes; o poder do capitão-mor, do sargento-mor, dos governadores gerais; a fidelidade à coroa; o gosto excessivo da obediência; a escravidão, as proibições inúmeras à nossa indústria, à produção de tudo que afetasse os interesses da metrópole; a educação jesuíta, verbosa e superposta à nossa realidade etc. Tudo isso contribuiu para criar um clima cultural desfavorável ao surgimento do regime democrático entre nós.

Cada vez mais nos convencíamos ontem, e nos convencemos hoje, de que o homem brasileiro tem de ganhar a consciência de sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Vivendo essa responsabilidade. Participando. Atuando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola de seu filho. Nos destinos de seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhar ingerência na vida de seu bairro. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em sociedades beneficentes. Assim, não há dúvida, iria o homem brasileiro aprendendo democracia mais rapidamente (FREIRE, 2001:15).

Era preciso, segundo Paulo Freire, construir um conhecimento autêntico (que partisse da realidade brasileira, que desse respostas aos problemas vividos pelo povo) e orgânico (em estreita relação com a realidade vivida, buscando transformá-la). Defendia a tese de uma educação que desenvolvesse a consciência crítica, que promovesse a mudança social. E não haveria mudança sem a compreensão crítica da realidade vivida, ou seja, sem a *Leitura do Mundo*.

Ele não escolheu a “atualidade brasileira” como tema de tese de concurso por acaso. Estava presente, desde o título, a preocupação com a leitura da realidade. Não pelo puro prazer da “leitura”, mas para a formação da consciência que iria transformá-la. Daí, o papel da educação seria, então, o da conscientização e o conhecimento construído através do processo educativo teria a função de motivador e impulsionador da ação transformadora. Nessa perspectiva, o ser humano deveria entender a realidade como modificável e a si mesmo como capaz de modificá-la. Sua pedagogia deveria proporcionar aos educandos a compreensão de que a forma de o mundo estar sendo não é a única possível, ela deveria abrir espaços para pensar como possibilidade tudo aquilo que a totalidade opressora apresentava como determinação.

A **conscientização** é o processo pedagógico que busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre a sua existência. Ela consiste em inserir criticamente os seres humanos na ação transformadora da realidade, implicando, de um lado, no desvelamento da realidade opressora e, de outro, na ação sobre ela para modificá-la. Paulo Freire não é o inventor dessa

palavra, como muitos pensam. Era uma palavra já utilizada pelos teóricos do ISEB, entre eles, Álvaro Vieira Pinto e Guerreiro Ramos. Foi no ISEB que Paulo Freire ouviu-a pela primeira vez. Ficou impressionado com a profundidade do seu significado e percebeu que a educação, como ato de conhecimento e como prática da liberdade é, antes de mais nada, conscientização. A partir daquele momento “conscientização” começou a fazer parte do seu universo vocabular, com a qual ele exprimia suas posições político-pedagógicas. Por isso passou a ser considerado o seu inventor. Pelo conteúdo político-pedagógico tão particular que Paulo Freire deu a ela, poderia ser considerado o "pai" da mesma, como muitos pensam. Essa palavra acabou sendo enormemente difundida pelo mundo e também deturpada a tal ponto que Paulo Freire deixou de usá-la ou passou a utilizá-la cada vez menos. Na sua acepção original, ela implicava ação, isto é, uma relação particular entre o pensar e o atuar. Uma pessoa, ou melhor, um grupo de pessoas, que se conscientiza - sem esquecer que ninguém conscientiza ninguém, mas que os homens e as mulheres se conscientizam mutuamente através de seu trabalho cotidiano - é aquele que tenha sido capaz de descobrir (desvelar) a razão de ser das coisas (o porquê da exploração, por exemplo). Este descobrimento deve ir acompanhado de uma ação transformadora (de uma organização política que possibilite a dita ação, ou seja, uma ação contra a exploração). Para Paulo Freire, conscientização é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização comporta, pois, um ir além da (apreensão) fase espontânea da apreensão até chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível e se assume uma posição epistemológica procurando conhecer. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo da luta libertadora.

A *Leitura do Mundo* ou *leitura da realidade*¹⁵ passa pela análise da prática social:

O aprendizado da leitura e da escrita, associado ao necessário desenvolvimento da expressividade, se faz com o exercício de um método dinâmico, com o qual educandos e educadores buscam compreender, em termos críticos, a prática social. O aprendizado da leitura e da escrita envolve o aprendizado da ‘leitura’ da realidade através da análise correta da prática social... Na pós-alfabetização, a leitura da realidade social continua, de forma aprofundada, já agora, porém, associada a um saber fazer especializado, de natureza técnica, a que se junta um maior domínio da linguagem, um conhecimento mais agudo da organização econômica e social da história, da geografia, da matemática, etc. (FREIRE, 2001:110).

As reflexões que o levaram à *Leitura do Mundo* como passo fundamental de seu método e de sua própria práxis, estão ligadas à concepção de ser humano e de educação subjacente à sua obra.

Para Freire, refletir sobre educação é refletir sobre o ser humano; **educar** é promover a capacidade de interpretar o mundo e agir para transformá-lo.

Fundamentado em estudos filosófico-antropológicos¹⁶, entendia o ser humano como “ser de relação”, caracterizado pela sua “incompletude”, “inacabamento” e pela sua condição de “sujeito histórico”. Em *Educação e atualidade brasileira*, Paulo Freire afirma que “o homem é um ser relacional,

¹⁵ Paulo Freire usa a expressão *Leitura do Mundo* e “leitura da realidade” em muitas passagens da sua obra com o mesmo sentido. Raramente usa a expressão “leitura do real”, como no livro *A importância do ato de ler* (FREIRE, 1989:29): Na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador. A sua leitura do real, contudo, não pode ser a repetição mecanicamente memorizada da nossa maneira de ler o real. Se assim fosse, estaríamos caindo no mesmo autoritarismo tão constantemente criticado neste texto.

¹⁶ Em *Pedagogia da Luta*, Carlos A. Torres (1997:175) destaca algumas correntes filosóficas que influenciaram o pensamento freireano e determinaram a concepção de ser humano subjacente à sua obra: o *pensamento existencial* (o homem como ser em construção), o *pensamento da fenomenologia* (o homem constrói sua consciência com intencionalidade), o *pensamento marxista* (o homem vive no dramatismo do condicionamento econômico da infra-estrutura e no condicionamento ideológico da superestrutura, ou, nas palavras do próprio Freire, ‘para entender os níveis de consciência é preciso ver a realidade histórico-cultural como uma superestrutura em relação a uma infra-estrutura’) e a *filosofia hegeliana* (o homem, como autoconsciência, parte da experiência comum para elevar-se em direção à Ciência, pela dialética, aquilo que é ‘em si’, passa a ser ‘em si e para si’).

estando nele poder sair dele, projetar-se, discernir, conhecer” (FREIRE, 2001:10) e em *Educação como prática da liberdade* completa:

É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE, 1999:47).

Enquanto ser de relações, de relações com outros seres humanos e com o contexto em que vive, é capaz de apreender a realidade e agir sobre ela. O que diferencia o ser humano dos outros seres é sua capacidade de dar respostas aos diversos desafios que a realidade impõe. Mas essa apreensão da realidade e esse agir no mundo não se dão de maneira isolada. É na relação entre homens e mulheres e destes e destas com o mundo que uma nova realidade se constrói e novos homens e mulheres se fazem. Criando cultura. Fazendo história.

A partir das relações do homem com a realidade resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (FREIRE, 1999:51).

Segundo Luiz Carlos de Menezes¹⁷, é preciso que fique clara a diferença entre incompletude e inacabamento no ser humano para se entender a dimensão da importância da Leitura do Mundo como pressuposto para a teoria do conhecimento freireana.

Somos incompletos e inacabados. São duas coisas diferentes; não são sinônimos. Nós somos incompletos porque sem o outro não existimos. Não há sentido em pensar ‘eu e o mundo’. É preciso pensar ‘eu como um pedaço do mundo’. Esse caráter relacional do ser humano; essa é a grande percepção do

¹⁷ Comentários feitos pelo professor Luiz Carlos de Menezes durante exame de qualificação realizado, na Faculdade de Educação – USP, em 12/12/2000, por mim registrados e aqui transcritos.

humanismo do Paulo Freire. Nisso consiste a incompletude. E inacabado não significa a mesma coisa. Inacabado que dizer ‘eu sou o movimento de estar sendo’, eu não sou alguma coisa que se completou. Nem na morte a gente se completa e essa discussão que nós estamos fazendo do Paulo nesse momento não só o revivifica porque ele está presente nas suas idéias, mas nós estamos re-admirando as suas idéias num mundo diferente, num contexto diferente daquele de há poucos anos de quando ele morreu, então essa idéia de que a gente é permanentemente inacabado é diferente de ser incompleto. Nós somos incompletos porque relacionais, porque a gente não existe sem a relação. Somos incompletos porque parte de um fluxo. Nós não existimos sem aquele com quem nos relacionamos, sem meio, sem a biofesra da qual somos uma emergência, mas também somos incompletos porque somos um fluxo, nós indivíduos e nós espécie, nós vida.

A educação, na perspectiva freireana, considera a historicidade dos seres humanos. São seres que ‘estão sendo’, ‘seres inacabados’, ‘seres inconclusos’. “(...) Seres situados em e com uma realidade que, sendo igualmente histórica, é tão inacabada quanto eles” (BEISIEGEL, 1982:204), por isso, passível de mudança, de transformação. Porque os seres humanos são inconclusos e incompletos, e dessa condição têm consciência, e porque a realidade é dinâmica, construída social e historicamente, a educação constitui-se num processo contínuo, permanente, e tem como ponto de partida o ser humano em seu estar sendo aqui e agora, buscando a sua transformação e a da realidade em que está inserido. Para Paulo Freire, a consciência do inacabamento é também importante porque nos alimenta a esperança, leva-nos à utopia, ao projeto futuro, à crença na possibilidade de mudança: “Só na convicção permanente do inacabado pode encontrar o homem e as sociedades o sentido da esperança. Quem se julga acabado está morto” (FREIRE, 1999:61).

A teoria freireana reconhece que a capacidade de conhecer não é privilégio de algumas pessoas, mas faz parte da natureza humana que, além de conhecer, é capaz de saber que conhece. O ser humano é visto como ser inacabado e, ao mesmo tempo, como alguém capaz de refletir e de tomar

consciência de sua incompletude e inacabamento. Em seu inacabamento e na sua incompletude e na autoconsciência desse fato, Freire encontra o núcleo que sustenta o processo de educação.

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente processo de busca (...). É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados (FREIRE, 1997:64).

O pensamento freireano reconhece o **ser humano como sujeito histórico**. A capacidade de o ser humano se inserir no tempo e no espaço, reconhecendo-se em estreita relação de organicidade com o contexto em que vive, percebendo passado, presente e futuro, compreendendo as relações que estabelece com o mundo e com os outros seres num movimento dialético entre o ontem, o hoje e o amanhã caracterizam-no como sujeito histórico.

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem, ao terem o ponto de decisão de 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, 1981:105).

Homens e mulheres, na sua incompletude e na sua relação com o mundo e com outros seres, buscando dar respostas aos desafios, às questões de seu contexto, constroem conhecimentos. Para Paulo Freire, o **conhecimento** é resultado desse processo, dessa construção coletiva. Por isso afirma que “Ninguém educa ninguém. Os homens se educam em comunhão” (FREIRE, 1981:79). Educação, em Paulo Freire, é a prática de uma teoria do conhecimento. Ao se deparar com um problema, o ser humano se questiona, questiona outros

seres humanos, pesquisa, busca respostas possíveis para solucionar o desafio que está à sua frente, testa suas hipóteses, confirma-as, reformula-as, nega-as, abandona-as, retoma-as etc. Através desse movimento, realiza o esforço da aprendizagem para construir o seu saber, relacionando conhecimentos anteriores aos atuais, ampliando, construindo novos conhecimentos. A cada solução, novos problemas se impõem. Estas respostas, as experiências que vai acumulando ao buscá-las, constituem o conhecimento de um indivíduo ou de um grupo. Nesta concepção, o conhecimento nasce da ação, da relação entre os seres humanos e destes com o mundo. Da sua intervenção no mundo, novos conhecimentos vão sendo construídos. Não há ser humano que não aja no mundo. Todos, de alguma forma, agem e buscam respostas para suas necessidades, por isso não há ser humano vazio de conhecimento, de cultura. Há graus e níveis de conhecimento diferenciados, mas não há quem nada saiba. Segundo Carlos Alberto Torres,

a partir dessa perspectiva, Freire assume a concepção dialética do conhecimento para a qual o pensamento é uma etapa do processo de conformação da realidade objetiva e representa um retorno reflexivo que interioriza o objeto. A dicotomia sujeito-objeto supera-se no conceito que, apesar de próprio da subjetividade, também supõe e inclui a objetividade: é um concreto pensado.

O processo de conhecimento obedece, então, ao movimento de agir sobre a realidade e recompor, no plano do pensamento, a substantivação da realidade por meio da volta reflexiva. Assim uma vez formulada uma série de proposições sobre a realidade, estas orientam o sujeito na transformação dessa realidade por meio da práxis, terceiro momento do processo do conhecimento. (...) Ao dialogar sobre sua própria realidade, ao revisar seu contexto existencial, o analfabeto não recebe conteúdos externos a si mesmo. O método se faz consciência de um mundo que o alfabetizando começa a admirar e no qual começa a admirar-se. A recomposição da objetividade (o concreto pensado) é sempre um reencontro do alfabetizando consigo mesmo (TORRES, 1981:28 e 29).

A *Leitura do Mundo*, passo fundamental da teoria do conhecimento em Paulo Freire, visa à compreensão do mesmo e à transformação da realidade, como já afirmamos anteriormente, mas ainda nos cabe esclarecer o que vem a ser o **conceito de realidade** na obra freireana.

O significado freireano de realidade inscreve-se na concepção materialista dialética, tal como a abordou Karel Kosik, em *Dialética do Concreto*. Nessa obra, Kosik nos dá a entender que a realidade não é a junção de partes simples de um todo, nem o conjunto de todos os fatos. A consciência dos fatos isolados, sem a compreensão dos mesmos como partes estruturais de um todo dialético, que é mutável e não pode ser captado de uma só vez, não se constitui no que Paulo Freire chama de leitura da realidade.

Para Kosik, assim como para Paulo Freire,

acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo. O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si (KOSIK, 1976:36).

Kosik nos mostra que conhecer a realidade é compreender os fatos como partes ou como pequenas totalidades pertencentes a um todo maior, a uma totalidade concreta. “Totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976:35). Além disso, é preciso ter clareza de que o

todo, como algo que cria partes, é também ele criado pelas mesmas. Ler o mundo, a partir dessa perspectiva, significa, então, compreender que os fenômenos sociais estão vinculados a uma realidade macrossocial que imprime neles a sua marca histórica e os seus significados culturais. Captá-los, criticamente, supõe desvelar seu fundamento, origem, tendências e contradições, descobrindo, ainda, o lugar que cada um ocupa na totalidade do próprio real. Então, insistimos, **ler a realidade** significa compreender os fatos como partes estruturais de um todo dialético, significa captar a “totalidade concreta que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos” (KOSIK, 1976:36).

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada.

Este é o esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas, também, na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas da realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes. (...)

A descodificação da situação existencial provoca esta postura normal, que implica num partir abstratamente até o concreto; que implica numa ida das partes ao todo e numa volta deste às partes, que implica num reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito (FREIRE, 1981:114).

O pensamento freireano possui um **caráter universal** e uma preocupação permanente com a **relação entre o local e o global**. Ao assumir o ponto de vista dos oprimidos, não os restringe a um determinado espaço geográfico, aos

oprimidos de seu país, que não eram e não são poucos. Seja em *Pedagogia do Oprimido*, que dedica “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 1981:17), seja em *Pedagogia da autonomia*, quando afirma que “A grande força sobre que se alicerçar a nova rebeldia é a ética universal do ser humano e não a do mercado” (FREIRE, 1997:146), seu compromisso é com os oprimidos do mundo.

Partindo de questões locais, do estudo da realidade mais próxima, Paulo Freire estabelece sempre a necessária relação entre o local e o global. Em *Cartas à Guiné Bissau*, na carta nº 3, refletindo sobre o trabalho de alfabetização que os educadores vinham desenvolvendo sob sua assessoria, destaca:

Assim, a temática implícita em cada palavra geradora deve proporcionar a possibilidade de uma análise que, partindo do local, se vá estendendo ao regional, ao nacional, ao continental e, finalmente, ao universal (...). O primeiro aspecto que sublinharei é a possibilidade que se tem, por exemplo, de, ao estudar-se a geografia do arroz, estudar-se a geografia do país, ao estudar-se a história do arroz, discutir-se a história do país, a história das primeiras resistências ao invasor; a história da luta pela libertação; a história que se faz hoje, a da reconstrução do país para a criação de uma nova sociedade. Ao estudar-se, finalmente, a Guiné Bissau, nos mais variados e interligados ângulos, situá-la no contexto africano e este no mundial (FREIRE, 1980:136).

Em *À sombra desta mangueira*, afirma:

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 espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal (FREIRE, 1995:25).

Ao discutir educação e transformação social, destaca a necessária relação entre universos micro e macrossocial.

Através de sua busca para convencer os alunos de seu próprio testemunho sobre a liberdade, da sua certeza na transformação da sociedade, você deve salientar, indiretamente, que as raízes do problema estão muito além da sala de aula, estão na sociedade e no mundo. Exatamente por isso o contexto da transformação não é o da sala de aula, mas encontra-se fora dela. Se o processo for libertador, os estudantes e os professores empreenderão uma transformação que inclui o contexto fora da sala de aula (FREIRE, 1990:46).

No livro *Medo e ousadia*, em diálogo com Ira Shor, reconhece a possibilidade de alguma mudança em sala de aula, mas reforça a necessidade de extrapolar esse espaço:

Através da educação libertadora, podemos fazer algumas mudanças localizadas na sala de aula, que não devem ser confundidas com mudanças na sociedade global, mesmo que essas mudanças imediatas possam se tornar elementos de uma transformação mais ampla (FREIRE, 1990:162).

Em *Pedagogia da esperança*, ele retoma a relação entre o local e o global:

Creio que o fundamental é deixar claro ou ir deixando claro aos educandos esta coisa óbvia: o regional emerge do local tal qual o nacional surge do regional e o continental do nacional como o mundial emerge do continental. Assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio (FREIRE, 1992:87 e 88).

No processo de construção do conhecimento, parte sempre de temas relacionados ao contexto do educando e da compreensão inicial que este tem do problema, para, através de um processo dialógico, da relação entre educandos e educadores, ir ampliando a compreensão dos alunos, construindo e reconstruindo novos conhecimentos.

O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o pondo de partida para o

conhecimento que eles vão criando do mundo. ‘Seu’ mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo (...). Nunca, porém, eu disse que o programa a ser elaborado (...) deveria ficar absolutamente adstrito à realidade local (FREIRE, 1992: 86 e 87).

Adotar a totalidade como categoria fundamental para a Leitura do Mundo levou Freire a propor uma prática pedagógica que prioriza as relações dialógicas.

Dessa forma, para Freire, à *educação como prática da liberdade* não cabe uma relação antidialógica. Não cabe a presença do educador que acha que tudo sabe, devendo apenas depositar seu saber no educando, que nada sabe.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1981:93).

O **diálogo** torna-se condição para o conhecimento. Paulo Freire não nega, no entanto, a dimensão individual, o esforço pessoal, para a sua construção, mas esclarece que essa dimensão é insuficiente. O ato de conhecer se dá num processo social e é o diálogo o mediador desse processo. Transmitir ou receber informações não caracterizam o ato de conhecer. Conhecer é apreender o mundo em sua totalidade e essa não é uma tarefa solitária. Ninguém conhece sozinho. O processo educativo deve desafiar o educando a penetrar em níveis cada vez mais profundos e abrangentes do saber. Nisso se constitui uma das principais funções do diálogo. Este se inicia quando o educador busca a temática significativa dos educandos, procurando conhecer o nível de percepção deles em relação ao mundo vivido. A educação, numa perspectiva libertadora, exige a dialogicidade, portanto, a Leitura do Mundo coletiva. É a partir dela, do conhecimento do nível de percepção dos educandos, de sua visão do mundo, que Freire considera possível organizar um conteúdo libertador. A realidade imediata vai sendo inserida em totalidades mais abrangentes, revelando ao educando que a realidade

local, existencial, possui relações com outras dimensões: regionais, nacionais, continentais, planetária e em diversas perspectivas: social, política, econômica que se interpenetram.

O ato de educar, diz Moacir Gadotti (1996), não pode ser confundido, em Paulo Freire, com mera transmissão de conteúdos por parte do educador. Pelo contrário, ele implica no diálogo, isso significa que aquele que educa, educa-se, isto é, está aprendendo também. Sua proposta se diferenciava da pedagogia tradicional porque reconhecia no educador também um educando. Para Paulo Freire, ninguém poderia ser considerado definitivamente educado ou definitivamente formado, nem totalmente ignorante e plenamente sábio.

As ‘classes’ eram substituídas pelos ‘círculos de cultura’, os ‘alunos’ pelos ‘participantes dos grupos de discussões’, os ‘professores’ cediam lugar aos ‘coordenadores de debates’. De igual modo, a ‘aula’ era substituída pelo ‘debate’ ou pelo ‘diálogo’ entre educador e educandos e o ‘programa’ por ‘situações existenciais’ capazes de desafiar os agrupamentos e de levá-los a assumirem posições de reflexão e crítica diante das condições dessa mesma existência (BEISIEGEL, 1982:144).

O diálogo, para Paulo Freire, não se constitui em ouvir a voz do aluno em sala de aula, em permitir que ele fale de vez em quando, expressando suas opiniões em debates, respondendo às perguntas ou aos exercícios que o professor elaborou, nem tão pouco o diálogo pode “converter-se num ‘bate-papo’ desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos” (FREIRE, 1992:118). O diálogo, para Paulo Freire, não se dá apenas entre educador e educando como método para a construção do conhecimento. O diálogo é também uma estratégia política para respeitar o saber do educando que chega à escola.

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do

mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte (FREIRE, 1992:86).

E esse respeito ao educando, quando chega à escola, ao seu saber, complementa Luiz Carlos de Menezes¹⁸,

não pode ser tomado como algo dado, como uma verdade a partir da qual realizo meu trabalho. Nós, educadores, muitas vezes, partimos da premissa que respeitamos nossos alunos. Mas nem sempre é verdade. Sentimo-nos profundamente desafiados pelos valores do educando, por sua agressividade, por suas opções político-partidárias e isso exige de nós a construção do respeito. O respeito não é uma premissa, é uma construção a ser feita. E, na concepção freireana, o diálogo possui também essa função: a de possibilitar a construção do respeito aos educandos com os quais trabalho.

O diálogo, para o pensamento freireano, dá-se sob algumas condições. Para Paulo Freire, ele não existirá sem uma profunda **relação amorosa com o mundo e os homens**: “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens (...). Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 1981:94). Em nota de rodapé, acrescenta:

Cada vez nos convencemos mais da necessidade de que os verdadeiros revolucionários reconheçam na revolução, porque um ato criador e libertador, um ato de amor. (...) Não é devido à deterioração a que submete a palavra amor no mundo capitalista que a revolução vá deixar de ser amorosa (...). Guevara, ainda que tivesse salientado o ‘risco de parecer ridículo’, não temeu afirmá-lo ‘Dejeme decirle (...declarou, dirigindo-se a Carlos Quijano...) a riesgo de parecer ridículo que el revolucionário verdadero está guiado por grande sentimientos de amor. Es imposible pensar um revolucionário autêntico sin esta calidad’ (FREIRE, 1981:94).

¹⁸ Comentários feitos pelo professor Luiz Carlos de Menezes durante exame de qualificação realizado, na Faculdade de Educação – USP, em 12/12/2000, por mim registrados e aqui transcritos.

Não se trata de um amor ingênuo, não se trata do amor daquele que, ao ser agredido, docilmente, submete-se a novas agressões. Fala de um amor comprometido com a vida, que promove a vida. Fala de um amor “armado” para que a esperança na mudança, a esperança na possibilidade de construir um mundo melhor, mesmo em condições adversas, não se esmoreça e alimente o permanente diálogo e compromisso.

E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar. Devo confessar que (...) não acredito que, sem uma espécie de ‘amor armado’, como diria o poeta Tiago de Melo, educadora e educador possam sobreviver às negatividades de seu que-fazer (FREIRE, 1995:57).

Em *Pedagogia da autonomia*, fala da necessidade de

estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à prática educativa [esclarecendo que] esta abertura de querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa de fato que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la (...). Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade (...). A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade (FREIRE, 1997:160).

Outra condição que a relação dialógica impõe é a **humildade**. Não haverá diálogo entre educador e educando quando aquele se reconhecer como o único a possuir saber e este o que deverá recebê-lo. A humildade está presente no educador que se reconhece ser incompleto e inacabado – tendo sempre, portanto, algo a aprender – e reconhece que o educando também é portador de conhecimento, tendo, nesse sentido, algo a ensinar.

A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a

tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? (FREIRE, 1981:94 e 95).

Paulo Freire afirma: “A humildade me ajuda a jamais me prender no circuito de minha verdade” (FREIRE, 1995:56) e nos ajuda a entender que a Leitura do Mundo individual é incompleta e insuficiente e só a relação dialógica vai permitir apreender criticamente o contexto em que estamos inseridos.

Para Paulo Freire, porque somos seres incompletos, seres em construção, e porque nos abrimos ao diálogo, aprendemos com os educandos no processo educativo. Segundo Moacir Gadotti (1996), a educação torna-se um processo de formação mútua e permanente. No pensamento de Paulo Freire, tanto os alunos quanto o professor são concebidos como pesquisadores críticos. O diálogo é uma exigência ao mesmo tempo pedagógica e existencial, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido, inserindo-o em totalidades maiores. Para pôr em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber; deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo.

Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei de tudo, de que sou o ‘maior’. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado minha ignorância, me abre, de outro, o caminho de conhecer (FREIRE, 1997:153).

Para Freire, a **educação é um ato político**. Ela, por conter uma intencionalidade sempre, jamais será neutra. Estará contribuindo para reforçar um projeto de sociedade já existente ou para construir um novo projeto.

Como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo (...). Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê (...). Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, a terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História a manter a ordem injusta (FREIRE, 1997:110-115 e 123).

Como afirma Torres, ao discutir a natureza política e ideológica em Freire,

a educação não forma sujeitos em geral, forma sujeitos para uma determinada sociedade, para um determinado sistema social, para a incorporação de determinados valores. A educação não seria para Freire um processo de manipulação, mas ela tampouco tem a aspiração ingênua de desenvolver um ato educativo objetivo, técnico e a-político (TORRES, 1997:188).

Para Paulo Freire a Leitura do Mundo conduz à **críticidade** entendida como a apropriação crescente pelo ser humano de sua *posição no contexto* em que vive. Para ele, ao contrário da consciência crítica, a **consciência ingênua** é a consciência humana no grau mais elementar de seu desenvolvimento quando está ainda "imersa na natureza" e percebe os fenômenos, mas não sabe colocar-se a distância para julgá-los. É a consciência no estado natural. É uma "consciência natural" na medida em que a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica se dá por um processo de "humanização".

Paulo Freire trabalhou muito com esse tema utilizando, muitas vezes, a expressão "consciência possível", emprestada de Lucien Goldmann, como a

consciência pela qual soluções praticáveis são percebidas, em oposição à “consciência real”, aquela pela qual os homens se encontram limitados nas suas possibilidades de perceberem além das “situações-limites”. Estas eram, para Álvaro Vieira Pinto, “não são o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades; não são a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais” (Álvaro Vieira Pinto, in FREIRE: 1981:106).

Para Paulo Freire, os seres humanos, ao objetivarem o mundo, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao serem capazes de decidir sobre suas atividades, em suas relações com o mundo e com os outros seres humanos, tornam-se capazes de ultrapassar as “situações-limites”. A imersão no mundo, a alienação, leva ao fortalecimento das "situações-limites"; o processo de conscientização conduz à transformação dessas "situações-limites" em "inéditos viáveis".

Em *Educação e atualidade brasileira*, Paulo Freire fala da passagem da **consciência intransitiva** para uma **consciência transitiva**¹⁹.

Na medida em que o sujeito amplia seu poder de captação e de resposta às sugestões que partem de sua circunstância e aumenta o seu poder de dialogação não só com o outro homem, mas com seu mundo, transitiva-se. Seus interesses e preocupações se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera biologicamente vital. A passagem da consciência predominantemente transitivo-ingênua para a predominantemente transitivo-crítica - não se dá automaticamente, mas inserindo-se num trabalho educativo com essa destinação (FREIRE, 2001:35).

¹⁹ Paulo Freire distingue **três níveis de consciência**: a consciência ingênua, a consciência crítica e a consciência em trânsito, que abrangem desde a consciência e seu estado natural, até a forma em que ela assume de maneira mais plena sua capacidade de desvelar a realidade. Não se trata, porém, de níveis formais, nem em termos de conteúdo nem de operacionalização. Ele falou também de uma “consciência reflexiva”, a que torna possível aos homens a reflexão crítica sobre seus próprios atos; da “consciência semi-intransitiva”, que se centraliza em torno às formas vegetativas da vida; da “consciência transitivo-crítica”, às vezes chamada simplesmente de “consciência crítica”, que se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas, é aquela que “amplia o poder de captação e de resposta às sugestões que partem do seu contexto” e que “seus interesses e preocupações se alongam a esferas bem mais amplas do que à simples esfera vital” (FREIRE: 1999:60).

Insiste que, entre nós, a educação tem de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude, de criação de disposições mentais democráticas, através de que se substituam no brasileiro “antigos e culturoológicos hábitos de passividade” por novos “hábitos de participação e ingerência, hábitos de colaboração” (FREIRE, 2001:86).

A importância do pensamento de Freire hoje não deve medir-se apenas pela teoria pedagógica por ele elaborada, mas, sobretudo, pela crença que ele despertou em seus leitores e ouvintes de que era possível mudar a escola; crença no seu poder de fazer, de trabalhar, de discutir, de debater; crença no ser humano, crença em que ele não só pode, “mas deve discutir os seus problemas, os problemas de sua comunidade, os problemas de seu trabalho, os problemas da própria democracia” (FREIRE, 2001:90).

Para ele a escola deve transformar-se em centro onde se formam hábitos de solidariedade e de participação, “hábitos de investigação, disposições mentais críticas, oportunidades de participação no próprio comando da escola” (Idem, 91).

2.2. Método Paulo Freire e Leitura do Mundo

É difícil separar em Paulo Freire a sua teoria pedagógica do seu método. Até hoje, ele é conhecido pelo seu método, sobre o qual muito se escreveu²⁰. Não é o caso de retomar aqui toda a discussão sobre o assunto. Contudo, trata-se de situar a discussão do tema Leitura do Mundo, no contexto do seu método.

O **conceito de Leitura do Mundo** no “Método Paulo Freire” aparece logo em seu primeiro livro, ou melhor, em sua tese de concurso a que já nos referimos anteriormente. Ao discutir o problema educacional brasileiro, Paulo Freire

²⁰ Sônia Couto Feitosa, em sua tese de Mestrado (FEUSP, 1998), enumera uma série de trabalhos sobre o “Método Paulo Freire”, a começar pelo de Carlos Rodrigues Brandão, escrito em 1966 na cidade do México, para uma palestra no “Dia da Alfabetização” (reeditado em 1977 nos *Cuadernos del CREFAL* (nº. 3), ao que se seguiu, na mesma cidade, o texto de Jorge Gabriel Rodríguez, escrito em 1969 com o título *Notas para la aplicación del método psico-social de educación de adultos de Paulo Freire*, seguido pelo de Lauro de Oliveira Lima, publicado como apêndice ao seu livro *Tecnologia, educação e democracia* (Rio, Civilização Brasileira, 1979), como o sugestivo título: “Método Paulo Freire: processo de aceleração de alfabetização de adultos”. O próprio Carlos Rodrigues Brandão, em 1981, retoma seus trabalhos sobre o método e publica, pela coleção “Primeiros Passos” da Brasiliense, *O que é o Método Paulo Freire*. E os trabalhos não param por aí, pelo número de teses e dissertações posteriormente escritas sobre o tema.

destaca a necessidade de nos pormos em relação de organicidade com a nossa **contextura histórico-cultural**. Não menciona, na época, a expressão Leitura do Mundo, mas fala da necessidade de nos colocarmos imersos na realidade (fazermo-nos íntimos de nossos problemas) e dela emergirmos criticamente conscientes. Paulo Freire já afirmava que, para o processo educativo ser autêntico, é fundamental a relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica (FREIRE, 2001). O processo educativo implica a sua integração com as condições do tempo e do espaço a que se aplica para que possa alterar essas mesmas condições. Se não há integração, o processo se faz inorgânico, superposto e inoperante.

Por isso mesmo é que falamos tanto, em termos teóricos, na necessidade de uma **vinculação da nossa escola com sua realidade local, regional e nacional** (grifo nosso), de que haveria de resultar a sua organicidade e continuamos, na prática, a nos distanciar dessas realidades todas e a nos perder em tudo o que signifique anti-diálogo, anti-participação, anti-reponsabilidade. Anti-dialógo do nosso educando com sua realidade, anti-participação do nosso educando no processo de sua educação. Anti-responsabilidade a que se relega o educando na realização de sua própria vida. De seu próprio destino (FREIRE, 2001:13).

A Leitura do Mundo é o primeiro passo do “**Método Paulo Freire**”. A palavra “método” nos remete, freqüentemente, à idéia de algo estático, um rol de procedimentos mecânicos prontos para serem utilizados ou “aplicados”. O sucesso dos resultados apresenta-se sempre relacionado ao fiel cumprimento dos passos do método. Não é dessa forma que entendemos a palavra “método” em Paulo Freire; nele, o método é inseparável de uma certa concepção do conhecimento e de uma filosofia da educação.

O que hoje conhecemos como “Método Paulo Freire”, aplicado principalmente à Alfabetização de Adultos, surgiu com o trabalho realizado por Freire em Angicos (RN) em 1963, na alfabetização de 300 trabalhadores rurais em 45 dias. Esses trabalhadores, reunidos em sessões comunitárias denominadas

“Círculos de Cultura”, sob o acompanhamento de um animador de debates, aprendiam a ler “as letras” e o “mundo” e a “escrever a palavra” e também a “sua própria história”.

Segundo Freire, o ato educativo deve ser sempre um ato de recriação; portanto, a palavra “método” na obra freireana deve ser contextualizada com base nos princípios que lhe dão corpo, consistência, significado. Hoje, assim como na sua gênese, o “Método Paulo Freire” tem como fio condutor a própria emancipação do aluno, que não se dá somente no campo cognitivo, mas acontece essencialmente nos campos social e político.

Sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse ‘enchendo’ com suas palavras as cabeças supostamente ‘vazias’ dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem (FREIRE, 1992:19).

Costuma-se dividir o “Método Paulo Freire” em três momentos, não separáveis: o da leitura da realidade (Leitura do Mundo) ou “investigação temática”, o da seleção das palavras e dos Temas Geradores (o momento da tematização) e o momento da problematização. Podemos, portanto, seqüenciar a aplicação do método em três **etapas** distintas, porém não estanques, pois estão interdisciplinarmente e dialeticamente entrelaçadas:

1^a - *Etapa de investigação*. Esta é a etapa da descoberta do universo vocabular, em que são levantadas palavras e Temas Geradores relacionados à vida cotidiana dos alfabetizandos e do grupo social a que eles pertencem.

2ª - *Etapa de tematização*. Nesta segunda etapa, são codificados e decodificados os temas levantados na fase de tomada de consciência, contextualizando-os e substituindo a primeira visão mágica por uma visão crítica e social.

3ª - *Etapa de problematização*. Nesta ida e vinda do concreto para o abstrato e do abstrato para o concreto, volta-se ao concreto problematizado. Descobrem-se os limites e as possibilidades das situações existenciais concretas captadas na primeira etapa.

Por várias razões, muitos não querem utilizar a expressão “Método Paulo Freire”, principalmente porque ele pode dar a idéia de que a grande obra de Paulo Freire se reduz a alguma técnica de ensino. Na verdade, mais do que um “método”, sua obra é uma teoria do conhecimento, uma epistemologia. Reconhecemos, contudo, que a expressão se consagrou e que, não há dúvida, de que encontramos em Freire uma preocupação, sempre presente, com o método, em sentido amplo.

Na primeira etapa do Método, como vimos, cabe ao educador conhecer o universo vocabular dos educandos, o seu saber, traduzido através de sua oralidade, partindo de sua bagagem cultural repleta de conhecimentos vividos que se manifestam através de suas histórias e através do diálogo constante com o educando, reinterpretá-los, questionando suas causas e conseqüências, trabalhando com ele para a construção coletiva do conhecimento.

É impossível levar avante meu trabalho de alfabetização, ou compreender a alfabetização, separando completamente a leitura da palavra da leitura do mundo. Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como ‘escrever’ o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo (*Idem*, 31).

Foi também no livro *A importância do ato de ler* que Paulo Freire trabalhou a relação entre Leitura do Mundo e leitura da palavra. Falando da

importância do ato de ler no Congresso Brasileiro de Leitura (Campinas, novembro de 1981), ele afirma que o ato de ler

não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989:11).

Ele diz, logo a seguir, que, na sua própria alfabetização, no chão do quintal da sua casa, à sombra das mangueiras, a leitura da palavra estava colada ao seu mundo de tal forma que a leitura da palavra acabava sendo uma leitura da “palavramundo”. Não se trata, então, apenas de pronunciar a palavra. Trata-se de pronunciar o mundo. Nesse contexto, “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989:20). Nesse processo de leitura e de releitura do mundo, de leitura e de releitura da palavra, uma leitura mais crítica do mundo e da palavra forma o sujeito, que constrói uma visão de mundo e que pode, a partir desta visão, não apenas vê-lo, entendê-lo melhor, mas pode, assim fazendo, entender melhor como ele pode mudar pela nossa ação.

É nesse momento que se cria a necessidade de compreender a realidade do educando, problematizando-a. Nessa problematização, o educador desafia os alunos com questões para que opiniões e relatos surjam. O educando dialoga com seus pares e com o educador sobre o seu meio e sua realidade. Essas discussões permitirão ao educador apreender a visão dos alunos sobre a situação problematizada para fazê-los perceber a necessidade de adquirir outros conhecimentos a fim de melhor entendê-la.

Uma “re-admiração” da realidade inicialmente discutida em seus aspectos superficiais será realizada, porém, com uma visão mais crítica e mais generalizada. Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é,

da situação real vivida pelo educando e só tem sentido se resultar de uma aproximação crítica dessa realidade.

É importante ressaltar, porém, que o **estudo da realidade** não se limita à simples coleta de dados, mas deve, acima de tudo, perceber como o educando sente sua própria realidade, superando a simples constatação dos fatos, isso numa atitude de constante investigação dessa realidade. Esse mergulho na vida do educando fará o educador emergir com um conhecimento maior de seu grupo-classe, tendo condições de interagir no processo, ajudando-o a definir seu ponto de partida que irá traduzir-se no tema gerador geral.

Não é possível, para Paulo Freire, que a Leitura de Mundo seja esforço intelectual que uns façam e transmitam para outros. Ela é uma construção coletiva, feita com a multiplicidade das visões daqueles que o vivem. O desvelamento da realidade implica na participação daqueles que dela fazem parte, de suas interpretações em relação ao que vivem.

qualquer esforço de educação popular (...) deve ter um objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão (FREIRE, 1982:33).

(...) A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (Idem, 69).

Através do Tema Gerador geral é possível avançar para além do limite de conhecimento que os educandos têm de sua própria realidade, podendo assim melhor compreendê-la a fim de poder nela intervir criticamente. Do Tema Gerador geral deverão sair as palavras geradoras. Cada palavra geradora deverá ter a sua ilustração que, por sua vez, deverá suscitar novos debates. Essa ilustração (desenho ou fotografia), sempre ligada ao tema, tem como objetivo a “codificação”, ou seja, a representação de um aspecto da realidade.

Moacir Gadotti em sua conferência de encerramento do Congresso Internacional “Um olhar sobre Paulo Freire” (Universidade de Évora, Portugal, 20 a 23 de setembro de 2000), falou em 4 passos do “Método Paulo Freire”:

1º - **Leitura do Mundo**²¹. O primeiro passo do seu método de apropriação do conhecimento é a *Leitura do Mundo*. Aqui se deve destacar a **curiosidade** como pré-condição do conhecimento. “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1997:35). É o aprendiz que conhece. Palavras geradoras, Temas Geradores, codificação, decodificação. No seu último livro, *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire insistia ainda na autonomia do aluno. Dos seus primeiros aos últimos escritos procurou dar dignidade ao aprendente, respeitando a identidade do aluno. Ele não humilhava ninguém, não considerava o educador superior ao educando.

2º - **Compartilhar a Leitura do Mundo** lido. A minha *Leitura do Mundo* capta parte da realidade. Não posso me limitar a ela. O **diálogo** não é apenas uma estratégia pedagógica. É um critério de verdade, de aproximação crítica e mais abrangente de compreensão da realidade. Possibilita a relação social intensa e ativa entre educandos e educador, que possuem visões de mundo não suficientes e diferentes. A veracidade do meu ponto de vista, do meu olhar, depende do olhar

²¹ Paulo Freire, na maioria das vezes, utiliza a expressão *Leitura do Mundo*, associando-a à leitura da palavra. Raramente se refere a uma “leitura de mundo” (*Pedagogia da Esperança*, p. 112). Em muitos escritos sobre ele usam-se essas expressões indistintamente. Nesta tese, entendemos por *Leitura do Mundo* tanto a visão de mundo de alguém como a forma pela qual tomamos consciência do mundo, tanto o seu conteúdo, o seu produto, quanto o seu método, dependendo do contexto. “Leitura” pode significar tanto o processo de compreensão da realidade, quanto o resultado, o produto deste processo. A palavra “mundo” é muito forte na obra de Paulo Freire. Ao longo de todos os seus escritos ele nos fala de “*dialogação com o mundo*”, “*palavramundo*”, “*inteligência do mundo*”, *Leitura do Mundo*, “*presença no mundo*”, “*passagem pelo mundo*”, “*consciência do mundo*”, “*transformação do mundo*”, “*esperança no mundo*”, “*cidadão do mundo*”, “*mundo dos fatos*”, “*mundo da vida*”, “*mundo das lutas*”, “*mundo da discriminação*”, “*mundo da experiência*”, “*visão de mundo*”, “*crítica do mundo*”, “*pronunciar o mundo*”, “*reescrita do mundo*”, “*meu papel no mundo*”, “*intervenção no mundo*”, “*o mundo está sendo*”, “*o homem no seu mundo e com o seu mundo*”, “*problematização homem- mundo*” etc. Em nota de rodapé, na página 30, do livro *Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar*, o próprio Paulo Freire faz uma indicação sobre que obras suas o leitor deve consultar para conhecer mais sobre *Leitura do Mundo*. Ele afirma: “Sobre codificação, leitura do mundo-leitura da palavra-senso comum-conhecimento exato, aprender, ensinar, ver: Freire, Paulo: *Educação como prática da liberdade, Educação e Mudança, Ação cultural para a liberdade, Pedagogia do oprimido, Pedagogia da Esperança* – Paz e Terra; Freire e Sérgio Guimarães: *Sobre educação* – Paz e Terra; Freire e Ira Shor: *Medo e ousadia, o cotidiano do educador* – Paz e Terra; Freire e Donald Macedo *Alfabetização, Leitura do mundo e leitura da palavra* – Paz e Terra; Freire, Paulo: *A importância do ato de ler* – Cortez; Freire e Márcio Campos: *Leitura do mundo-leitura da palavra* – Courrier de L’ UNESCO, Fevereiro, 1991”.

do outro, da comunicação, da intercomunicação. Só o olhar do outro pode dar veracidade ao meu olhar. Desse processo de intercomunicação, suas visões de mundo se intercomplementam e possibilitam uma síntese mais abrangente. Superam a visão caótica e chegam a um conhecimento mais pleno em torno dos fatos e da realidade como um todo. O *diálogo* com o outro não exclui o *conflito*. A verdade não nasce da conformação do meu olhar com o olhar do outro. Nasce do diálogo-conflito com o olhar do outro. O confronto de olhares é necessário para se chegar à verdade comum. Caso contrário, a verdade a que se chega é ingênua, não crítica e criticizada. O outro sempre está presente na busca da verdade. Esse segundo passo leva à solidariedade. O meu conhecimento só é válido quando eu o compartilho com alguém.

3º - A **educação como ato de produção e de reconstrução do saber**. Conhecer não é acumular conhecimentos, informações ou dados, repete ele. Conhecer implica mudança de atitudes, saber pensar e não apenas assimilar conteúdos escolares do saber chamado universal. Saber é criar vínculos. O conteúdo torna-se forma.

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento (FREIRE, 1997:110).

4º - A **educação como prática da liberdade** (libertação). Paulo Freire afirma a politicidade do conhecimento. É o momento da problematização, da existência pessoal e da sociedade, do futuro (utopia).

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História

mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 1997:86).

Assumindo uma postura pedagógica que contesta o presente desumanizador e, profeticamente, anuncia, pela sua práxis, pela ação para a transformação social, o início de um futuro humanizante, a teoria e o Método de Paulo Freire assumem uma perspectiva utópica.

Educação não é só ciência: é arte e práxis, ação-reflexão, conscientização e projeto. Como projeto, a educação busca *reinstalar a esperança*. Nada mais atual do que esse pensamento, numa época em que muitos educadores vivem alimentados mais pelo desencanto do que de esperança.

2.3. Pensar a prática para transformá-la

Qual a importância da Leitura do Mundo na práxis de Paulo Freire?

Paulo Freire lia permanentemente o seu “estar sendo no mundo”, uma dimensão da Leitura do Mundo que ele chamou de “prática de pensar a prática”. Em seus livros, sempre fiel ao ponto de vista a partir do qual lia o mundo, ou seja, o dos oprimidos, explicita sua interpretação da realidade nos diferentes momentos de sua vida, os limites de sua compreensão, os equívocos que cometeu em diferentes etapas de sua trajetória, e como foi superando-os etc. Segundo Beisiegel (1982: 279-280), entre os primeiros escritos e *Pedagogia do Oprimido*

as posições de Paulo Freire mudaram, realmente, em muitos pontos. Sua relativa aproximação aos quadros de referência do pensamento marxista era inegável (...) Permaneciam inalteradas as linhas básicas de sua concepção do homem, sempre entendido como ser inacabado, limitado, aberto para o mundo, capaz de transcendência, marcado pela vocação de ser mais, de humanizar-se... Sua atividade enquanto intelectual e educador permanecia comprometida com o ideal de aperfeiçoamento do homem e da sociedade criada pelos homens. Entendia, como antes, que esta busca de ser mais encontrava obstáculos na própria condição do homem e, também, nos modos de organização da sociedade

constituída pelos homens no curso da história. Como nos primeiros tempos, persistia em investigar a natureza destas barreiras socialmente erguidas contra as possibilidades daquela humanização. A educação, agora, como antes, era entendida, investigada e praticada como processo de ‘instrumentalização’ dos homens para a busca desse aperfeiçoamento individual e social.

Assim, o que mudou, e muito, ao longo de sua atividade, foi mesmo a compreensão dos modos de organização social. Foi aqui, no que respeita à organização da sociedade e, por extensão, às articulações do social com a educação e com os destinos dos homens, foi exatamente nos temas aí abrangidos que o educador passou a apoiar-se, mais largamente, na bibliografia de orientação marxista. (...) se em *Educação e atualidade brasileira* e em “Escola primária para o Brasil” ainda depositava esperanças na atuação reformadora das ‘elites diretoras autênticas’, agora, concordando também aqui com as orientações mais gerais das interpretações dialéticas, acreditava que somente os ‘oprimidos’ e suas lideranças eram os portadores das possibilidades de superação da ‘contradição opressor-oprimido.

Paulo Freire fala-nos de experiências pessoais de vida, de como, a partir delas, vai refletindo e avançando sobre sua compreensão do mundo. Fala-nos do diálogo que travava com os autores que lia, exercendo sempre a posição de sujeito ativo diante dos textos lidos, das reflexões constantes sobre sua própria prática, de como elas lhe permitiam melhorar a prática. Ele lia permanentemente o seu “estar sendo no mundo”. A sua biografia nos ensina que não basta ler o contexto em que vivemos, é preciso também ler o nosso estar sendo inserido nesse contexto, ou seja, considerar as dimensões individual e social.

Minha compreensão do mundo, meus sonhos sobre o mundo, meu julgamento a respeito do mundo, tendo, tudo isso, algo de mim mesmo, de minha individualidade, tem que ver diretamente com a prática social de que tomo parte e com a posição que nela ocupo. Preciso de tudo isso para começar a perceber como estou sendo. Não me compreendo se trato de me entender à luz apenas do que penso ser individualmente ou se, por outro lado, me reduzo

totalmente ao social. Daí a importância da subjetividade em que se gera (FREIRE, 1990:29).

Tem-se que aprender a lidar com esta relação. Ao formular uma teoria da educação, não se deve negar o social, o objetivo, o concreto, o material nem acentuar apenas o desenvolvimento da consciência individual. Ao compreender o papel da objetividade, deve-se, igualmente, estimular o desenvolvimento da dimensão individual (FREIRE, 1990:30).

Em sua práxis, ele buscava, com clareza, o diálogo entre a dimensão individual e social. Ele vivia a tensão dialética entre a consciência psicológica individual e a consciência social, entre a subjetividade e a objetividade. “A prática de pensar a prática”, ou seja, a leitura do meu estar sendo no mundo, o sentido do que venho fazendo, é mais do que uma abordagem acadêmica, é vivência de sua própria teoria do conhecimento.

...eu não fui capaz de clarificar o processo de conscientização tal como o fiz na prática, produzindo-se, assim, um distanciamento entre a busca de teorização e a prática que eu fiz. (...) Ao não ter aclarado a questão das classes sociais, da luta de classes, ao não ter aclarado a dimensão política da educação, ao não haver aclarado os fundamentos ideológicos que condicionam os próprios métodos de ação educativa, eu estava abrindo caminho para ser ‘recuperado’, ainda que esta não fosse a minha prática (FREIRE in BEISIEGEL, 1982:282).

O respeito que ele teve em relação ao “saber de experiência feito” dos educandos para a construção do conhecimento, teve também pelo seu próprio saber de experiência feito para construir sua pedagogia. Paulo Freire valorizava sua prática. O seu discurso, sua teoria, era confrontado com sua prática permanentemente, buscando a coerência entre o que defendia e o que vivia. Mas, mais do que isso, buscando a sua permanente superação, exercendo sua vocação de “ser mais”, humanizando-se continuamente.

Reconhecia importância em sua prática e, a partir dela, refletindo sobre ela, ia ampliando sua compreensão e procurando realizar melhor prática a cada experiência vivida. Não ficava buscando inovações educacionais para transplantá-las artificialmente à sua sala de aula. Essa não seria uma prática humanizante. Recorria a elas sim, preocupava-se em conhecê-las, mas sempre relacionando-as, estudando-as criticamente a partir de sua própria prática.

Comecei a escrever fichas a que ia dando, em função do conteúdo de cada uma, um certo título ao mesmo tempo em que as numerava. Andava sempre com pedaços de papel nos bolsos, quando não com um pequeno bloco de notas. Se uma idéia me ocorria, não importava onde estivesse, no ônibus, na rua, num restaurante, sozinho, acompanhado, registrava a idéia. (...) À noite, em casa, depois de jantar, trabalhava a ou as idéias que havia registrado, escrevendo duas, três ou mais páginas. (...) Em outros momentos a afirmação deste ou daquele autor me levava a reflexões dentro do campo mesmo em que o autor(a) se situava, mas reforçava alguma posição minha, que passava a ser mais clara. Em muitos casos, o registro que me desafiava e sobre que escrevia em fichas eram afirmações ou dúvidas, ora dos camponeses que entrevistava e a quem ouvia debatendo codificações nos círculos de cultura, ora de técnicos agrícolas, agrônomos ou outros educadores com quem me encontrava assiduamente em seminários de formação (FREIRE, 1992:58).

A Leitura do Mundo, nessa dimensão individual, é essa busca por compreender criticamente o contexto em que estamos inseridos, se estamos fazendo uso de instrumentos corretos para essa leitura, se temos clareza do sentido, dos limites e dos desafios de nossa prática, se a teorização que fazemos de nossa prática tem revelado as potencialidades da mesma, se a teoria a que recorreremos está dando conta de clarear a compreensão que fazemos do mundo, de nossa prática etc.

Se os primeiros escritos não mencionavam a dimensão política da educação e não cuidavam teoricamente de suas determinações estruturais e conjunturais na sociedade de classes, por outro lado as classes e os grupos

sociais, a luta política e as disputas ideológicas estariam de fato presentes na atividade então desenvolvida. (...) Pois se a prática já era, nestes primeiros momentos, correta, concreta, ‘dialética’, teria ocorrido depois, simplesmente, uma descoberta teórica das verdadeiras características da prática (BEISIEGEL, 1982:282).

Confirmando na própria experiência o acerto de suas afirmações, o educador teria evoluído, da ‘ingenuidade’ para a ‘crítica’, por força da interação com os analfabetos, no processo de explicitação da realidade existencial dos ‘oprimidos’ na sociedade de classes. Enquanto procurava criar as condições para que os analfabetos se ‘conscientizassem’, Paulo Freire foi levado a aprender, junto com os educandos, na ação educativa desenvolvida mediante o emprego de seu método, que a sociedade de classes era diferente daquela ‘atualidade brasileira’ que ele havia construído idealmente, a partir das teorias que então informavam seu pensamento (BEISIEGEL, 1982:291).

A Leitura do Mundo é prática precípua do educador curioso epistemologicamente, disciplinado e rigoroso, na busca da compreensão do seu estar sendo no mundo. Paulo Freire conduz o leitor ao seu que-fazer pedagógico e às suas reflexões permanentes sobre a prática que vinha realizando. Aprendemos com o conteúdo de seus livros e com a caminhada que ele percorre para chegar ao seu próprio conhecimento como educador e intelectual, conteúdo e forma se interpenetram e intercompletam.

No ato de revê-los, de re-examiná-los, re-vejo e re-examino, também a percepção que deles tive na minha passada reflexão sobre eles. Mais ainda, e, sobretudo, re-vejo e re-examino a prática que tive, a prática que estou tendo e a prática dos outros, que tomo como objeto de minha análise crítica – a prática na qual os temas se configuram como problemas. A minha curiosidade não se burocratiza na medida mesma em que não me burocratizo em minha prática, ponto de referência fundamental de minha reflexão. Assim, o permanente exercício de reflexão a que me obrigo se encontra sempre orientado ao concreto em que me acho problematizado (...). A unidade dialética entre ação e reflexão, prática e teoria, se impõe a mim, qualquer que seja o contexto em que me

encontre – seja o contexto concreto em que atuo; seja o contexto teórico em que, ‘tomando distância’ daquele, examino o que nele se dá (FREIRE, 1978:166).

O diálogo, condição para o conhecimento em Paulo Freire, e sem o qual a *Leitura do Mundo* torna-se incompleta e insuficiente, caracteriza a práxis freireana. Há diálogo do educador consigo mesmo, com sua prática pedagógica. Com o seu fazer pedagógico de ontem, com o de hoje e o que ele planeja fazer amanhã. Há diálogo do educador com o objeto do conhecimento.

No momento mesmo em que pesquisa, em que se põe como sujeito cognoscente frente ao objeto cognoscível, não está senão, aparentemente, só. Além do diálogo invisível e misterioso que estabelece com os homens que, antes dele, exerceram o mesmo ato cognoscente, trava um diálogo também consigo mesmo. Põe-se diante de si mesmo. Indaga, pergunta a si mesmo. E quanto mais se pergunta, tanto mais sente que sua curiosidade em torno do objeto do conhecimento não se esgota. Que esta só se esgota e já nada encontra se ele fica isolado do mundo e dos homens. Daí que tem que ampliar o diálogo – como uma fundamental estrutura do conhecimento – a outros sujeitos cognoscentes (FREIRE, 1982:79).

Poderíamos afirmar que as expressões *Leitura do Mundo* e “pensar a prática”, que acompanham toda a obra de Paulo Freire, sintetizam sua filosofia educacional. No seu livro *A educação na cidade*, ele, pensando sobre sua prática enquanto Secretário Municipal de Educação do Município de São Paulo²², afirma:

a questão para mim é como desvelar a prática no sentido de ir conhecendo ou reconhecendo nela a teoria pouco ou ainda não percebida (...). O ponto é como descobrir, na prática, a rigurosidade maior ou menor com que nela nos aproximamos dos objetos, da realidade sobre que agimos, o que nos dará um conhecimento cada vez mais crítico, superando o puro ‘saber de experiência

²² Trataremos mais detalhadamente da práxis de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no próximo capítulo.

feito'. A própria tarefa de desvelar a prática, de examinar a rigorosidade ou não com que atuamos, de avaliar a exatidão de nossos achados, é uma tarefa teórica ou de prática teórica (...). Quanto mais penso criticamente, rigorosamente, a prática de outros, tanto mais tenho a possibilidade, primeiro, de compreender a razão de ser da própria prática, segundo, por isso mesmo, me vou tornando capaz de ter prática melhor (...). Nunca pude entender a leitura e a escrita da palavra sem a 'leitura' do mundo que me empurrasse à 'reescrita' do mundo, quer dizer, à sua transformação (...). É importante que eu tenha esta compreensão mas é fundamental, indispensável, que me forme cientificamente para vivê-la ou para praticá-la. No fundo, é a mesma exigência que se faz à prática de pensar a prática. A prática de pensar a prática desprovida de sério e bem-fundado instrumental teórico se converteria num jogo estéril e enfadonho (FREIRE, 1991:106-108).

Diante da trajetória de Paulo Freire, para o professor Celso Beisiegel, caberia a pergunta:

Por que não reconhecer que Paulo Freire, em sua própria história, talvez tenha sido o melhor testemunho da validade de suas idéias a propósito das relações entre o educador e o educando, no processo de mútua explicitação dos fundamentos da realidade social? (BEISIEGEL, 1982:286).

Em sua teoria do conhecimento, em seu método de alfabetização e em sua práxis, a *Leitura do Mundo* consistiu em caminho para a humanização, para a vocação do ser humano em "ser mais", contribuindo para desvelar a realidade opressora e estabelecer o compromisso com uma educação transformadora.

A educação, por si mesma, não transforma o mundo, mas, se ela "não é a alavanca da transformação social", como sustenta Paulo Freire, ela pode se constituir em fator importante desta transformação, pois ela educa aqueles e aquelas que promoverão a transformação. Por isso, Paulo Freire consagrou toda sua vida a ela. Na verdade, tudo o que ele escreveu faz parte de um projeto de vida, dedicada a mostrar como a educação pode ser libertadora, como se pode fazer "educação como prática da liberdade". Seus livros *Pedagogia do oprimido*,

Pedagogia da esperança, Pedagogia a autonomia e outros, todos eles centram-se nesta missão que deu para sua vida: demonstrar que a educação tem um papel político e que, se ela pode ser um instrumento de dominação, pode também ser um instrumento de libertação.

A Leitura do Mundo como etapa fundamental dessa *educação como prática da liberdade* - que desenvolve em nós a postura permanente de nos perguntarmos: O quê? Por quê? Para quem? - pode proporcionar o mergulho na compreensão do contexto em que vivemos, tirar-nos da apatia, da imobilidade, da ilusão do “mundo como fábula” e orientar-nos para o caminho do combate aos efeitos perversos da globalização capitalista e de construção do sonho da cidadania planetária.

A realidade em que estamos inseridos exige um novo significado para a escola, que seja compartilhado com os milhares de excluídos, que os fortaleça, que, diferente do mundo globalizado sob a ética do mercado, adote a “ética universal do ser humano” (FREIRE, 1997). A escola necessária em tempos de exclusão, numa perspectiva emancipadora, é aquela que lê o mundo e elege o ser humano como projeto, que contribui para criar condições locais, nacionais e planetárias para a globalização dos direitos, da integração cultural, da democratização do acesso às conquistas da humanidade, da cidadania. Essa escola, em nosso país, já vem sendo construída, passo a passo, através do Movimento da Escola Cidadã²³.

No próximo capítulo, trataremos de duas experiências que aplicaram a Leitura do Mundo para a construção de sua política educacional e dos projetos político-pedagógicos das escolas voltados para as necessidades da população e para a transformação social.

²³ Veja-se sobre o Movimento da Escola Cidadã: GADOTTI (1993), SILVA (1998), ROMÃO (2000) e AZEVEDO (2000).

Capítulo 3

EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DO MUNDO INSPIRADAS EM PAULO FREIRE

*O UNIVERSO não é uma idéia minha.
A minha idéia de Universo é que é uma idéia minha.*

Fernando Pessoa (1995:238)

A filosofia educacional de Paulo Freire, suas idéias pedagógicas, seu “método” têm sido apropriados e “aplicados” de diferentes maneiras desde sua origem. Mesmo não tendo sido assimilada pelo pensamento oficial no Brasil, ela tem tido repercussões em diferentes níveis e, particularmente, do final da década de 80 para cá, nas municipalidades e em alguns governos estaduais onde se combate o que Paulo Freire chamava de “inexperiência democrática” e “ausência de relação de organicidade com a realidade”. Ela tem-se revelado presente tanto no processo de construção das diretrizes das políticas educacionais de um governo quanto no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Tem sido base de sustentação tanto para as práticas educativas de movimentos populares quanto do ensino regular. Constatamos os princípios da filosofia freireana orientando as propostas de Educação de Jovens e Adultos, a elaboração dos projetos político-pedagógicos das unidades escolares, a definição do currículo das escolas e a construção da “Constituinte Escolar”²⁴.

Em **Gravataí** (RS), desde 1997, a Secretaria Municipal de Educação desencadeou um rico processo de reorientação curricular e formação continuada do magistério, partindo da Leitura do Mundo, resgatando as raízes populares da escola. O mesmo já vem acontecendo em dois municípios próximos: **Viamão** e **Alvorada**. Em **Caxias do Sul** (RS), da mesma forma, a Secretaria de Educação mobilizou toda a cidade para a construção da participação e da democracia num movimento cívico pelo “Orçamento participativo na educação”, partindo do estudo da realidade. Experiências semelhantes vêm acontecendo, desde o final da

²⁴ A *Constituinte Escolar* é uma experiência inovadora para a definição da política educacional iniciada a partir do segundo mandato do governo democrático popular da Prefeitura de Porto Alegre (1993-1996). É um espaço concreto que educadores, pais, estudantes, funcionários, movimentos sociais populares, instituições de ensino superior e instituições do poder público ocupem o seu lugar nas definições dos rumos da educação e da escola pública. Ela se caracteriza por ampla discussão na rede, envolvendo todos os segmentos escolares, com o objetivo de definir as diretrizes que orientarão as práticas e relações escolares que produzam avanços democráticos nas suas dimensões política, administrativa e pedagógica.

década de 90, em municípios como os de **Chapecó** e **Dionísio Cerqueira**, no Estado de Santa Catarina, e **Mauá**, **Diadema**, **Santo André** e **Franca**, no Estado de São Paulo, em **Betim** e **Uberaba**, no Estado de Minas Gerais, em **Icapuí** e **Aracati**, no Estado do Ceará, entre outros.

Os nomes que atribuem a seus projetos evocam muito o pensamento de Paulo, mas sempre fazem menção a *algo característico da região*: Escola **Sagarana**, em Minas Gerais, **Escola Guaicuru**, no Estado do Mato Grosso do Sul, **Escola Candanga**, no Distrito Federal, Escola **Plural**, no município de Belo Horizonte, **Escola Feliz**, em Imperatriz-Maranhão, **Escola Sem Fronteiras**, em Blumenau (SC), a **Escola Floresta**, no Estado do Acre. Esta última consiste numa escola entendida como um centro de formação profissional para a área rural. Além de formar técnicos agroflorestais e agroindustriais de nível médio, proporciona cursos básicos para seringueiros, pescadores e produtores rurais, aplicando uma metodologia que respeita e valoriza as peculiaridades dos povos que vivem na floresta. A experiência foi inspirada no programa de educação do Centro dos Trabalhadores da Amazônia (CTA), que há 18 anos vem capacitando professores leigos e elaborando materiais didáticos específicos para a realidade das populações extrativistas no Acre.

A proposta da “Escola Plural” do município de **Belo Horizonte**, cujo início se deu no governo de Patrus Ananias na gestão 1993-1996, estabeleceu como objetivo a construção coletiva de uma escola, como o próprio nome revela, mais plural, onde os anseios daqueles que a vivem cotidianamente, principalmente pais e alunos, fossem contemplados. Em documento oficial da Secretaria Municipal de Educação afirma-se que

Há uma tensão entre a escola ‘aceita’ e a escola ‘emergente’. A rede Municipal propõe-se a assumir a escola emergente. É o que os profissionais, pais e alunos esperam: que, a partir dessas práticas renovadoras das escolas, seja construída coletivamente uma Proposta Político-Pedagógica da Rede como um todo e que esta proposta seja assumida pelo Governo Municipal (...). A proposta da Escola Plural pretende sintonizar-se com as experiências emergentes na Rede que apontam para um *diagnóstico mais global dos problemas e para uma*

intervenção coletiva mais radical (grifo nosso): intervir nas estruturas excludentes e seletivas. Nesse sentido, buscou mecanismos de abrir a escola à diversidade da cultura e dos saberes dos alunos, sintonizando-se com a pluralidade de espaços e tempos sócio-culturais de que participam (MEC/SEF, 1994:13-16).

O Governo do **Distrito Federal** adotou para o quadriênio 1995-1998 a proposta pedagógica denominada “Escola Candanga: uma lição de cidadania”.

A referida proposta é revolucionária e não reformista, na medida em que se trata de uma proposta utópica. Sua natureza transformadora a faz assumir o compromisso de questionar a realidade, apontar mecanismos para sua superação e defender a *criação coletiva de uma nova cultura escolar* (grifo nosso) que reúna as esperanças de alunos, profissionais da educação e comunidade, com base em significados culturais diversos (...). Trata-se de uma proposta pedagógica que adota uma nova lógica de organização curricular e redimensiona o tempo, o espaço e os conteúdos escolares, sugerindo o rompimento com a compartimentalização e a fragmentação das disciplinas (SOUZA, 1998:130 e 131).

Apresentar todas essas experiências, com suas características, revelando a influência da filosofia freireana, ultrapassa os objetivos desta tese. Ativemo-nos a duas experiências municipais para analisar mais detalhadamente a construção da *Leitura do Mundo*²⁵: a experiência de São Paulo, governo de 1989-1992, porque Paulo Freire assumiu a Secretaria da Educação e porque tivemos a oportunidade de vivenciar a proposta do Projeto da Interdisciplinaridade enquanto professora da rede naquele período, e a experiência de Porto Alegre (1989-2000) pela influência que recebeu da política educacional do município de São Paulo e pelos anos seguidos de governo que permitiram consolidar algumas práticas entre os diferentes segmentos da comunidade escolar e avançar na proposta em torno da *Leitura do Mundo*.

²⁵ Também denominado em textos oficiais dos governos: “estudo da realidade”, “estudo do meio” ou “estudo sócio-antropológico”.

3.1. A experiência de São Paulo

A administração popular do Município de São Paulo (1989-1992), que contou com Paulo Freire como Secretário de Educação (1989-1991), substituído, em seguida, por Mário Sérgio Cortella (1991-1992), baseou sua política educacional em **três princípios básicos**: participação, descentralização e autonomia, desenvolvidos no âmbito de **quatro grandes prioridades**: Democratização da Gestão, Democratização do Acesso, Nova Qualidade de Ensino e Política de Educação de Jovens e Adultos.

A política educacional, através de seus documentos e ações desencadeadas, assumiu o compromisso político de realizar uma escola voltada para a transformação social.

A escola deve ser um local tanto de elaboração e construção do conhecimento e organização política das classes populares, quanto da solidariedade de classe; um espaço onde se incentive a participação do povo na criação do saber, que é instrumento de luta na transformação da história; um centro irradiador de cultura, para que a comunidade não só se aproprie dela mas também a recrie. (...)

A união entre educação formal e educação não formal deve ser o novo espírito a animar a escola. Consideramos que o processo de ensino-aprendizagem não se esgota na sala de aula, mas envolve a articulação de grupos, núcleos, associações, entidades, propiciando o debate de idéias, através do qual a organização popular sistematiza a própria experiência. Tudo aquilo que contribui para a formação da criança, jovens e adultos, enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social, deve ser considerado como prática educativa (SÃO PAULO, 1990:4).

Ao lado da denúncia das condições em que encontraram a rede municipal de ensino²⁶, havia o anúncio de uma nova escola, com uma nova concepção de currículo:

Este governo vem trabalhando com uma nova visão de currículo, entendendo-o dentro de uma concepção de educação como prática social humanística, científica, crítica e libertadora, que tem, ao lado de outras práticas sociais, a perspectiva de transformação social, a luta por uma sociedade mais justa, democrática e solidária (SÃO PAULO, 1992:6).

Essa concepção de currículo supõe uma visão ampla e historicizada de homem, mundo, escola e sociedade e o entende como construção em processo, fundamentada na participação de todos os segmentos escolares. Ela exigia **mudanças**:

a) em relação ao **educador**: superar o individualismo e aprender a trabalhar coletivamente, entendendo o aluno como construtor do conhecimento, superando, portanto, o estigma da educação bancária;

b) em relação à concepção do **conhecimento**: entendê-lo como resultado das múltiplas relações do homem com o mundo e consigo mesmo, como construção coletiva e não como descoberta individual;

²⁶ A equipe que assumiu, em janeiro de 1989, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo realizou uma primeira aproximação da realidade da rede, uma primeira Leitura do Mundo, a fim de conhecer melhor o contexto em que atuariam. É claro que já havia um conhecimento anterior da rede, a partir do qual foi elaborada a proposta de governo no campo da educação, mas, ao assumirem a SME, puderam fazer um estudo mais detalhado, na perspectiva de quem estava no interior da máquina administrativa. Esse primeiro estudo revelou, entre outros dados, que: 60% dos prédios escolares estavam seriamente danificados; reformas e construções estavam paralisadas; o autoritarismo e a ausência de participação estavam presentes de diversas formas: Conselhos de Escola não deliberativos, fluxo de comunicação deficiente, professores isolados, com pouca ou nenhuma participação nas decisões que diziam respeito à vida da escola, participação da comunidade nos assuntos escolares praticamente nula; propostas pedagógicas centralizadoras e desvinculadas da realidade: currículo tecnicista linear, com ênfase nos autores dos livros didáticos, conhecimento e realidade não se aproximavam e as experiências da comunidade local quanto à cultura, vivência cotidiana não eram consideradas na elaboração do programa, não havia horário coletivo para planejamento e discussão de propostas pedagógicas entre professores, os planos escolares refletiam preocupação de caráter administrativo e os planejamentos dos professores eram, muitas vezes, realizados como uma obrigação burocrática ou cópia dos de anos anteriores, a formação dos professores era realizada através de cursos planejados e ministrados pelo órgão central que, muitas vezes, não correspondiam às reais necessidades dos mesmos; 40% dos professores estavam exercendo suas funções precariamente em comissão etc. (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, *Balanço Geral da SME – Projeção Trienal* – Dezembro de 1992).

c) em relação aos **conteúdos** da aprendizagem: a realidade deve ser o objeto de estudo, buscando os conteúdos mais significativos para a aproximação crítica do contexto em que os educandos estão inseridos e para a escola estar em “relação de organicidade” com o projeto de vida daqueles que dela fazem parte;

d) em relação ao **currículo**: entendê-lo como instrumento básico de que a escola dispõe para organizar sua ação transformadora, englobando todas as ações e relações existentes, na, pela e para a escola;

e) em relação ao **papel da escola**: local privilegiado de receber e considerar a cultura da comunidade e de irradiar outras formas e manifestações culturais, local de reflexão, espaço de participação, de construção individual e coletiva de uma nova realidade.

Para viabilizar a construção do currículo, tal como aquele governo o concebia, e promover as mudanças desejadas, era preciso alterar as relações de poder no interior da escola e também nas instâncias superiores da administração. Dessa forma, no âmbito da Democratização da Gestão, o governo de 1989-1992 promoveu uma reestruturação técnico-administrativa da Secretaria Municipal de Educação, criou e desenvolveu instâncias colegiadas (Colegiado Central, Colegiado Intermediário, Colegiado dos NAEs e Conselho de Escola), incentivando e fortalecendo a participação e a decisão coletiva. Substituiu as Delegacias Regionais de Educação Municipal (DREMs) pelos Núcleos de Ação Educativa (NAEs). Aquelas tinham uma função mais fiscalizadora e seu contato com as escolas se caracterizava mais pelo controle burocrático: documentação, cumprimento de determinações legais etc. Os NAEs possuíam uma estrutura mais democrática e desenvolviam um trabalho voltado para os aspectos administrativos, financeiros e, principalmente, de apoio pedagógico.

No nível das unidades escolares, ampliou a autonomia, estimulou a formação dos Grêmios Estudantis, deu destaque aos Conselhos de Escolas, investindo na sua reorganização e na formação dos diferentes segmentos para a participação. Além disso, discutiu e elaborou novo Regimento Comum das Escolas Municipais, discutiu e criou o Estatuto do Magistério.

Em relação à “Nova Qualidade de Ensino”, entre outras iniciativas, instituiu-se o “Movimento de Reorientação Curricular” (MRC) e a “Formação Permanente do Pessoal de Ensino”.

Uma Escola Pública popular não é apenas a que garante acesso a todos, mas também aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que realmente corresponde aos interesses populares, que são os interesses da maioria; é, portanto, uma escola com uma *nova qualidade*, baseada no empenho, numa postura de solidariedade, formando a consciência social e democrática. [...] O primeiro passo é conquistar a *escola velha* e convertê-la num centro de investigação, reflexão pedagógica e experimentação com *novas alternativas* dum ponto de vista popular (itálicos no texto) (SÃO PAULO, 1989:10).

O Movimento de Reorientação Curricular consistiu num processo de construção coletiva do currículo a partir de ampla consulta à rede, procurando garantir espaços de diálogo e formação permanente aos educadores. A equipe que estava à frente da SME tinha clareza de que não seria possível construir um currículo voltado para as necessidades da população, que contribuísse para a melhoria de sua qualidade de vida e para a transformação social, sem provocar uma reflexão sobre a educação que estava sendo vivida e sobre a que era necessária para atingir aqueles objetivos.

Desencadeou-se, dessa forma, uma ampla mobilização, envolvendo todas as escolas da rede municipal de ensino, da qual participaram todos os segmentos escolares. Esse movimento pretendeu a **problematização** da escola que existia na rede (uma ampla Leitura do Mundo inicial), para, em seguida, definir a escola que pais, alunos, professores, direção e demais funcionários desejavam. Houve um levantamento cuidadoso de toda a situação das escolas da rede que permitiu conhecer problemas ligados à formação dos educadores, à percepção dos alunos, pais, professores e demais funcionários sobre o trabalho escolar e a identificação de propostas para transformar a escola e seu currículo.

Todos os dados que chegaram à SME foram organizados, sistematizados e devolvidos à rede para que fossem analisados e considerados na elaboração do Plano Escolar de cada unidade.

A problematização foi programada para que as escolas pudessem, durante dois dias, parar e discutir seus problemas, suas prioridades, suas necessidades, tendo como subsídios: um vídeo com o pronunciamento de Paulo Freire, textos e um roteiro para a problematização da escola.

O roteiro sugerido para as discussões foi o seguinte²⁷:

A partir do vídeo, qual o recado de vocês para o Secretário?

Qual a proposta pedagógica de vocês para os alunos com os quais trabalham na escola:

- Como vocês, professores de ... (estágio, série, componente curricular, termo) estão trabalhando com os alunos neste ano?
- O que estão propondo?
- Por que estão propondo?
- Que conteúdos estão desenvolvendo? Por quê?
- Quais são os seus principais procedimentos de trabalho?

Obs.: Se existirem trabalhos diferenciados na mesma série, estágio, termo ou componente curricular, relate-os separadamente.

Quais são as maiores dificuldades que encontram para desenvolver o seu trabalho na sala de aula e na escola, como um todo?

O que gostariam de manter, substituir ou acrescentar no trabalho que realizam em direção à melhoria da qualidade da escola?

Quais as condições necessárias para desenvolver a proposta pedagógica que gostariam para (estágio, série, componente curricular, termo)?

Indiquem, se for o caso, o trabalho que vocês desenvolvem nesta escola, que gostariam de ver divulgado e expandido para as demais escolas da rede municipal de ensino de São Paulo.

Espaço livre para sugestões, recomendações.

²⁷ O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Documento 1 – São Paulo, SME, 1989

As informações recebidas das escolas foram analisadas, organizadas e devolvidas à rede no início de 1990, através do documento nº 02 da série *Movimento de Reorientação Curricular*, a fim de que subsidiasse a discussão em cada unidade escolar para a elaboração do Plano Escolar. A abertura do documento, com uma citação de Paulo Freire, destacava os objetivos daquela problematização:

O projeto político-pedagógico que estamos articulando pretende, em última instância, que, partindo de uma primeira **Leitura do Mundo**, meninos e meninas, homens e mulheres façam a leitura do texto, refaçam a Leitura do Mundo e tomem a palavra (grifo nosso) (FREIRE, in: SÃO PAULO, 1990:2).

As principais questões apontadas pelos educadores no levantamento foram: a descontinuidade das propostas educacionais de uma administração para outra; a falta de condições de trabalho especialmente relacionada às questões de infra-estrutura e salariais; a necessidade da instalação de uma prática de formação permanente dos profissionais da educação.

A **cara da escola**, retratada **sob o ponto de vista dos educadores**, era a de uma escola que

difícilmente consegue voltar seus olhos para si mesma numa dimensão crítica. Uma escola que quase sempre se acomoda à situação política vigente, aguardando soluções mágicas, prontas, de fora para dentro e de cima para baixo. Uma escola, que, teoricamente, colocada à serviço da população, isola-se em relação à comunidade na qual está inserida. Isolamento que se coloca em dois níveis: na não consulta da comunidade para o planejamento da ação educativa e na despreocupação com a realidade local. Outra característica apontada, na fala problematizadora dos educadores, é que o conhecimento, concretizado nos conteúdos escolares, além de ser proposto e organizado em gabinetes, é compartimentalizado e fragmentado artificialmente, havendo uma

desconsideração total com a interdisciplinaridade natural do objeto do conhecimento (SÃO PAULO, 1990:11).

O Movimento de Reorientação Curricular, num outro momento da *problematização*, buscou retratar **a cara da escola, sob o olhar dos educandos**. Esse processo foi registrado no documento nº 3:

A problematização prossegue, agora, envolvendo os alunos, uma vez que eles, como os professores, são por excelência, os agentes que tornam operacional o currículo.

O objetivo desta problematização é propiciar aos alunos momentos de reflexão, através dos quais eles também se percebam como sujeitos participantes de um processo coletivo que visa a reorientar o currículo para que ele atenda realmente suas necessidades, respeite sua identidade cultural e dê à educação a sua verdadeira dimensão: de apropriação e produção de conhecimentos relevantes e significativos (SÃO PAULO, 1991:28).

Para a problematização junto aos alunos, a equipe da SME apresentou a seguintes questões e metodologia:

Sugerimos sejam contemplados alguns itens aprofundados de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos:

- Relação professor-aluno (facilidades-dificuldades)
- Relação aluno-escola (papel da escola e do aluno; papel de todos que trabalham na escola; níveis de representação e participação de alunos no interior da escola)
- Integração escola-comunidade
- Conteúdos estudados x interesses e expectativas
- Conteúdos estudados x realidade social
- Conteúdos estudados x significação na vida social
- Disciplina: o que é? Por quê? Para quê? Como? – relação de normas disciplinares e responsabilidade

- Avaliação: o que é? Para quê? Como? – relação avaliação com estudo e aprendizagem: significado das notas das avaliações x processo real de aprendizagem
- Organização dos estudos

Sugerimos, também: a) que a problematização seja desencadeada através da sensibilização de alunos por meio de textos, cartazes, conversas etc.; b) que a discussão com os alunos seja realizada através de debates, produções, relatórios, questionários, expressão plástica, desenhos, pinturas, dramatizações, construção com sucata etc. (SÃO PAULO, 1991:29).

Assim como foi feito com os educadores, a palavra dada aos alunos da rede foi ouvida, organizada, analisada e devolvida às escolas através do documento nº 3.

Estamos, agora, fevereiro de 1991, num outro momento da problematização: a cara da escola, retratada pelos educandos. (...) Entendemos que a visão dos educandos têm da escola que freqüentam diariamente completa a dupla mão da relação educador-educando. Ambos, ensinando e aprendendo, têm formas e concepções, na maioria das vezes contraditórias, a respeito da escola. Dessa forma, o presente documento 03 (...) é parte completiva e fundamental ao documento 02. O Movimento de Reorientação Curricular, entendido como a construção do currículo em processo, construído na articulação entre os educadores, educandos, comunidade e especialistas nas diferentes áreas do conhecimento precisa, necessariamente, considerar esta dimensão do estudo do cotidiano da escola, que é a visão do educando sobre a escola (SÃO PAULO, 1991:3).

A cara da escola, para os alunos, era:

‘Mal conservada’, ‘feia’, ‘suja’, ‘pichada’, ‘com ratos’, ‘rachada’, ‘sem luz’, ‘sem água’, ‘sem pátio’, ‘com mau cheiro’, ‘com vidros e cadeiras quebradas’, ‘com portão fechado’, ‘com banheiros em péssimas condições ou em número insuficiente, sem segurança, sem policiamento’ (...) Desejam mais salas

de aula, com melhor ventilação e iluminação. Querem, enfim, uma escola pintada, colorida, alegre, uma escola maior, melhor aparelhada, com ‘sala de leitura maior’, ‘refeitório’, ‘mais (e maiores banheiros)’, ‘vestiários com chuveiro’, ‘cantina’, ‘telefone público’... Querem também uma escola mais gostosa, mais alegre, com mais espaço no pátio para recreação com árvores, horta, jardim, parquinho... (...) não vêem qualquer relação entre os conteúdos que a escola procura transmitir e seu cotidiano: ‘não tem relação com a vida’, ‘não são debatidos lá fora’, ‘não são utilizados’, ‘não são suficientes’, ‘não tem aplicação’ (*O Movimento de reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – Documento 03 – SME, SP, 1991:11-12*).

O Movimento de Reorientação Curricular permitiu que currículo e realidade interagissem. Foi uma porta que se abriu para que as expectativas e sonhos da comunidade entrassem na escola e se iniciasse um rico diálogo. Cada escola foi convidada a se distanciar da realidade vivida no cotidiano, a se colocar como objeto de estudo, a mergulhar em seu contexto, constatar seus limites e reconhecer os desafios a serem enfrentados para gerar a mudança...

A partir da leitura da realidade realizada com o envolvimento de todos segmentos escolares, a SME apresentou à rede de ensino a proposta do *Projeto da Interdisciplinaridade via Tema Gerador*.

A **interdisciplinaridade** foi considerada como “palavra geradora” e mote principal da transformação, englobando todas as características anteriormente mencionadas: o trabalho coletivo, a mudança de postura, o estudo da realidade, a metodologia dialógica, a valorização da relação teoria-prática, com o objetivo de “rever o papel da escola com vistas à melhor compreensão da realidade para uma possível intervenção nessa realidade” (SÃO PAULO, 1989) e a “incentivar a escola a encontrar-se como um centro de produção, recriação e irradiação de culturas” (*Idem*).

A mudança implicava uma certa metodologia, uma **metodologia dialógica** que parte da prática, vai além da prática na reflexão sobre ela, e retorna à prática com referenciais teóricos mais elaborados para agir de modo mais competente.

O Projeto da Inter não foi apresentado como um pacote pronto e acabado ao qual todas as escolas deveriam, obrigatoriamente, aderir. Ele foi implantado por adesão, de forma gradativa e processual.

Essa decisão foi tomada depois de muita discussão entre a própria equipe da Secretaria Municipal de Educação. Havia, de um lado, a preocupação de não se impor uma agenda político-pedagógica fechada e única para todas as escolas, o que caracterizaria um desrespeito à autonomia e ao próprio processo de amadurecimento dos educadores para que construíssem o seu projeto.

A Secretaria Municipal de Educação entendia que o projeto precisava ser desenvolvido a partir do desejo da própria comunidade, que ele criasse raízes no espaço escolar, que pudesse resistir à mudança de governos, que favorecesse a construção do sentimento de “pertencimento”, que os educadores, alunos e pais tomassem para si a escola e seu projeto, como co-autores e co-responsáveis.

Além disso, é importante que se diga, não havia previsão de orçamento para a implantação do projeto em toda a rede, de uma só vez. O Projeto da Inter exigia, para cada escola, um recurso muito maior do que o valor médio destinado a elas mensalmente, na época. Era preciso cobrir os custos com as horas extras dos professores (no início, ainda não havia sido implantada a Jornada de Tempo Integral), material pedagógico diferenciado etc. Por outro, não se desejava criar “ilhas de excelência”: escolas com projetos bem sucedidos, desenvolvidos em condições que não caracterizavam a realidade da rede.

Diante dessas considerações, o procedimento adotado foi o seguinte: no **primeiro ano de implantação**, foram escolhidas dez escolas-piloto, uma de cada NAE, para vivenciar o projeto. A proposta foi apresentada às escolas de cada região, as interessadas inscreveram-se e, entre as que manifestaram interesse, foi escolhida uma por região.

Tão logo as equipes pedagógicas dos NAEs foram constituídas e o Projeto da Interdisciplinaridade definido como um dos rumos possíveis de reorientação curricular, estas equipes, formadas por educadores de diversas áreas do conhecimento, organizaram encontros com as escolas de sua região para a

apresentação da proposta aos interessados. Todas as escolas receberam circulares dos respectivos NAEs onde estavam explicitados alguns critérios, para que houvesse uma opção pelo projeto. Foram indicados, no final desse processo, dez escolas-piloto, uma por NAE, com trabalho previsto para ter início em 1990 (...) A ampliação das escolas participantes no projeto deu-se em mais dois momentos: em 1990, adesão das escolas que desenvolveriam o projeto a partir de 1991, e, em 1991, adesão das escolas que desenvolveriam o projeto a partir de 1992 (INEP, 1994:68).

| Número de escolas que participaram do Projeto | | | |
|---|------|------|------|
| NAEs | 1990 | 1991 | 1992 |
| 1 | 1 | 4 | 9 |
| 2 | 1 | 3 | 8 |
| 3 | 1 | 6 | 15 |
| 4 | 1 | 21 | 25 |
| 5 | 1 | 5 | 24 |
| 6 | 1 | 15 | 29 |
| 7 | 1 | 3 | 21 |
| 8 | 1 | 10 | 17 |
| 9 | 1 | 18 | 30 |
| 10 | 1 | 7 | 14 |
| Total | 10 | 92 | 192 |

Fonte; São Paulo, SME, Reorientação Curricular – Um olhar sobre o projeto

Nos *Cadernos de Formação n° 01*, a SME explicitou algumas exigências para a organização da escola para viabilizar a ação pedagógica interdisciplinar:

Esta ação pedagógica supõe que a escola se organize em alguns aspectos que consideramos indispensáveis:

1. Predisposição do grupo-escola às mudanças propostas neste documento manifesta sob a forma de adesão:

- da equipe técnica como um todo
- do conjunto dos professores (maioria por série e/ou termo)
- do Conselho de Escola.

2. Garantia do trabalho coletivo, organizado em agrupamentos:

- Nível I e Suplência I – por série semanal
- Nível II e Suplência II – por área e série semanal

- Todo o corpo docente, bimestral.

Nesse sentido, é necessário que os professores disponham de quatro horas-aula (no mínimo) e dez horas-aula, semanalmente, além de sua jornada com alunos.

3. A organização dos horários do trabalho coletivo será prevista por ocasião da atribuição de aulas e escolha do período, bem como no momento de organização dos horários dos professores.

4. Representante da escola

A escola deverá indicar representantes de professores para eventos da formação permanente (grupos, cursos, palestras etc.) promovidos com vistas ao aprofundamento das várias questões propostas e ao acompanhamento da implementação da ação pedagógica.

5. A equipe técnica assume a coordenação do trabalho na escola, com a assessoria do NAE (SÃO PAULO, 1990:55).

No **segundo ano de implantação** do projeto na rede, novas escolas, como mostra o quadro anterior, foram incluídas. As equipes multidisciplinares dos NAEs visitaram as escolas de sua região para informá-las sobre o projeto e esclarecer as possíveis dúvidas sobre o mesmo. Além disso, promoveram encontros regionais com representantes dos educadores das escolas-piloto para que relatassem a experiência que estavam vivenciando aos educadores das escolas que estavam interessadas em aderir, garantiram espaços de discussão interna com a equipe de professores e o Conselho de Escola de cada escola para que avaliassem a proposta e optassem, ou não, pelo projeto.

As escolas que o recusavam eram incentivadas a construir sua própria proposta, desde que não ferissem os princípios e as diretrizes da política educacional daquele governo.

A adesão do corpo docente ao projeto nem sempre foi motivada pelo compromisso com a possibilidade de mudança e de construção de uma escola voltada para as necessidades da população. Alguns professores manifestaram interesse em aderir ao Projeto pela oportunidade de receber assessoria, de ter acesso a diferentes materiais pedagógicos, de a escola ser reformada e equipada

e, até mesmo, por razões financeiras, tendo em vista o pagamento de horas adicionais para discussão e planejamento das atividades.

Depois das discussões com a equipe do NAE, da participação de encontros com educadores das escolas-piloto, de reunião do Conselho de Escola, enfim, depois de todo o processo de consulta e opção da escola pela realização do projeto, a implantação, na unidade escolar, obedecia, com algumas variações entre uma região e outra, às seguintes etapas:

Primeira – ‘levantamento preliminar da realidade local’, em que a equipe de educadores coleta material sobre o local, usando tanto trabalho de campo, que inclui atividades como visitas a diferentes lugares das redondezas, conversas com moradores e consultas aos movimentos sociais organizados na região, como a busca de fontes secundárias, textos, dados estatísticos, análises já disponíveis sobre a região e sua inserção na cidade (Demétrio Delizoicov, in: PONTUSCHKA, 1993:72).

Essa Leitura do Mundo inicial não era proposta como simples contemplação do mundo, mas como instrumento de transformação. Esse era o sentido do **estudo da realidade**: a sua transformação. Buscava-se, a partir dele, as “situações significativas”: os condicionamentos sociais, culturais, políticos da vida diária dos alunos que constituíam a sua “experiência de vida”. Aquilo que era percebido como experiência individual e fragmentada, realçando o individual sobre o coletivo, e explicado de maneira insuficiente e lacunar, precisava ser apreendido pela comunidade como fenômeno social em sua totalidade e, a partir dessa compreensão, as soluções ou superações daqueles condicionamentos não podiam ser vistas apenas no âmbito individual, local e imediato. Esse estudo compreendia, portanto, o mergulho crítico no cotidiano da escola e da comunidade, para conhecer sua visão do mundo, seus problemas, dúvidas, contradições, anseios, necessidades, valores, expectativas etc., favorecendo o processo de auto-conhecimento e viabilizando as ações coletivas de intervenção na realidade.

Segunda – os mesmos educadores, utilizando agora sua formação diferenciada, analisam o material coletado, tentando encontrar relações entre as falas que expressam a visão da população, em especial dos alunos e seus familiares, e as outras informações obtidas. Tenta-se encontrar o que é significativo para esse grupo social, aquilo que é percebido por eles como uma dificuldade a ser superada e, ao mesmo tempo, a possibilidade de compreender o contexto mais amplo em que sua realidade se situa.

Aqui todos os educadores entram com a diversidade de sua formação para entender os dados da área e as falas da população: o que revelam, o que ocultam, como expressam, refletem ou se contrapõem às relações sociais econômicas em que esses dados e falas são gerados. Só então alguns temas que poderão vir a ser geradores, começam a surgir.

Terceira – faz-se o que Paulo Freire chamou de ‘círculo de investigação temática’. Os pré-temas anteriormente selecionados são codificados, ou seja, escolhem-se situações vivenciais que os sintetizem, e são apresentados ao grupo mais amplo dos educandos e seus familiares, para, em conjunto, começarem a sua decodificação. Nesta época ‘testamos’ se os temas e situações escolhidos são de fato significativos para a população.

Quarta – os resultados, as falas, cuidadosamente registradas, do círculo de investigação temática são estudados pela equipe de educadores: os temas possíveis, considerando a sua expressão obtida nos círculos de investigação, são vistos sob as óticas de todas as disciplinas do currículo escolar, buscando a articulação entre as diferentes visões. Aqui se inicia a redução temática.

Só então os resultados são seqüenciados, respeitando-se a faixa etária de cada turma, além dos princípios de estruturação de cada disciplina expressos nos documentos de Visão de Área²⁸.

Quinta – os temas são trabalhados pelos professores que planejam suas atividades e as confrontam com os outros professores da mesma série. Em seguida, discutem com os alunos em sala de aula, apresentando-lhes a lógica do

²⁸ Cadernos de Visão de Área – A equipe da SME, juntamente com assessores das universidades, elaboraram esse material de apoio pedagógico aos professores, contendo estudos sobre as diferentes áreas do conhecimento (Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Artes, Educação Física) que auxiliavam os professores da rede na construção do Projeto da Interdisciplinaridade.

programa elaborado, ainda aberto a mudanças que se façam necessárias (Demétrio Delizoicov, in: PONTUSCHKA, 1993:72).

Feito o percurso da Leitura do Mundo à definição do programa, o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula também seguia uma metodologia dialógica, valorizando o saber do educando, o seu conhecimento sobre cada tema abordado.

O *Caderno de Formação* nº 1 trata de como esse processo se dava em sala de aula, após a elaboração do programa na perspectiva interdisciplinar:

Estudo da realidade - ER

a) o aluno expõe as suas idéias e seus conhecimentos sobre o tema/assunto apresentado;

b) o professor ouve, registra essas informações e organiza esse conhecimento, ainda sem acrescentar nenhuma informação.

Organização do Conhecimento - OC

c) o professor problematiza o assunto, partindo das informações colhidas e o aluno reflete sobre a situação apresentada;

d) o aluno apresenta alternativas e o professor acrescenta informações, recorre ao conhecimento historicamente acumulado para ampliar a compreensão do educando sobre o objeto de estudo.

Aplicação do conhecimento - AC

e) uma vez ampliado o conhecimento sobre o objeto de estudo, o aluno entende melhor a sua realidade e tem condições de melhor atuar sobre ela.

Todo esse processo sendo acompanhado por uma **avaliação** permanente.

A construção do currículo, da Leitura do Mundo à definição dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, passava por vários momentos de problematização da realidade vivida, exigindo um grande envolvimento de todos os segmentos escolares. Poderíamos sintetizar todo o movimento percorrido da seguinte forma:

1º - Leitura do Mundo inicial: primeiro diagnóstico realizado pela SME sobre a rede de ensino de São Paulo;

2° - Movimento de Reorientação Curricular – Problematização:

Leitura do Mundo - definição da cara da escola na perspectiva dos educadores e dos educandos e levantamento de propostas de ação;

3° - Implantação do Projeto da Interdisciplinaridade: Leitura do Mundo envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar sobre o contexto em que a escola está inserida;

4° - Sala de aula: cada conteúdo desenvolvido em sala de aula partia sempre do Estudo da Realidade (ER), levando em consideração o conhecimento do educando sobre o tema a ser tratado.

Complementar ao Movimento de Reorientação Curricular e implantação do Projeto da Interdisciplinaridade, desencadeou-se na rede um amplo processo de **formação permanente** dos segmentos escolares. Foram criados **Grupos de Formação**, realizados vários encontros, debates, palestras, seminários, cursos e congressos municipais de educação.

Para subsidiar a formação dos educadores, e outros segmentos escolares, foram elaboradas várias publicações. Para o Projeto da Inter, os educadores podiam contar com os “Cadernos de Formação”. Eles foram resultado de um trabalho coletivo proposto e desenvolvido pelas equipes pedagógicas da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) e dos Núcleos de Ação Educativa (NAEs), pelos Assessores da USP, UNICAMP e PUC-SP, entre os quais destacamos os professores Demétrio Delizoicov, Ivani Fazenda, Antônio Joaquim Severino, Rubens Barbosa de Camargo, Ligia Chiappini Moraes Leite, Nídia Nacib Pontuschka, Marta Pernambuco e Luis Carlos de Menezes, sob a coordenação da educadora Ana Maria Saul, professora do Programa de Pós-graduação em Currículo da PUC de São Paulo e, na época, diretora do DOT da Secretaria de Educação. Os “Cadernos de Formação” são considerados a principal referência do esforço de reorientação curricular e de formação da gestão de Paulo Freire e Mário Sérgio Cortella e têm sido muito utilizados por outras administrações populares.

No “Cadernos de Formação” nº. 2, a Secretaria propôs, no estudo da realidade, o “resgate do cotidiano” para que ele fizesse parte do currículo escolar,

enquanto objeto de indagação, reflexão e trabalho. No quadro de referência teórica, insistia-se que

a educação exige a tomada de consciência da realidade sócio-político-cultural, sua compreensão, seu desvelamento, a fim de que se possa enfrentar conflitos e contradições do presente, no caminho para uma sociedade democrática, justa, solidária (...). A relação que se propõe, tomando a prática como base real do conhecimento, significa mudar para uma trajetória político-pedagógica que parte da realidade particular próxima, que gera fatos concretos (linguagem, conceituação, conflitos, anseios, esperanças) que transita para o contexto teórico, no sentido de que haja apropriação, recriação desses fatos mediatizados pelo conhecimento, que implica compreensão em níveis cada vez mais profundos e elaborados da essência e das relações desta realidade, e que retorna a essa realidade. Esse movimento dialético teoria-prática torna possível a articulação do particular e do geral, integrando de forma organizada e articulada a compreensão científica e técnica ao significado social (Cadernos de Formação, nº 02: 16-19).

No processo de reorientação do ensino noturno da rede municipal de São Paulo, foi proposto, também, além do que foi chamado “estudo preliminar da realidade local” (*Cadernos de Formação*, nº 2), o “estudo do meio” (*Cadernos de Formação*, nº 4). Tanto o “estudo preliminar da realidade local” como o “estudo do meio” foram apresentados por aquele governo como formas de Leitura do Mundo. Abordaremos mais à frente ambas as propostas.

A preocupação da proposta de mudança da Secretaria era que o estudo da realidade local da escola e da comunidade não fosse desvinculado das determinações sociais mais amplas:

o que é necessário, em síntese, é tentar transcender o nível micro, acompanhando os diversos ‘fios’ que vinculam às estruturas macrossociais. A pesquisa precisa buscar estabelecer esta mediação entre o momento singular expresso no cotidiano escolar e o movimento social, o que, parece, só pode ser conseguido através de uma postura teórica muito consciente, de uma visão de

escola muito definida e de um esforço analítico bastante árduo (ANDRÉ: in *Cadernos de Formação* nº 2, 1989:47).

O *Caderno de Formação* nº 3 foi dedicado ao **Tema Gerador**, uma idéia originária de Paulo Freire, na década de 50, como vimos anteriormente, que foi se enriquecendo com a prática. A Secretaria Municipal de São Paulo avançou no estudo da realidade a partir do Tema Gerador, indicando a riqueza do seu conteúdo. O Tema Gerador

pressupõe um estudo da realidade da qual emergirá uma rede de relações entre situações significativas - significativas numa dimensão individual, social e histórica - e uma rede de relações que orientarão a discussão da interpretação e representação dessa realidade. Pressupõe uma visão de totalidade e abrangência dessa realidade e a ruptura do conhecimento no nível do senso comum. Pressupõe uma metodologia dialógica: metodologia de trabalho que tenha o diálogo como sua essência que exige do educador uma postura crítica, de problematização constante, de distanciamento, de estar na ação e de se observar e se criticar nessa ação, trabalho que aponte na direção da participação, na discussão do coletivo (*Cadernos de Formação* nº 3:8-9).

Segundo o documento da Secretaria, o Tema Gerador deveria ser o ponto em que as áreas do saber se relacionariam interdisciplinarmente, em busca da leitura crítica da sociedade. Ele se tornaria o embrião de uma intervenção na direção da sociedade, intervenção em dois níveis: o **utópico**, o lugar que está além, um vir a ser, e o **possível imediato**, a intervenção possível hoje, na nova organização curricular, no respeito, na convivência e na experimentação do coletivo, na mudança da postura do educador.

Através dos Temas Geradores é possível, de um lado, como ponto de partida, a comunidade desvelar os níveis de compreensão que ela própria tem de sua realidade; de outro, inserir essa realidade imediata em totalidades mais abrangentes. Através dos Temas Geradores a comunidade compreenderá melhor sua própria realidade, ponto de partida para superar o senso comum.

O quadro a seguir é um exemplo da organização dos conteúdos a que uma escola chegou após o estudo da realidade, aplicado às diversas áreas do conhecimento e realizado durante a gestão de Paulo Freire a partir do **Tema Gerador** “Os seres humanos e o planeta”.

Tema Gerador: *Os seres humanos e o planeta sobreviverão?*

| <i>Áreas do Conhecimento</i> | <i>Estudos da realidade (inclui atividades dos estudantes)</i> | <i>Organização do Conhecimento (identifica o conteúdo básico, conceitos, e temas)</i> | <i>Aplicação do Conhecimento (projetos e tarefas)</i> |
|-----------------------------------|---|--|--|
| Arte-educação | <ul style="list-style-type: none"> • Artes visuais: colagem, pintura, modelagem • Atividades musicais • Entendendo paisagens: naturais e construídas | Semana de atividades de arte moderna/ Música folclórica como forma de questionar a realidade | Artes visuais/ Música/ Poesia/ Dramatizações |
| História | <ul style="list-style-type: none"> • Questionários • Entrevistas • Debates | Indústria/ A luta entre as classes sociais/ Padrão de vida/ Poluição/ Discriminação/ Colonização/ Direitos Humanos | Ensaio/Projetos em Grupo |
| Idioma (Linguagem e Artes) | <ul style="list-style-type: none"> • Posters, avisos, etc. • Jornais | Conferências/ Escrita/ Análise lingüística/ análise de campanhas de publicidade e padrão de consumo | Projetos em grupo |
| Ciências | <ul style="list-style-type: none"> • Debates • Entrevistas • Discussões em grupo | Meio Ambiente/ Reciclagem/ Poluição/ Saneamento básico/ Conservação/ O corpo humano e reprodução/ Espaço mental e físico/ Nutrição | Projetos em grupo/ escritos referentes a temas comunitários |
| Matemática | <ul style="list-style-type: none"> • Questionários • Debates | Custo de vida/ Computação básica/ Sistemas monetários/ Porcentagens- Frações | Colocando em tabelas o custo de vida, a inflação, dados sobre salários/Análise escrita |
| Geografia | <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas • Debates • Reportagens • Mapas | Grupos sociais/ Classes sociais/ Desemprego/ Violência/ Espaço Social e Físico/ Migração e explosão da população | Desenhando mapas/ Projetos em grupos sobre a urbanização dos bairros |
| Educação Física | <ul style="list-style-type: none"> • Questionários • Entrevistas • Debates | Conhecimento do corpo/ Tempo livre | Demonstração de hábitos saudáveis |

Fonte: Maria del Pilar O' Cádiz, Pia Linquist Wong, Carlos Alberto Torres, *Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements and Educational Reform in São Paulo*, Westview, 1998, pp. 201 e 202.

Os educadores entrevistaram pais e estudantes, catalogaram as atividades e serviços dos bairros, visitaram centros de estudo e pesquisa e coletaram informações. Na coleta de dados, levaram em consideração o nível geral da educação entre as famílias dos bairros e organizaram e aplicaram este conhecimento nas atividades da escola, construindo, na prática, o que Paulo Freire chamava, nos primeiros documentos da Secretaria de Educação de “Escola Pública Popular”.

Estudar a realidade, resgatando o cotidiano, analisar os dados, construir sistemas de categorias, captar as situações significativas, para mudar. Isso tudo passa por um planejamento rigoroso e, para ser rigoroso, precisa ser participativo; passar pela construção coletiva de um programa de trabalho e de sua avaliação permanente para saber se estamos ou não atingindo os resultados previstos.

Além do “Estudo preliminar da realidade local”, a SME publicou também o *Caderno de Formação* nº 4, intitulado “Estudo do meio e outras saídas para o ensino noturno”, com o objetivo de subsidiar a reorientação curricular voltada para alunos jovens e trabalhadores. Para a administração de 1989-1992, o **Estudo do Meio**, além de outras vantagens, possibilita ao educando: construir conhecimento, partindo da observação direta da realidade, analisando-a em seus múltiplos aspectos de forma integrada, facilitando um estudo interdisciplinar e relacionado com o cotidiano;

observar as aparências das situações/fenômenos e buscar a essência das mesmas; perceber as diversas fontes de informações diferenciadas que existem à disposição, através da memória oral, de fatos, de edificações etc. e das quais poderá fazer uso nas situações de trabalho, de seu dia a dia e da sua vida; desmistificar falsos valores a partir da compreensão de sua realidade e conceber esse conhecimento como um instrumento para reconstrução da sociedade (*Caderno de Formação* nº 4:6).

Segundo o mesmo documento, as práticas escolares designadas como Estudo do Meio ficaram mais conhecidas na década de 60, principalmente através do movimento dos escolanovistas, sendo aplicadas em escolas experimentais, nos Ginásios Vocacionais ou nas Escolas de Aplicação. Mas essa preocupação com os *estudos do entorno*, com o conhecimento do contexto social em que estão inseridos os educandos advém de experiências anteriores a esse período.

As escolas fundadas por militantes anarquistas nas primeiras décadas do século XX tinham como um dos seus princípios pedagógicos fornecer um ensino racional, mas atraente, baseado na observação, discussão e formação do espírito crítico. As escolas anarquistas pretendiam que a percepção da realidade circundante fosse estudada no sentido de transformá-la. O aluno, ao estudar seu meio, aprenderia a criticar suas imperfeições e injustiças e poderia, então, se propor a participar da realização de uma sociedade mais justa. As propostas dos escolanovistas referentes ao estudo do seu entorno, contrariamente aos anarquistas, direcionavam a participação dos alunos no sentido de adaptá-los ao ‘meio social’, à sua comunidade, entendida como um espaço sem conflitos, como um agrupamento homogêneo de pessoas vivendo para a concretização de um único ideal (...). As propostas das *Escolas de Aplicação* inspiraram-se, sobretudo, nos franceses, retirando parte dos métodos do grupo Freinet e principalmente Cousinet. O meio era entendido como o conjunto de realidades externas ao sujeito que age sobre ele e sobre as quais ele age, procurando não perder jamais de vista o contexto total de meio natural e humano (*Caderno de Formação* nº 4:13-14).

A Secretaria Municipal de São Paulo (1989-1992) recorreu ao Estudo do Meio enquanto um método que possibilitava concretizar os princípios político-pedagógicos da **concepção emancipadora de educação**. Essa concepção pretende formar o cidadão consciente, crítico e atuante na busca de uma sociedade justa e democrática. No que diz respeito à concepção de conhecimento, ela pressupõe que:

1º) O conhecimento é construído na interação entre os sujeitos e o objeto do conhecimento, em um movimento de ir e vir, entendendo-se que o objeto de conhecimento inclui os indivíduos e suas relações em toda a dimensão social que é constitutiva dos sujeitos no movimento de conhecer. Tem-se como ponto de partida para essa construção a realidade observada, analisada e historicizada;

2º) Todo conhecimento deve ser contextualizado no tempo e no espaço e, para construí-lo, valoriza-se o coletivo, o confronto das diferenças;

3º) Para superar a fragmentação do conhecimento estuda-se a própria realidade em sua multiplicidade de aspectos, onde os saberes das diversas áreas estão concretizados.

Através dos levantamentos, pesquisas e depoimentos realizados no Estudo do Meio, vem à tona toda uma realidade oculta, cuja reflexão e análise auxilia no desenvolvimento de uma consciência social e na percepção de intervenções possíveis.

O *Caderno de Formação* nº. 4, deixou claro que, apesar da metodologia do Estudo do Meio ter sido muito utilizada pelos escolanovistas, as práticas de Estudo do Meio realizadas pela gestão de Paulo Freire diferenciavam-se daquela visão, na medida em que seus objetivos estavam voltados para a construção de um projeto coletivo de sociedade.

Tanto o Estudo da Realidade quanto o Estudo do Meio foram utilizados pela administração de 1989-1992 como formas de Leitura do Mundo. A seguir, baseados nos Cadernos de Formação nº 4, destacamos as principais diferenças e semelhanças entre o Estudo do Meio e o Estudo da Realidade:

| O estudo da realidade local e o estudo do meio – aproximações e diferenças | |
|---|--|
| Estudo da realidade local | Estudo do Meio |
| Diferenças | |
| Estudo da realidade local como eixo principal para a construção dos planos escolares das disciplinas. Esse estudo parte de um trabalho de campo, considerando o espaço-escola, o seu entorno e o bairro, sendo os moradores, as entidades e instituições locais fontes de informação fundamentais, realizado pelos professores, coordenadores pedagógicos e direção – estudo preliminar da realidade local – quando são extraídas as “situações significativas”. De sua síntese surge o | O Estudo do Meio tem uma flexibilidade maior podendo partir de uma pesquisa de campo que pode tanto ser a escola e o seu entorno, como outras realidades diferentes da sua, que sendo estudadas fornecem parâmetros para que o aluno, por analogia, possa entender melhor o seu próprio cotidiano. |

| | |
|---|---|
| <p>Tema Gerador, do qual cada professor extrai os temas de sua disciplina, articulando-a à visão da área específica. A partir de então, educador e educando em uma pesquisa conjunta fazem tentativas para compreender a vida cotidiana dos moradores em seus múltiplos aspectos, dá-se prioridade ao estudo da realidade “próxima do aluno”.</p> | |
| <p>O programa do curso pressupõe um trabalho interdisciplinar e a construção dos temas que serão trabalhados a partir da realidade do educando. Os professores não dispõem de um programa pronto com temas elencados a serem seguidos.</p> | <p>O Estudo do meio tanto pode ser realizado em escolas que tenham como objetivo um trabalho interdisciplinar, como em escolas que sigam programas pré-estabelecidos, porque o que importa é o método de pesquisa no ensino de 1º e 2º graus (atualmente, Ensino Médio) com uma visão de que o conhecimento está permanentemente em construção, interagindo com o conhecimento já produzido. O estudo do Meio atende à necessidade de aprofundamento de certos itens da programação pré-estabelecida ou como motivação para trabalhar um tema qualquer da realidade atual. As condições materiais da escola e as diferentes programações orientam a escolha do local a ser realizado o estudo do meio, podendo ser escolhido o bairro onde se localiza a escola; outro bairro; centro da cidade; outras cidades quer sejam do interior ou do litoral.</p> |
| <p>Nessa proposta, as problematizações emergem da realidade próxima do aluno, de um estudo da realidade local.</p> | <p>No estudo do meio, as problematizações emergem da realidade mais condizente com os objetivos do professor e da escola.</p> |
| <p>O estudo da realidade local como proposta teórica transforma o currículo da escola</p> | <p>O estudo do meio enquanto proposta não oficial mexe com as programações de alguns professores</p> |
| Semelhanças | |
| <p>Tanto o Estudo do meio como o da realidade local questionam os conteúdos escolares tradicionalmente transmitidos pela escola, via especificidade das disciplinas.</p> | |
| <p>As duas propostas fazem uso de várias linguagens na apreensão dos acontecimentos, das paisagens: observações informais ou sistemáticas, fotografias vídeos, periódicos do passado e do presente, entrevistas.</p> | |
| <p>Para entender o cotidiano, quer seja do espaço do aluno ou de realidades diferentes, as duas propostas utilizam as mesmas técnicas de coleta de dados, dando prioridade aos dados qualitativos e às diferentes linguagens através das quais as pessoas expressam seu viver.</p> | |
| <p>As duas propostas coincidem no sentido de ser “um caminho opcionalmente político que estabelece uma reação viva e dinâmica entre escola, a especificidade de seu trabalho e a sociedade”. As duas viabilizam o desencadeamento da ação pedagógica interdisciplinar.</p> | |

3.2. Como a experiência de São Paulo foi vivida dentro da escola

Já tive a oportunidade de descrever o processo de democratização da gestão escolar no governo de 1989-1992, primeiramente, em minha dissertação de mestrado²⁹ e, depois, num livro³⁰ publicado pela editora Cortez. Retomo, aqui, alguns momentos da experiência vivida por nós, procurando, agora, demonstrar

²⁹ *Aceita um Conselho: teoria e prática da gestão participativa na escola pública*, Dissertação de Mestrado, FE-USP, 1997.

³⁰ *Aceita um Conselho? Como organizar os colegiados escolares*, São Paulo, Ed. Cortez, 2002.

como o Projeto da Inter via Tema Gerador, a partir da Leitura do Mundo, foi aproximando o projeto da escola ao projeto de vida dos educandos e criando condições de transformação da consciência e da realidade vivida.

A escola onde trabalhávamos está situada num bairro da Zona Leste da cidade de São Paulo. Na época, ela funcionava em 4 períodos e possuía 52 classes. Apresentava problemas seriíssimos de infra-estrutura: faltavam carteiras e cadeiras, as janelas das salas de aula não possuíam vidros, não havia uma sala de professores apropriada, nossa Sala de Leitura estava sem professor responsável, mal conservada e com acervo desatualizado, havia falta de água constante na escola etc.

Havia um grupo de mais ou menos dez professores que estava muito insatisfeito com a prática escolar que vinha sendo realizada. Estávamos saindo da administração de Jânio Quadros (1986-1988), que conseguira imprimir sua marca autoritária em todas as esferas das relações interpessoais dentro e fora das unidades escolares: de um lado estavam os que concebiam a educação, os autorizados a falar e planejar e, de outro, estávamos nós, professores e demais funcionários, a quem cabia a execução dos projetos; deste lado estavam também os alunos que não passavam de meros consumidores de nosso saber fragmentado e os pais que eram constantemente solicitados para contribuir financeiramente com a APM, participar de mutirões - quando a prefeitura se dispunha a mandar algum material de construção -, limpar a escola, ajudar a cuidar das crianças na hora do recreio e trabalhar para as festas realizadas na escola para angariar fundos para aumentar o muro, colocar grades nas janelas, cadeados nos portões, evitando dessa forma a entrada inconveniente de “elementos estranhos e perigosos ao bom andamento da escola”.

O que predominava na prática educativa era a reprodução dos conteúdos fragmentados e compartimentalizados. O livro didático era, em muitos casos, o único material usado como fonte de informação, como instrumento principal do fazer pedagógico. Fazer esse, alheio à experiência sócio-cultural dos educandos com os quais trabalhávamos. O máximo de aproximação que fazíamos à realidade dos educandos ficava muito no âmbito individual: nome, se havia sido

reprovado, ou não, onde morava, o que gostava de fazer, se tinha hábitos de leitura, o que lia, se trabalhava etc.

Era esse o quadro que se nos apresentava. Não era essa a escola desejada por nós.

No início de 1989, ao tomarmos conhecimento da política educacional que a gestão de Luíza Erundina pretendia colocar em prática, ficamos tomados por muita **esperança** e infinita **vontade de trabalhar** pela construção de uma outra escola, diferente da que tínhamos vivenciado.

O grupo mais comprometido em levar a luta adiante estava ligado às redes estadual e municipal, morando e trabalhando em lugares diferentes e, às vezes, bastante distantes. Encontrar horários comuns para reuniões foi nosso primeiro obstáculo. Durante a semana não era possível. Mas as dificuldades não se sobrepuseram à nossa vontade de construir a nossa escola desejada. Aderimos ao Projeto da Inter em 1990. A escola não aderiu como um todo, apenas o Ensino Fundamental, da 5ª à 8ª série, ou o que mais tarde passou a ser chamado de 2º e 3º ciclos.

Tirando o horário das reuniões exigidas pela militância político-partidária à qual quase todos do grupo estávamos ligados, tirando as horas reservadas para a preparação das aulas - sempre fomos muito sérios nesse aspecto -, ainda sobrava um pouco de tempo do nosso final de semana. Foi aí que encontramos a possibilidade de nossas reuniões. Esse grupo e essas reuniões sempre foram importantes na caracterização de nossa identidade. Nesse sentido, concordamos com Jair Militão da Silva (1989) quando diz que a nossa identidade se constrói pelo pertencer concreto a um grupo que nos comunica uma visão de nós e do mundo.

Durante a gestão de 1989-1992 pudemos vivenciar experiências inesquecíveis. Apesar dos limites de nossa prática, das nossas contradições, dos conflitos e todas as dificuldades encontradas, aprendemos muito. Implantamos vários projetos: de *Orientação Sexual, da Horta Escolar, da Interdisciplinaridade e do Noturno*. Esses projetos, principalmente o da Interdisciplinaridade, exigiam uma postura crítica, democrática, compromissada

com uma educação transformadora e uma competência técnica voltada para esses objetivos. Ao vivenciá-los em nossa escola percebemos o quanto estávamos distantes desses pré-requisitos. Fomos aprendendo na caminhada. Ao longo dos anos, participamos da **6ª. Conferência Brasileira de Educação (CBE)** com **exposição dos trabalhos** desenvolvidos por nossos alunos e uma fala sobre o Projeto da Interdisciplinaridade realizado na nossa escola. Participamos também do **I Congresso Municipal de Educação** expondo nosso trabalho sobre Conselho de Escola e Grêmio Estudantil. Participamos de Encontros Regionais entre as escolas que desenvolviam projetos especiais para que houvesse troca de experiências e avaliação coletiva do que se estava desenvolvendo. A nossa presença nesses eventos, além de fazer com que nos sentíssemos importantes e valorizados pela administração em função dos esforços que estávamos realizando no âmbito escolar para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, possibilitava-nos aprender ainda mais e aperfeiçoar os projetos que vínhamos desenvolvendo.

O projeto da Inter e a atuação no Conselho de Escola permitiram intensificar o contato com os movimentos sociais do bairro. Realizamos, em conjunto com a creche estadual, com o movimento de moradores da favela, com o movimento da saúde e com a igreja a **II Festa Comunitária do Bairro** para angariar fundos para pagar os ônibus que foram a Brasília no final de 1991 para exigir o repasse de verbas para Educação, Saúde e Moradia do Governo Federal aos municípios. Luta local e nacional se associaram.

Enfrentamos muitos problemas, mas a postura para encará-los foi mudando positivamente a cada experiência vivida naquele governo.

No final de 1990, depois de a escola optar pelo projeto, saímos a campo para levantamento dos dados sobre a realidade local. A organização do trabalho para a Leitura do Mundo foi sugerida pela equipe do NAE e pelos documentos oficiais do governo.

Inspirados nas discussões em torno do projeto e estimulados pelo NAE, passamos a planejar nossas atividades coletivamente. Aos poucos, nossa prática pedagógica foi mudando e se aproximando mais da realidade vivida por nossos

educandos. Além disso, foram se alterando também as relações interpessoais. Havia um cuidado maior com as pessoas, com o espaço escolar, com o fazer e o refletir sobre nossas ações. Havia interesse em impregnar de sentido nossas ações cotidianas.

Para a primeira semana de aula, do 1º ano de execução do projeto (1991), em nossa escola (aderimos em 1990 e começamos o trabalho em 1991) os professores e funcionários receberam a seguinte mensagem, preparada pela Coordenadora Pedagógica:

Você está de volta, amigo

E eu aqui a lhe esperar

É hora de recomeçar!

Não estamos juntos só porque devemos, mas porque, juntos, precisamos plantar. Quantas vezes ventos e tempestades varreram nossas plantas. Você se lembra? Ainda assim continuamos juntos, porque somos jardineiros e acreditamos na colheita, não importando se somos nós que a faremos.

Que faria eu, não fosse você aqui?

Nosso destino é comum

É plantar...

Seja muito bem-vindo. Equipe técnico-administrativa

Organizamos uma série de atividades para a primeira semana de aula que deram continuidade à Leitura do Mundo feita no final do ano anterior. As atividades planejadas para a primeira semana de aula serviram como sensibilização para o maior envolvimento com o Projeto da Inter.

1º dia de aula

No pátio, todos os alunos foram recebidos com a música *Imagine* (John Lenon), cantada por professores e demais funcionários da escola.

Imagine

Imagine que não haja paraíso
É fácil, se você tentar
Nada de inferno abaixo de nós
E sobre nós somente o céu
Imagine todas as pessoas
Vivendo para o dia de hoje...
Imagine que não haja países
Não é assim tão difícil
Nada pelo que matar ou morrer
E nem religião também
Imagine todas as pessoas
Vivendo a vida em paz

Você pode afirmar que eu
sou um sonhador
Mas não sou o único
Espero que algum dia
Você se junte a nós
E o mundo
será como um só
Imagine que não haja propriedades
Fico pensando se você consegue.
Sem a necessidade de afeição ou fome
Todos os homens como irmãos
Imagine todas as pessoas
Partilhando o mundo todo

Depois da música, todos os funcionários (a direção, a coordenação pedagógica, a equipe da secretaria, o inspetor de alunos, o vigia, as merendeiras, o pessoal operacional) se apresentaram, deram boas-vindas aos alunos e falaram brevemente sobre seu trabalho na escola. Foi um momento mágico, de muita emoção para todos nós. Naquela escola (com imensos problemas!), de repente, nós – direção, funcionários, professores – cantando para os alunos! “Todos os homens como irmãos/Imagine todas as pessoas/partilhando o mundo todo”. Cantávamos e nos olhávamos, com uma felicidade especial.

Na classe, os alunos também se apresentaram. Em seguida, foi feita a interpretação da letra da música. Divididos em grupo, conversaram e depois apresentaram à classe como imaginavam um mundo melhor. Após a exposição, todos foram convidados a, em duplas, fazer um desenho que simbolizasse o mundo melhor desejado por todos. Os desenhos foram expostos no pátio.

2º dia de aula

Entrada normal, indo direto para a sala de aula, onde cantamos a música

Canção da América.

Amigo é coisa pra se guardar
Debaixo de sete chaves
Dentro do coração
Assim falava a canção
Que na América ouvi
Mas quem cantava chorou
Ao ver seu amigo partir
Mas quem ficou
No pensamento voou
Com seu canto que o outro lembrou
E quem voou
No pensamento ficou
Com a lembrança que o outro trancou

Amigo é coisa pra se guardar
No lado esquerdo do peito
Mesmo que o tempo e a
Distância digam não
Mesmo esquecendo a canção
O que importa é ouvir
A voz que vem do coração
Pois seja o que vier
Venha o que vier
Qualquer dia amigo eu volto
Pra te encontrar
Qualquer dia amigo
A gente vai se encontrar.

Depois de cantar a música, lemos o texto *O menino do Planeta Azul* e fizemos a interpretação coletiva do mesmo.

Menino que mora num planeta
azul feito cauda de um cometa
quer se corresponder com alguém
de outra galáxia.
Neste planeta onde o menino mora
as coisas não vão tão bem assim:
o azul está ficando desbotado
e os homens brincam de guerra.
É só apertar um botão
que o planeta terra vai pelos ares...
Então o menino procura com urgência
alguém de outra galáxia
para trocarem selos, figurinhas
e esperanças.
Habitante de outra galáxia
aceita corresponder-se com o menino
do planeta azul.
O mundo deste habitante é todo
feito de vento e cheira a jasmim.

Não há fome nem há guerra,
e nas tardes perfumadas
as pessoas passeiam de mãos dadas
e costumam rir à toa.
Nesta galáxia ninguém faz a morte,
ela acontece naturalmente,
como o sono depois da festa.
Os habitantes não mentem
e por isso os seus olhos
brilham como riachos.
O habitante da outra galáxia
aceita trocar selos e figurinhas
e pede ao menino
que encha os bolsos de esperanças,
e não só os bolsos, mas também as mãos
e os cabelos, a voz, o coração,
que a doença do planeta azul
ainda tem solução.
(Roseana Murray)

Na hora do intervalo, todas as salas juntas cantaram a música *Canção da América*. Nas últimas aulas, os alunos, em grupo, definiram o que significava um amigo “*Amigo é _____*” e, a partir do texto *O menino do Planeta Azul*, elaboraram mensagens de início de ano para os colegas e/ou para a escola como um todo.

3º dia de aula

No pátio, cantamos todos juntos as músicas *Meninos e meninas* e *Coração Pirata*

Meninos e meninas

Quero me encontrar
Mas não sei onde estou.
Vem comigo procurar
um lugar mais calmo
longe dessa confusão e
dessa gente que não se respeita.
Tenho quase certeza
Que eu não sou daqui.
Acho que gosto de São Paulo
e gosto de São João
gosto de São Francisco
e São Sebastião

e eu gosto de meninos e meninas.
Vai ver é assim mesmo
e vai ser assim pra sempre.
Vai ficando complicado
e ao mesmo tempo diferente
Estou cansado de bater
e ninguém abrir
e me deixou sentindo tanto frio.
Não sei mais o que dizer
Tive comida, velei teu sono,
Fui teu amigo, te levei comigo.

Meninos e meninas (continuação)

e me diz
 Me deixa ver como viver é bom
 Não é a vida como está
 E sim as coisas como são
 Você não quis tentar me ajudar
 Então a culpa é de quem? (bis)
 Eu canto Português errado
 Acho que o Imperfeito
 Não participa do passado.
 Troco as pessoas, troco os pronomes
 Preciso de oxigênio
 Preciso ter amigos

Preciso ter dinheiro
 Preciso de carinho
 Acho que te amava
 Agora acho que te odeio
 São tudo pequenas coisas
 E tudo deve passar
 Acho que gosto de São Paulo e
 Gosto de São João
 Gosto de São Francisco
 E de São Sebastião
 E eu gosto de meninos e meninas...

Coração Pirata

Você é sem reclamar
 O meu coração pirata
 Toma tudo pela frente
 Mas a alma adivinha
 O preço que cobram da gente
 Que fica sozinha
 Levo a vida como eu quero
 Estou sempre com a razão
 Eu jamais me desespero
 Sou dono do meu coração
 Ah, o espelho me disse:
 Você não mudou.
 Sou amante do sucesso
 Nele eu mando nunca peço
 Eu compro o que a infância sonhou
 Se errar eu não confesso
 Eu sei bem o que eu sou
 Eu nunca me dou
 Quando a paixão não dá certo
 Não tem por que me culpar
 Eu não me permito chorar
 E não vai adiantar
 E recomeço do zero
 Sem reclamar

Sem reclamar
 As pessoas me convencem
 De que a sorte me ajudou
 Mas plantei cada semente
 Que o meu coração desejou
 Ah, o espelho me disse:
 Você não mudou!
 Sou amante do sucesso
 Nele eu mando nunca peço
 E compro o que a infância sonhou
 Se errar eu não confesso
 Eu sei bem quem sou
 E nunca me dou
 Quando a paixão não dá certo
 Não tem porque me culpar
 Eu não me permito chorar
 E não adiantar
 E recomeço do zero
 Sem reclamar
 Quando a paixão não dá certo...
 Faço o que quero
 Estou sempre com a razão
 Eu jamais me desespero
 Sou dono do meu coração
 Ah, o espelho me disse:
 Você não mudou, você não mudou...

Depois de cantarmos todos juntos, no pátio, cada classe foi para sua sala de aula. Na sala, os alunos receberam as letras das músicas “Meninos e Meninas” e “Coração Pirata”, leram-nas com atenção e depois, em grupo, debateram sobre seu conteúdo a partir das seguintes perguntas:

“Meninos e meninas”:

1. Você já ficou perdido na vida ou sempre soube onde estava?

2. É melhor procurar as soluções dos problemas da vida junto com alguém ou sozinho?
3. “Longe dessa confusão e dessa gente que não se respeita” – a. Você acha que as pessoas não estão se respeitando? Explique. b. Devemos ficar “longe dessa confusão e dessa gente” ou devemos tentar melhorar?
4. “Vai ver que é assim mesmo/e vai ser sempre assim”. Você acredita que vai ser sempre assim? Por quê?
5. Explique: “Estou cansado de bater./E ninguém abrir”
6. Você acha que as pessoas precisam se ajudar umas às outras ou dá para viver sem ninguém?
7. “Eu canto Português errado” – O que significa “Português errado”? É certo?
8. Quem fala o “Português errado”? Você se lembra de alguma situação que o marcou porque alguém, ou você mesmo, falou o “Português errado”? Como você reagiu? Como reagiram as pessoas à sua volta? O que acontece às pessoas que falam o “Português errado”? Como elas devem reagir?
9. “Preciso de oxigênio” – De que mais você precisa?
10. “Vai ver que é assim mesmo e vai ser assim sempre” – Você costuma se conformar com as situações que vive, mesmo que elas o/a incomodem? Você procura formas melhores de enfrentá-las?
11. Como você reage quando precisa enfrentar uma situação complicada e diferente?
12. Você já enfrentou situações em que precisou de alguém, de uma ajuda qualquer e não conseguiu? Como se sentiu? Se não enfrentou, já viu alguém solicitando ajuda e não conseguindo? Onde? Como você se sentiu?

Perguntas sobre a música “Coração Pirata”:

1. Você acha que sempre podemos levar a vida como queremos? Por quê?
2. Estamos sempre com a razão?
3. Você costuma ouvir e respeitar a opinião dos outros?

4. Você é daqueles que “têm opinião própria, firme e nunca mudam” ou daqueles que admitem seus erros e procuram aprender com eles?
5. Podemos conseguir coisas somente com a sorte?
6. “Nunca me dou” – a. O que significa “dar-se”? b. Em que momentos da sua vida, que situações você poderia citar em que o “dar-se” está presente?

4º dia de aula

Entrada normal. Todos os alunos se dirigiram, após o sinal, direto para a sala de aula. Nas salas, os professores, depois das boas vindas e de um pouco de conversa, entregaram o poema *Quim*.

Quim

Quim era menino
Agora, um mocinho
Esperto, apressadim.
Sofria com o apelido
Que alguém lhe dera
E a maldade mantivera:
Quim – pudim!
Pássaro – passarinho
De tão leve, queria ser!
Era pesado, coitado,
Gordo, muito corado
E mais corado ficava
Se o chamavam assim:

Quim–Pudim! Quim-Pudim!
Vivia se debruçando
Em sonhos e fantasias
Seus negros olhos tristonhos
Eram janelas fechadas
Para as belezas guardadas
Quim bobim!
Perdeu a chave da coragem
De olhar dentro de si
Ver que casca bonita
Só vale é pra banana
Que o de dentro, os internos
É que pesam, é que brilham
Numa pessoa humana!

Após a leitura do poema, os alunos responderam às seguintes perguntas:

- a. Você acha que Quim se aceitava como ser humano? Por quê?
- b. Você costuma valorizar sua beleza interior e tenta aperfeiçoá-la?
- c. Você acha que é fácil uma pessoa “olhar dentro de si” e enxergar suas qualidades e defeitos? Por quê?
- d. Explique: “Ver que a casca é bonita/Só vale pra banana/ Que o de dentro, os internos/ É que pesam, é que brilham/ Numa pessoa humana”.

5º dia de aula

No quinto dia de aula, os alunos foram dispensados e foi realizada uma reunião com os pais para dar avisos gerais e conversar sobre as principais atividades preparadas para aquele ano: Projeto da Inter, elaboração coletiva do Plano Escolar, organização do Conselho de Escola e nova forma de avaliação dos alunos durante o ano.

Mesmo tendo sido decidida pelo Conselho de Escola a implantação do Projeto da Inter, convidamos os pais para receberem esclarecimentos de como a escola funcionaria naquele ano.

A título de **ilustração**, transcrevemos a seguir como organizamos os **conteúdos** em sala de aula, nas **sextas-séries**, no primeiro ano de implantação do **Projeto da Inter** em nossa escola.

A partir da Leitura do Mundo realizada no segundo semestre de 1990, seguindo orientação da equipe do NAE, chegamos ao **Tema Gerador** “*Entre viver e existir*”.

As **Situações Significativas**³¹ levantadas a partir da Leitura do Mundo foram as seguintes: falta de moradia adequada, ausência de atendimento médico, alto índice de analfabetismo, desemprego e violência, esgoto a céu aberto, lixo em terrenos baldios, ausência de coleta de lixo pela prefeitura, falta constante de água, alto consumo de drogas, várias formas de preconceito (racial, contra a

³¹ Segundo José Eustáquio Romão (2002), o conceito de estrutura significativa de Lucien Goldmann nos ajuda a compreender o conceito de “situações significativas” e de Tema Gerador em Paulo Freire. Goldmann propõe um método de pesquisa rigoroso para se chegar, através do jogo dialético de busca da coerência entre partes e todo, a uma sistematização que nos aproxima do que é a “estrutura significativa” do todo. Para conhecer a natureza e significação de um fato humano, é preciso conhecer a estrutura significativa global na qual está inserido. Para separar o essencial do acidental dentro de tal estrutura significativa, é preciso colocar esta estrutura significativa dentro de outra mais ampla que a abarque. Goldmann parte da diferença entre os estudos dos fatos humanos, das obras filosóficas, literárias e artísticas, aos quais dá o nome de cultura, e ao estudo das ciências, propriamente ditas, que chama de ciências físico-químicas. Ele nota que a diferença fundamental entre estes dois estudos reside na finalidade interna existente no estudo dos fatos humanos, que seria a sua “estrutura significativa”. O que faz com que uma estrutura se torne significativa é a coerência interna do estudo. Esta coerência interna, mais exatamente, é o conjunto de relações necessárias entre os elementos de uma obra. São relações entre o conteúdo e formas, elementos particulares com elementos do conjunto, daí a impossibilidade de estudar quaisquer elementos particulares de uma obra sem referência à sua estrutura significativa global. De acordo com José Eustáquio Romão (2002:72), “mais do que a coerência interna – relações necessárias entre os diferentes elementos que as constituem e, nas mais importantes delas, entre forma e conteúdo ‘é necessário dar-se conta da *necessidade* de cada elemento em relação à estrutura significativa global”. Sobre “estrutura significativa” ver “El concepto de estructura significativa em historia de la cultura” (in: GOLDMANN, 1962), bem como outras obras do autor citadas na bibliografia e também os textos de José Eustáquio Romão, principalmente sua tese de doutorado.

mulher, contra o homossexual etc.). Grande parte da população local era negra e vinha das regiões Norte e Nordeste. Discurso fatalista sobre a vida. Busca individual de solução para os problemas.

A partir da discussão sobre as situações significativas, os professores elaboraram as seguintes **Questões Geradoras**: Vivemos ou existimos? Qual a diferença? Como vive a maioria da população brasileira? Por quê? Quais são as necessidades básicas para uma vida digna?

Entre as falas significativas, levantadas durante a Leitura do Mundo, o grupo escolheu uma que era a mais representativa do pensamento dos moradores da região: “Cada um tem a vida que merece”. Os professores escolheram uma frase que sintetizasse a contraposição àquela forma de ver o mundo: “A vida do ser humano é resultado de uma construção humana, histórica e social”. O objetivo do trabalho pedagógico deveria, então, superar essa visão.

Para chegar aos conteúdos que seriam trabalhados em cada série/ciclo, retomamos os dados e as análises da Leitura do Mundo ampliada, que realizamos visitando a comunidade, as análises dos debates da primeira semana de aula e decidimos fazer, ainda, aplicar algumas perguntas aos alunos, que transcrevemos a seguir, juntamente com as respostas dadas por eles:

Perguntas: Você está só? Quando você se sente só? O que está ao seu redor? Quem define a importância das coisas em nossa vida?

Principais **respostas** apresentadas:

Para a primeira pergunta “Você está só?” foram dadas as seguintes respostas:

Não, porque Deus está comigo, estou rodeado de pessoas, me relaciono com os professores, tenho meus amigos, tenho um mundo ao meu redor, tenho minha família e meus colegas da escola e do trabalho, solto a imaginação, preciso do padeiro, do sapateiro, do eletricista, do encanador e dos professores, tenho o que fazer, descubro a natureza.

Sim, porque estou longe dos meus pais; não tenho com quem conversar; quando preciso das pessoas, não encontro; amo e não sou correspondida; estou jogada às traças e muito infeliz.

Para a segunda pergunta “Quando você se sente só?”, os alunos deram a seguinte resposta:

Quando não tem ninguém por perto; estou em depressão; brigo com um amigo; não tenho ninguém para conversar; mudo de cidade; não tenho atenção desejada; não tenho ninguém para me ajudar; fazemos algo de errado com uma pessoa de quem gostamos; sou mandado embora da firma sem direito a nada; quero alcançar algo na vida e não consigo; me sinto perdedor; pessoas que admiro estão contra mim; não consigo fazer amizades por causa da minha timidez; ficamos doente ou precisamos de um conselho e não aparece ninguém; não entendo a lição e não tem ninguém para me explicar; estou desempregado e brigo com meus irmãos; preciso de algo emprestado e tenho vergonha de pedir; perco minha namorada e, antes, por causa dela perdi meus amigos; morre alguém da família ou um amigo; preciso de dinheiro e não tenho; não tratamos bem alguém que quer nos ajudar; não tenho amigo para desabafar; não há espaço em casa para falar; vou tomar uma decisão e estou confuso e não tenho ninguém em quem confio; quando não tenho amigos honestos; quando todo mundo sai de casa e não tem ninguém para conversar.

Para a terceira pergunta “O que está ao seu redor?”, as seguintes respostas:

Alegria, paz, realidade da vida, tristeza; um mundo cheio de crimes; pessoas inofensivas e pessoas ofensivas; amigos da classe; inimigos e animais; seres vivos, paredes e pessoas sem vontade de estudar; falsidade, preconceito, falta de educação, falta de respeito; falta de originalidade e egoísmo; coisas maravilhosas; natureza, guerra e violência; muitos problemas e poucas alegrias, minha vida; animais que precisam de carinho; vizinhos fofoqueiros e chatos; existem pessoas que pensam e agem diferente de mim, gente invejosa; pessoas que querem o nosso mal; muitos ladrões; país com muitos problemas; meus familiares, colegas e vizinhos.

À pergunta “Quem define a importância das coisas em nossa vida?”, eles responderam:

Meus pais; eu e meus irmãos (penso, converso com meus pais e decido); pessoas da família que gostam de mim; ninguém define a importância das coisas nesse mundo violento; eu, meus pais, companheiros, parentes, amigos, professores, chefe, padre, governador e presidente; pais e professores, cada um

tem o direito de definir o que é importante, mas quem define as coisas importantes para nós é o nosso presidente; nós mesmos; o governo; a classe dominante (chefões, patrões e leis); a família, o estado e o trabalho.

Através da Leitura do Mundo, da aproximação com a realidade dos educandos, a sala de aula começava a ser o ponto de encontro de angústias, de curiosidades, de pequenas felicidades, de vontade de aprender, de conhecer o que o outro conhecia... Através do Projeto da Inter, via Tema Gerador, a vida vivida começava a fazer parte do projeto da escola.

o Tema Gerador (...) é um caminho para atingir o saber, compreender e intervir criticamente numa determinada realidade estudada... Pressupõe uma metodologia que acredita no crescimento do indivíduo através do trabalho coletivo, da discussão, da problematização, da interrogação, do conflito e da participação na apropriação, construção e reconstrução do saber... É o ponto de encontro interdisciplinar para todas as áreas do conhecimento (SÃO PAULO, 1991:9).

Após a análise de todo o material coletado durante visita à comunidade, na primeira semana de aula, nas perguntas aplicadas aos alunos, após a análise das situações significativas e do Tema Gerador, definimos os **conteúdos** que cada área do conhecimento trabalharia:

Português: Uso social da linguagem para dar e obter informações. Reconhecer as características, produzir e saber empregar diferentes tipos de textos: informativos, narrativos, descritivos, poéticos, dissertativos. Elaborar entrevistas, relatórios, textos poéticos, textos teatrais relativos ao Tema Gerador. Ler, discutir, interpretar e produzir textos sobre os assuntos discutidos em sala de aula. Trabalhar a parte gramatical a partir das produções textuais (escritas e faladas).

Geografia: O sistema político-administrativo do país e a ação do Estado na organização sócio-espacial. A regionalização do Brasil e o processo de ocupação do território. As indústrias e o processo de urbanização. A vida no

campo e na cidade. O êxodo rural. Divisão social e territorial do trabalho. Condições de vida e de trabalho no campo e na cidade.

História: Breve história dos movimentos migratórios no Brasil e no mundo. A abolição da escravidão. As condições de vida do negro hoje: razões históricas, sociais e econômicas.

Ciências: Seres Vivos. Necessidades básicas para o ser humano viver em condições dignas. Alimentação necessária ao ser humano. Influências presentes na culinária brasileira: a contribuição dos negros escravos. Condições sociais e alimentação. Consumismo e imposição de hábitos alimentares. Doenças em Movimento: “banzo” (doença que atacava os negros trazidos da África do Sul). Doenças transmitidas por animais como rato, barata, mosca, cachorro, gato e formas de preveni-las.

Matemática: Números inteiros, números racionais, proporção. Proporção entre moradia x número de pessoas, transporte x número de passageiros. Frequência dos ônibus. Trabalho com horas, minutos, segundos. Alto custo do transporte x salário. Despesas ao longo do ano com material escolar, alimentação, moradia, transporte. Elaboração de gráficos e planejamento de despesas. Situações-problema relacionadas ao trabalho, salário, transporte, moradia, saúde.

Inglês: Necessidade básica para viver com dignidade: relacionamento humano. As diferentes línguas e o relacionamento humano. Identificação pessoal, da família, dos arredores da moradia, da própria moradia, da escola, em inglês. Tradução de pequenos textos produzidos na disciplina de Português referentes ao Tema Gerador.

Educação Artística: Industrialização e propaganda. A linguagem das propagandas. Necessidades básicas e necessidades criadas. Elaboração de campanhas publicitárias pelos próprios alunos. Trajeto das famílias vindas do nordeste até a Zona Leste, registrado através de maquetes feitas com material de sucata.

Após os estudos realizados pelas diferentes disciplinas, foi organizada, como forma de síntese e aplicação do conhecimento, a maquete retratando a trajetória da maioria das famílias do bairro.

Organização da maquete:

1. Mapa do Brasil
2. Regiões Nordeste e Sudeste
3. Caracterização da Região Nordeste: vegetação, clima, retrato da seca, condições de vida, condições de moradia, de trabalho
4. Caracterização da Região Sudeste (Estado e cidade de São Paulo):
 - a. Problemas dos grandes centros urbanos: marginalização, violência, desemprego, transportes precários (ônibus, metrô, trens lotados), falta de moradia, de atendimento à saúde;
 - b. Zona Leste: caracterização da população, extensão territorial, número de eleitores, número de postos de saúde, hospitais, linhas de ônibus, comércio, indústria, condições de vida, índices de exclusão;
 - c. Bairro onde a escola está inserida: condições de moradia, de transporte, de atendimento à saúde (caracterização do Posto de Saúde, com o Conselho de Saúde), educação (número de escolas, atendimento à demanda, caracterização do Conselho de Escola, da APM, do Grêmio Estudantil), comércio e indústria na região, número de igrejas, supermercados, favelas, farmácias, videolocadoras, áreas de lazer etc.

Seguindo a metodologia anteriormente explicada, do Estudo da Realidade (ER), da Organização do Conhecimento (OC) e da Aplicação do Conhecimento, os conteúdos trabalhados em sala de aula partiam sempre do conhecimento dos alunos. Eles eram incentivados a fazer pesquisas na própria comunidade, entre eles mesmos, nas bibliotecas etc. Para exemplificar, relatamos a seguir as entrevistas **elaboradas e aplicadas pelos próprios alunos** junto aos familiares e pessoas da comunidade para o Estudo da Realidade (ER) sobre Êxodo Rural (Geografia), Período Escravocrata (História), Vida Saudável (Ciências), conteúdos trabalhados no Projeto da Inter. Os alunos aprenderam também a tabular os dados, interpretá-los, elaborar relatórios e gráficos e apresentar à classe.

Exemplo de entrevista realizada sobre o tema “Êxodo Rural” (aplicado às famílias que vieram de outras regiões do Brasil):

1. Onde você nasceu?
2. Como vivia no lugar onde você nasceu?
3. O que você fazia lá?
4. Por que saiu de lá?
5. Quando veio para São Paulo?
6. Há quanto tempo está aqui?
7. Por que as pessoas vêm para São Paulo?
8. Você veio sozinho? Com quem mais?
9. O que esperava ao chegar em São Paulo?
10. Onde ficou, logo que chegou?
11. Encontrou dificuldades aqui? Quais?
12. Qual foi seu primeiro emprego?
13. A vida aqui em São Paulo está sendo como você esperava quando saiu de sua região? Por quê?

Exemplo de entrevista realizada sobre o “Período escravocrata” (Cada aluno escolheu um familiar, um morador da região ou o próprio colega da classe para entrevistar)

1. Existe preconceito racial no Brasil? Por quê?
2. Os negros sempre viveram aqui no Brasil? De onde vieram e por quê?
3. Como viviam os negros, no Brasil, no século passado?
4. Hoje, como e onde, em que regiões da cidade de São Paulo, vivem os negros?
5. Há negros que não gostam de negros? Por quê?
6. Há negros que não gostam de brancos? Por quê?
7. Há brancos que não gostam de negros? Por quê?
8. Você já viu negros ocupando cargos importantes na igreja, na política, no exército, nas empresas etc? Poderia citar um exemplo conhecido pela maioria dos brasileiros?

9. Nas novelas, nos programas humorísticos e em outros programas da televisão, quais os papéis reservados aos negros?
10. Você conhece algum negro famoso? Cite 3 nomes e indique a área de atuação de cada um?
11. Quando devemos considerar uma pessoa como negra? Que características físicas deve ter a pessoa para ser considerada negra?
12. Quando você se refere a uma pessoa negra, você diz: “Ela é de cor” ou “Ela é negra”. Por quê?

Exemplo de entrevista sobre “Vida saudável”. Aqui acrescentamos também as respostas dadas pelos entrevistados:

1. O que é ser saudável?

Ter uma boa saúde, uma boa alimentação, amor próprio, ser feliz, ser calmo, ser corajoso para enfrentar a vida, ser honesto, ser solidário.

2. O que é necessário para termos uma vida saudável?

Higiene, dinheiro, uma boa casa, crer em alguém (Deus), praticar esporte, sair com os amigos, não ser muito gordo, uma boa alimentação, não consumir drogas, não consumir bebida alcoólica, ter bons livros, viver num ambiente alegre.

3. Das coisas que você citou como necessárias, o que está faltando para que o povo tenha uma vida saudável?

Aumento de salário, higiene, boa alimentação, boa merenda escolar, crer em alguém, praticar esporte, moradia, orientação para acabar com o uso de drogas e de bebida alcoólica, transporte, militares na cidade de São Paulo, incentivo à leitura, bons livros, ambientes alegres etc.

4. Existe alguma coisa no seu bairro que prejudica a vida dos moradores?

Poluição do ar, esgoto entupido, córrego poluído, marginais, consumo de drogas, assaltos, falta de transporte, falta de emprego perto de casa, falta de hospital, falta de lazer.

5. De quem é a responsabilidade da saúde do povo?

Do governo, da prefeitura, da própria pessoa, do médico.

6. As campanhas de vacinação resolvem os problemas de saúde do povo?

Mais ou menos. Ajuda um pouco. Nem todo mundo toma as vacinas e não há vacinas para todas as doenças. Só vacinação não resolve.

7. A prática esportiva contribui para a saúde do indivíduo?

Sim, porque o indivíduo mantém o corpo em forma, ajuda na saúde do corpo, a pessoa fica mais desenvolvida e o corpo mais relaxado, a pessoa se distrai, o corpo fica mais resistente.

8. Quais são as causas de morte dos moradores desse bairro? Destaque as mais importantes:

1ª - Violência (mais de 50% dos entrevistados deram essa resposta): tiros, facadas, malandragem, assaltos, assassinatos, estupros, polícia, brigas

2ª - Doenças: bronquite, pneumonia, derrame, aids, câncer

3ª - Atropelamento

4ª - Invalidez

5ª - Velhice

6ª - Não têm medicação, ficam doentes e morrem

A “Organização do Conhecimento” (OC) em cada disciplina se dava a partir de aulas expositivas, de pesquisas dos alunos, de debate em sala de aula entre professores e alunos, de debates convidando pessoas de fora para falar. Quando abordamos o período escravocrata e o preconceito racial, por exemplo, convidamos uma pessoa ligada ao Movimento Negro, Grupo SOWETO, para conversar com os alunos; além disso, lemos diferentes tipos de textos sobre o assunto (Darcy Ribeiro, Afonso Arinos, poemas, crônicas) e, como havia na rede de ensino o Projeto “RAP ensando a escola”, convidamos o grupo “Os racionais” para dar um show em nossa escola e, em seguida, realizar um debate sobre o preconceito racial. O resultado do trabalho foi muito positivo: muitos alunos mostraram-se mais críticos, alguns se ligaram a movimentos de luta contra o preconceito racial, houve uma visível melhora da auto-estima de muitos dos nossos alunos negros e as relações interpessoais passaram a ser mais respeitadas quanto a essa questão.

Os trabalhos solicitados e os exercícios das diferentes disciplinas procuravam sempre levantar situações-problema a partir da realidade dos educandos e dos debates e pesquisas que estavam sendo realizadas.

Exemplos de exercícios de gramática a partir das falas dos educandos.

a. Faça a concordância verbal de acordo com a norma culta:

- **Eles** vão “levando a vida”. (Nós, a gente, ele, eles, a classe)
- **Nós** podemos escolher como queremos ser? (Eu, vocês, eles, meus pais, os negros)
- **Nós** temos o poder de conduzir nossa própria vida, ao invés de sermos levados por ela? (A gente, os pobres, o povo, o adolescente)

b. Complete o verbo no tempo apropriado (presente, passado, futuro)

- Vocês conduzir suas próprias vidas. (poder - futuro)
- Eles não seu erro. (perceber – passado)
- questionar o sentido de nossas vidas. (precisar – presente)

Exemplo de exercício de correção de textos produzidos pelos alunos:

Releia os trechos abaixo, verifique se a idéia está clara, leia para seu colega, destaque o que acha que não está bem escrito e reescreva de forma a melhorar o texto:

a. “Com a negritude sendo criticada ficaram sendo poucas Sanches de trabalho para os negros sobrando como opções de trabalho as atividades esportivas onde o negro é bem favorecido pela resistência. Mas fora isso são poucos os negros que conseguiram se destacar e ficar famosos”

b. “Os negros famosos se destaca em jogadores de futebol, cantor, repórter e lutador de boxe, a onde os negros não se destaca em ser Presidente, Prefeito, Empresário e delegado, isso eles acham que é só para os brancos. Não so os negros mas os brancos também deve ajudar, para isso os negros vencer o preconceito racial de vez”.

A título de ilustração, relato aqui uma situação vivida em sala de aula que, na época, foi motivo de muita conversa entre nós sobre a necessidade de ouvir mais os alunos:

A professora de Ciências iniciou a aula sobre “Seres Vivos”, perguntando, primeiro, aos alunos o que eles entendiam por seres vivos. Eles não souberam definir, mas sabiam dar exemplos. A professora solicitou, então, que

eles fossem dizendo. Cada um foi falando e a professora anotando na lousa e os alunos, nos cadernos. De repente, uma das alunas mencionou a palavra “carro”. A primeira reação da professora foi de repreender e negar, mas, mudando a postura, perguntou à classe se carro era ser vivo. Para sua surpresa, os alunos estavam divididos: havia um grande número que achava que carro era ser vivo. Deu o sinal, marcando o término da aula. Ela solicitou, então, que eles pesquisassem sobre essa questão e informou-lhes que continuariam a discussão na aula seguinte. Voltando à sala de aula, em outro dia, retomou a discussão: “E aí, carro é ser vivo?” Uma aluna respondeu: “professora, eu fui a um mecânico perto de casa e ele disse que, na opinião dele, carro é ser vivo, porque possui uma força motriz, que tem movimento; e tudo que tem movimento está vivo”. Quem mais pesquisou? “Olha, professora, eu perguntei ao meu pai e ele disse que carro não é ser vivo porque não tem vida própria”. Outro aluno: “mas nós também precisamos de comida e dos outros. Então, não somos seres vivos. Não temos vida própria”. A discussão continuou até que a professora resolveu perguntar à aluna que havia afirmado que carro era ser vivo. Ela disse que ouvira na propaganda: “Não deixe seu carro morrer. Use óleo Bardhal!”. Para a aluna, só poderia morrer o que estava vivo, por isso ela afirmou que carro era ser vivo.

A professora relatou esse fato aos professores envolvidos no Projeto da Inter, destacando o quanto ela se surpreendia e aprendia com os alunos, aplicando o “Estudo da Realidade” a cada conteúdo trabalhado, procurando conhecer o conhecimento deles sobre os temas tratados.

Devia ser óbvio para nós, educadores, que era preciso ouvir, mas, acostumados que estávamos a depositar conhecimentos, a prática comum era chegar em sala de aula e começar a falar. Muitos ali já não sabiam da alegria da curiosidade aguçada, da empolgação dos alunos em querer dizer o que achavam, em levantar hipóteses e, juntos, ir percebendo os equívocos, os limites de suas explicações e os avanços construídos coletivamente. Conosco acontecia algo de novo. As respostas nem sempre apareciam na “ponta da língua”. Aquelas situações provocavam insegurança, mas também nos faziam sentir partícipes ativos do processo de construção do conhecimento; sujeitos do processo pedagógico.

O diálogo enquanto essência do projeto pedagógico exige a predisposição do educador em renunciar o posto de único detentor de conhecimento e reconhecer como válidas as posições e percepções dos outros sujeitos envolvidos no processo educativo. Seu papel é, portanto, o de garantir um espaço interativo para que surjam e se desenvolvam na sala de aula as negociações entre saber popular e saber científico.

Paulo Freire, ao demonstrar que o aluno é um educando que, em par com o educador, retoma em sala de aula um processo de produção de conhecimento, nos aponta o diálogo como o instrumento por excelência pelo qual esse conhecimento se produz. Iniciando sempre do universo do aluno, do que para ele é significativo, da sua maneira de pensar, do conhecimento que traz do seu grupo social, cabe à escola possibilitar-lhe a superação dessa visão inicial, dando-lhe acesso a novas formas de pensamento que constituem a base do conhecimento sistematizado contemporâneo (Marta Maria Pernambuco, in PONTUSCHKA (org.), 1993:24).

A antiga prática de planejamento das nossas aulas: conversar com os alunos nas primeiras aulas do ano letivo, pegar os planejamentos dos anos anteriores, consultar os livros didáticos mais atuais de nossa disciplina para verificar o que havia de novidade, separar textos, definir os conteúdos, preencher as fichas exigidas pela Coordenadora Pedagógica (objetivos gerais, objetivos específicos, conteúdos, estratégias, recursos didáticos, bibliografia etc.), tirar uma cópia para a direção, outra para nós para que pudéssemos ter a seqüência que deveria ser seguida para preencher os diários de classe... deixou de ser a prática predominante. Aprendemos a importância de dialogar com o aluno, com a sua visão de mundo, com seus saberes, com suas condições existenciais etc. O saber cotidiano do aluno dialogou com o conhecimento organizado, permitiu sínteses mais críticas e abrangentes da realidade vivida, rompendo com a visão focalista e alcançando totalidades mais amplas. Os conteúdos trabalhados em sala de aula foram instrumentos de humanização. As relações pedagógicas foram marcadas pelo diálogo cultural. O projeto político-pedagógico transformou-se num

processo dinâmico e ampliado de perceber o mundo vivido e entrar na essência dos fenômenos, explicando a relação entre eles.

O objetivo final da **Leitura do Mundo**, conforme documentos da SME, era a transformação do mundo:

a educação transformadora tem o compromisso de compreender, questionar a realidade, desocultando a ideologia dominante, bem como estabelecer uma relação viva e dinâmica entre escola, a especificidade de seu trabalho, e a sociedade (*Caderno de Formação* nº 3:20).

Nós, educadores, fomos construindo a nossa criticidade, fomos aprendendo a nos reconhecer seres incompletos e inacabados, acostumados que estávamos a práticas bancárias que percebiam a ignorância, o não-saber, apenas nos outros, nunca em nós mesmos. Não foi uma construção linear, uma seqüência de acertos. Pelo contrário, vivemos muitos conflitos. Nós, educadores, reaprendemos a aprender.

Em estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), *Interdisciplinaridade no Município de São Paulo*, Brasília, 1994, Série “Inovações Educacionais” vol. nº 3, avaliando a experiência educacional do governo de 1989-1992, são destacados como **efeitos principais** daquela gestão:

a) O **crescimento dos educadores** que, através dos Grupos de Formação e do trabalho coletivo, passaram a se assumir como sujeitos do processo educativo, buscando aperfeiçoar sua formação e sua prática pedagógica. “A troca de experiências, a busca de aprofundamento teórico e de ampliação do conhecimento específico abriram perspectivas para a instalação de um trabalho de melhor qualidade” (INEP, 1994:96).

b) Instauração do **trabalho coletivo**, que permitiu avanços significativos no processo de conscientização e participação dos educadores, bem como a contínua reflexão sobre a prática que estavam realizando.

c) O estabelecimento da **realidade como grande referencial do trabalho escolar** constituiu-se numa significativa aproximação da escola à comunidade. Embora os educadores tenham enfrentado grandes dificuldades para realizar o estudo da realidade “em face dos limites de materiais disponíveis, de tempo e, principalmente, de formação dos recursos humanos” e de relacionar os resultados do estudo aos conteúdos escolares, “o esforço para a construção de programas mais flexíveis e instrumentais, tendo o real como referência, atesta que se instalou, como avanço, essa tendência de inserir a escola no contexto social” (INEP, 1994: 97).

d) A **metodologia dialógica**, perpassando todo o projeto, conferiu autoridade não só à fala do educador e dos livros didáticos, mas a outras vozes, tradicionalmente silenciadas na escola. Foi possível integrar outros saberes – dos alunos e dos pais – na construção de currículos e programas.

Além dos aspectos acima, o estudo destacou também como efeitos principais da experiência, a abertura para nova concepção e **nova prática de planejamento** (pressupunha a participação dos vários segmentos e consistia em propostas flexíveis); alteração na concepção e na prática da **avaliação** dos alunos (avaliação processual, como investigação e diagnóstico para avanços e dificuldades do processo educativo, incluindo não só o desempenho do aluno, mas também a organização escolar como um todo); melhor **participação dos alunos e da comunidade** na escola e defesa e fortalecimento da **autonomia** da escola.

Os princípios e diretrizes da política educacional adotada pelo governo de 1989-1992 e as ações desenvolvidas para concretizar as propostas são perpassados pelos princípios da filosofia educacional de Paulo Freire: relação de organicidade com a realidade, dialogicidade, participação de todos os envolvidos no processo educativo, aproximação crítica da realidade visando à sua transformação etc.

A descontinuidade administrativa que caracteriza nossas administrações municipais não permitiu ir mais longe. Mas um importante passo foi dado. Não se objetiva aqui fazer uma avaliação política e prática, nem avaliar a gestão de

Paulo Freire na Secretaria Municipal de São Paulo. O que pretendemos foi mostrar como a Leitura do Mundo foi feita por aquele governo.

O trabalho seguido pela Prefeitura de São Paulo atualmente e outras prefeituras brasileiras se inspiram nele para implementar suas políticas educacionais. Instituições de assessoria pedagógica vêm auxiliando Estados e Prefeituras a implantar projetos educacionais inspirados na obra freireana. O trabalho continua, por exemplo, no IPF para onde uma pequena parte de quadros técnicos da gestão de Paulo Freire deu e está dando continuidade ao seu legado, inicialmente com ele e depois, sem ele, em escolas e em administrações educacionais.

3.3. A experiência de Porto Alegre

O Município de **Porto Alegre** definiu como objetivo do governo de 1989-1992, à frente da Secretaria Municipal de Educação, a implantação de uma proposta político-pedagógica adequada às classes populares que lhes garantisse a apropriação do saber acumulado historicamente, a partir da valorização e interação com sua cultura e seu saber.

Segundo Ana Lúcia de Souza Freitas (in: SILVA, 1999:31),

a experiência educacional vivida a partir da Administração Popular de Porto Alegre orienta-se por uma concepção de educação progressista-libertadora e testemunha a importância do pensamento freireano que nos desafia à ação transformadora (...). O desafio de *'reinventar a escola'* proposto por Paulo Freire, a partir de sua experiência como secretário municipal de educação em São Paulo, fundou-se no entendimento de que *'mudar é difícil, mas é possível e urgente'*. Segundo ele, para recuperar a qualidade e a dignidade da escola pública e de seus educadores, faz-se necessário *'mudar a cara da escola'*, reconstruindo suas bases na perspectiva da educação popular; fazendo da escola um espaço de debate de idéias, de tomada de decisões, de construção do conhecimento, de sistematização de experiências, enfim, um centro de participação popular na construção da cultura. Este desafio vem sendo

perseguido, cotidianamente, no trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED) através de um amplo processo de reestruturação curricular.

Não muito diferente das diretrizes e princípios que direcionaram a gestão de 1989-1992 em São Paulo, as linhas básicas da política educacional de Porto Alegre, conforme documentos oficiais e artigos publicados no livro *Escola cidadã: teoria e prática* (SILVA, 1999), contemplam três dimensões: do acesso à escola, da gestão e do acesso ao conhecimento.

A **democratização do acesso** vem se traduzindo em ampliação do atendimento escolar para as camadas populares, exigindo o crescimento do ensino regular fundamental, a diversificação do atendimento à educação infantil, através de convênio com creches comunitárias, a oferta de uma escola para meninos e meninas de rua e, na terceira gestão (1997-2000), a criação do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, o “MOVA-POA”.

A **democratização da gestão**, condição necessária para a superação das concepções conservadoras de currículo e conhecimento, vem sendo construída através de um movimento associado entre a busca pela qualidade de ensino e a democratização da escola e de outras instâncias da Secretaria. A gestão democrática tornou-se, portanto, prática associada ao Projeto Global da Administração Popular em Porto Alegre, o qual prevê a ampla participação da população em sua gestão, principalmente através do Orçamento Participativo³².

O **Planejamento e Orçamento participativo**³³ é regionalizado por NAIs (Núcleos de Ação Interdisciplinar) que coordenam as 7 Regiões da Rede Municipal de Ensino.

No exercício de 1997, a partir do Decreto 11.600/96, a comunidade escolar, representada nos segmentos do Conselho Escolar, habilitou-se a gerir os recursos financeiros repassados pela PMPA e pelos convênios firmados com os governos federal e estadual. Como elemento de aprimoramento da gestão escolar,

³² Orçamento participativo – é um espaço de participação popular na definição de políticas públicas e de fortalecimento do controle social sobre o Estado.

³³ Sobre Orçamento participativo, leia-se: Tarso Genro e Ubiratan Souza (2001) e Olívio Dutra e Maria Vitória Benevides (2001).

os Conselhos Escolares das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (incluindo Especiais) e Médio foram constituídos como Associações Civas na forma da Lei dos registros públicos, a partir do decreto 11.952/98, fazendo surgir uma pessoa jurídica distinta do município, com poder deliberativo para gestão de recursos, e decisão das ações das unidades escolares.

Paralelamente à proposta de descentralização financeira às Unidades de Ensino, foi constituído o processo de Planejamento e Orçamento Participativo na Escola Cidadã. É um processo educativo e de desdobramento do Orçamento Participativo da Cidade, agregado ao Plano Anual de Educação Municipal, com base nas diretrizes Plurianuais desta Gestão.

Assim como a comunidade deve participar dos processos decisórios da escola, esta, por sua vez, também precisa interferir na definição dos rumos da cidade, através de sua participação nos espaços públicos de discussão e decisão. O Orçamento Participativo passou a ser uma referência para a aprendizagem da gestão democrática no espaço escolar, da mesma forma que a experiência vivida no espaço escolar, orientada por um currículo emancipatório, vem disseminando uma cultura de participação, de solidariedade, de socialização das informações, de decisões coletivas e de co-responsabilidade que ultrapassam os limites da vida escolar. Tem sido, portanto, no processo de gestão democrática das relações que se estabelecem entre escola e cidade, em suas diferentes instâncias de participação e decisão, que vêm sendo construídos os rumos da política educacional municipal.

Ainda dentro da linha básica da democratização da gestão, foram criados alguns mecanismos institucionais legais que viabilizam a concretização da gestão democrática no âmbito escolar: a realização de eleições diretas e uninominais para diretores e vice-diretores; a implementação dos Conselhos Escolares, enquanto órgãos máximos de discussão e deliberação sobre os aspectos políticos, administrativos e pedagógicos da escola, a partir da aprovação da Lei nº 292/92, deslocando o centro de poder decisório na escola e, por isso, alterando significativamente os processos de tomada de decisão vividos em seu cotidiano.

Paralelamente a esse movimento no âmbito escolar, a Secretaria Municipal de Educação sofreu uma profunda reestruturação, visando a

descentralizar e desburocratizar as ações na relação secretaria/escolas, organizaram-se as equipes de assessoria em grupos regionais, conforme a lógica de organização da cidade em micro-regiões do Orçamento Participativo. Criaram-se assim sete Núcleos de Ação Interdisciplinar (NAIs) que passaram a atuar nas questões gerais e específicas da construção do projeto político-pedagógico da escola, através da assessoria didático-pedagógica aos professores, do fortalecimento dos Conselhos Escolares, trabalhando com seus membros e também na organização dos diferentes segmentos e, ainda, no assessoramento às equipes diretivas (Ana Lúcia Souza de Freitas, in: SILVA, 1999:33).

O princípio do **acesso ao conhecimento** desencadeou uma ampla discussão sobre “a escola que temos e a escola que queremos”. Apoiando-se nas referências da pedagogia progressista-libertadora, problematizou-se junto às comunidades escolares as bases em que estava se sustentando a organização curricular seriada. Assim, a partir do cotidiano escolar, da “*escola que temos*”, todos os segmentos escolares foram identificando questões a serem aprofundadas para superação de mecanismos de exclusão: relações hierarquicamente estabelecidas, normas disciplinares de caráter punitivo, conteúdos descontextualizados, práticas avaliativas de caráter seletivo, lógica temporal que organiza a estrutura curricular seriada, suas implicações ao processo de aprendizagem do aluno etc.

Da ampla discussão, resultou o documento “*A Escola Pública Municipal que queremos construir*”, explicitando as concepções de escola, currículo e conhecimento que norteiam a política educacional do município. O documento propôs uma escola voltada para o processo de construção do conhecimento e não apenas de sua transmissão, compreendendo o currículo numa perspectiva crítica. Problematizando o caráter repressivo que o currículo oculto vem assumindo na escola seriada, ao reproduzir valores como o individualismo, o conformismo, o preconceito, a competição, o consumismo e as relações hierárquicas, entre outros,

iniciou-se a construção de um currículo emancipatório, gestando, a partir da escola, relações de solidariedade, de convivência democrática, de participação, de justiça e de alegria. A partir dessa perspectiva, passaram a integrar o currículo diversas temáticas tradicionalmente desconsideradas pelo currículo formal: a experiência e os saberes das classes populares, a história dos grupos oprimidos, temas polêmicos como a sexualidade, temas complexos como a tecnologia, conflitos sociais como a violência, a fome, a miséria e a corrupção, entre outros.

Para trabalhar com a realidade é preciso conhecê-la. Para conhecê-la, é necessário que se assegurem canais de expressão dessa realidade. Não se pode, por exemplo, falar em respeito à vivência e experiência do educando, como ponto de partida para recriar e produzir conhecimento, se não existem espaços de expressão desta vivência e desta experiência, como também não se conhecerá o contexto onde o educando experiencia a sua vida, se a escola não abrir espaços reais de participação e expressão do cotidiano das suas relações com a comunidade (AZEVEDO, 1995:38).

Para se chegar ao documento a "*escola que queremos*", foi organizada uma ampla discussão na rede com o objetivo de desencadear um processo criativo e participativo de contextualização histórica da escola, a fim de legitimar e legalizar práticas e relações que produzam avanços democráticos nas suas dimensões política, administrativa e pedagógica (Ana Lúcia Souza de Freitas, in: SILVA, 1999) que foi denominado **Projeto Constituinte Escolar**.

O Projeto Constituinte Escolar exigiu o desenvolvimento de um processo de reestruturação curricular da escola pública municipal a partir de **quatro fases**: a organização de grupos temáticos nas escolas (1ª fase); encontros regionais (2ª fase); Congresso Municipal Escola Constituinte (3ª fase) e construção dos regimentos escolares (4ª fase).

As discussões giraram em torno de quatro eixos temáticos que, articuladamente, buscavam dar conta da globalidade da escola, tendo em vista a construção de seu projeto político-pedagógico: gestão da escola, currículo, princípios de convivência e avaliação. Nesse processo, foram construídos os

“*Princípios da Escola Cidadã*”, que deram origem à Escola Cidadã, organizada por Ciclos de Formação, como proposta de viabilização desses princípios no cotidiano escolar, concretizando assim a possibilidade de “*reinvenção*” da escola pública municipal.

Conforme nos esclarece Ana Lúcia Souza de Freitas (in SILVA, 1999:37),

em sua **primeira fase**, a organização das discussões em torno das quatro temáticas propostas foi realizada em cada escola, em diversos grupos, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos professores e funcionários. Cada grupo tinha um coordenador e um relator, e o Conselho Escolar foi o responsável pela coordenação geral do processo, estimulando e subsidiando, juntamente com a equipe diretiva da escola, bem como com a assessoria da SMED, o aprofundamento das discussões e o levantamento de propostas dentro de cada temática. Ao final do processo de discussão em cada escola, através da realização de plenárias de apresentação e discussão do trabalho realizado em cada grupo temático, suas propostas foram sistematizadas e registradas para serem levadas aos encontros regionais.

Realizaram-se sete encontros regionais na **segunda fase** do Projeto Constituinte Escolar, reunindo representantes das escolas. Esses encontros regionais foram momentos de reflexão, discussão e debate buscando princípios comuns que foram registrados em documentos-síntese das propostas regionais. Esses documentos foram enviados às escolas para novas discussões. Os resultados foram levados por seus representantes ao Congresso Municipal Escola Constituinte, **terceira fase** do Projeto Constituinte Escolar. No Congresso foram debatidas as propostas regionais e definida a carta de princípios que nortearia a construção dos regimentos escolares. Esse processo permitiu momentos ricos de discussão e debate de idéias, concepções, diferentes posicionamentos na análise das propostas regionais, as quais foram deliberadas mediante votação para sua aprovação, rejeição ou alteração de redação, em cada uma das quatro temáticas: gestão da escola, currículo, princípios de convivência e avaliação.

Definidos os princípios, iniciou-se a **quarta fase** do Projeto Constituinte Escolar: a construção dos regimentos escolares. Novas discussões com todos os segmentos no interior de cada escola, o Conselho Escolar, juntamente com a equipe diretiva da escola e o apoio da assessoria da SMED, para dar concretude ao que fora deliberado no Congresso, partindo para a elaboração do projeto político-pedagógico da escola.

No que diz respeito à reestruturação curricular, a Constituinte Escolar apontou a necessidade de a escola constituir-se num contexto desafiador do indivíduo em seu desenvolvimento histórico-cultural. Para tanto, endossou a importância de serem respeitados e valorizados os saberes que os educandos trazem de sua experiência de vida, tomando-os como ponto de partida para a construção do currículo escolar. O currículo foi entendido como prática, como expressão da função socializadora e cultural de uma instituição no conjunto de atividades, mediante as quais um grupo assegura que seus membros adquiram a experiência social historicamente acumulada e culturalmente organizada. Dessa forma, reconhecem os envolvidos no processo curricular não apenas como sujeitos cognitivos, mas, também, como sujeitos sociais. Nessa direção, o currículo constituiu-se não só nas oportunidades que a escola proporcionou, mas, igualmente, no modo pelo qual o educando viveu essas oportunidades, no sentido de ampliar sua maneira de ver o mundo. Assim, é sempre uma construção social, uma prática que revela seu compromisso com os sujeitos, com a história, com a sociedade e com a cultura. Foi com essa intenção educativa que os participantes do Congresso Municipal "Constituinte Escolar" aprovaram, dentre outros, o seguinte princípio:

O papel do educador é colocar-se junto ao aluno, problematizando o mundo real e imaginário, contribuindo para que se possa compreendê-lo e reinventá-lo, crescendo e aprendendo junto com o aluno, tentando vivenciar juntamente com eles seus conflitos, invenções, curiosidades, desejos, respeitando-o como um ser que pensa diferente, respeitando a sua individualidade (PORTO ALEGRE, 1995:40)

Paralelamente a todo esse movimento, tem havido especial atenção com a **formação permanente** de todos os segmentos envolvidos no processo educativo. Desenvolveu-se um **programa de eventos e publicações** para subsidiar as reflexões em torno do projeto político-pedagógico em construção, seja em nível de unidade escolar, seja em nível mais amplo para a definição das diretrizes da política educacional, possibilitando aos educadores uma compreensão mais profunda de sua prática pedagógica e do contexto em que esta prática está se dando. Foram realizados anualmente dois grandes seminários, um Nacional e outro Internacional.

O objetivo destes eventos privilegiou criar um espaço de discussão, socialização e sensibilização das grandes questões teóricas e inovações científicas produzidas pela pesquisa educacional nos principais centros de elaboração de universidades do país e do exterior (Ana Lúcia Souza de Freitas, in: SILVA, 1999:17).

Também têm sido oferecidos **cursos e seminários** para grupos menores, voltados para temários e/ou áreas específicas e existem oportunidades de formação para pais, alunos e funcionários através dos Conselhos Escolares.

A Secretaria de Educação de Porto Alegre assumiu o compromisso com a estruturação da Escola Cidadã. Redimensionando as relações de poder, a organização administrativa, os tempos, os espaços e o currículo, no sentido de atender às classes populares e garantir a interação efetivamente democrática com a sociedade.

Entendendo que a Escola Cidadã é uma escola inserida na realidade local, com conhecimento desse contexto e uma práxis coerente e significativa que proporciona aos sujeitos dessa comunidade a sua participação social, apresentou como uma das possibilidades de organização do processo educativo o que denominaram de “Complexo Temático”.

Considerando a necessidade de estudar a realidade enquanto processo em desenvolvimento, buscou-se em Pistrak (1981) a primeira referência em relação ao conceito de complexo. Para Pistrak, o *sistema do complexo* é

um sistema de organização do programa justificado pelos objetivos da escola”, “um sistema que garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético” pelo qual se estudariam os fenômenos ou temas articulados entre si e com uma realidade maior, numa interdependência transformadora (PISTRAK, 1981:106).

O complexo deveria estar embasado no plano social, permitindo aos alunos e às alunas, além da percepção crítica do real, uma intervenção ativa numa sociedade da qual seriam, naturalmente, desde seu nascimento membros efetivos: com seus problemas, interesses, objetivos, ideais.

O **Complexo Temático**, na proposta curricular da Escola Cidadã, é entendido como um processo que proporciona o conhecimento, a investigação e a reflexão da realidade, da forma implícita de pensar e de agir das pessoas que com ela e nela interagem, para, num movimento dialógico coletivo de negociações, estruturar-se uma educação possível. “O termo ‘Complexo Temático’ sugere, semanticamente, tratar-se de uma designação proposta para “assuntos ou relações profundas” que levam à criação, à produção, ao desenvolvimento. Propõe uma captação de totalidade das dimensões significativas de determinados fenômenos extraídos da realidade e da prática social” (PORTO ALEGRE, 1995a:21).

Assim como em Paulo Freire, chegamos ao Tema Gerador através, “não só da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens, implícitas nas primeiras” (FREIRE, 1981:103), os Complexos Temáticos, na proposta educacional de Porto Alegre, não se encontram nos indivíduos isolados da realidade, tampouco na realidade separada dos indivíduos. Eles só podem ser entendidos na relação “indivíduo-realidade contextual”. Desse modo, como expressa Silvio Rocha (1996:3):

o complexo temático provoca a percepção e a compreensão dessa realidade, explicita a visão de mundo em que se encontram todos os envolvidos em torno de um objeto de estudo e evidencia as relações existentes entre o fazer e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática.

O Complexo Temático pressupõe, necessariamente, uma construção coletiva, contando, portanto, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar: educadores, educadoras, alunos alunas, pais, mães, funcionários, supervisores/as, orientadores/as, coordenadores/as culturais, equipes diretivas, membros de entidades da coletividade numa relação dialógica permanente.

O conhecimento escolar construído através do Complexo Temático abrange a diversidade do conhecimento científico e do cotidiano, sem hierarquizações, mas em embate permanente, com vistas ao questionamento e ao desvelamento do senso comum e dos processos ideológicos associados às culturas, aos saberes.

Além de expressar a possibilidade de seleção de conhecimentos que sejam significativos para alunos e alunas, apresenta a perspectiva de vir a configurar-se como uma real ferramenta de análise que o leve a organizar seu mundo de tal maneira que possa entendê-lo, agir sobre ele, numa prática social crítica, consciente, coletiva (...). O Complexo Temático propõe um olhar contextual, social, que se voltaria para esses sujeitos, alunos-alunas, agentes sociais, pelos quais perpassará todo o processo; deverá ser, portanto, alicerçado no conhecimento desses seres em desenvolvimento contínuo, interativo, propondo o alargamento de seu conhecimento, a ampliação de suas possibilidades, o **desvelamento de seu mundo** (Clarice Gorodicht e Maria do Carmo de Souza, in: SILVA, 1999:78-79).

Os Complexos Temáticos implicam um trabalho por **conceitos** enquanto possibilitadores de compreensões de conhecimentos e significados elaborados. Fundamentadas em Vygotsky, as autoras esclarecem que o processo de formação

de conceitos no ser humano é fundamental para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Os conceitos, enquanto generalizações expressas no significado das palavras, são internalizados ao longo do processo de desenvolvimento do indivíduo através da interação com o meio social, com seus semelhantes. Os conceitos construídos a partir da experiência pessoal, concreta e cotidiana dos educandos e os conceitos científicos, abstratos, decorrentes de relações gradativamente complexificadas são adquiridos através de atividades significativas, desafiadas pelo meio ambiente. Baseadas em Juan Ignacio Pozo (1997), afirmam que um conceito só será construído a partir do entrelaçamento com outros, formando uma rede. Quanto mais entrelaçada estiver a rede de conceitos que uma pessoa possui, maior será a sua capacidade de estabelecer relações e conseqüentemente, de compreender o que se apresenta como realidade, problema, desafio. A construção de conceitos requer, por parte do/a educador/a uma atitude, intervenção ou mediação mais ativa com respeito à própria aprendizagem, pressupondo, como interlocutores, alunos e alunas mais autônomos na definição de seus objetivos, suas atividades e seus fins.

A fim de organizar os Complexos Temáticos, evidenciando-se as relações que o estruturam, são sugeridas etapas para que o trabalho aconteça:

1. conhecimento do contexto através de uma pesquisa participante ou um estudo sócio-antropológico realizada pelo coletivo da escola comunidade;
2. leitura e problematização da pesquisa feita pelo coletivo; seleção de falas significativas e representativas dos anseios, interesses, concepções e cultura da sociedade;
3. definição do complexo no coletivo dos ciclos; determinação de um fenômeno que organize as informações e ângulos mais significativos da realidade investigada;
4. elaboração dos princípios por áreas de conhecimento;
5. seleção coletiva de um campo conceitual; ampliação do campo conceitual nas áreas;
6. criação de uma disposição gráfica representativa do complexo;

7. elaboração de planos de trabalho por áreas do conhecimento, por ciclos, por anos-ciclos;

8. socialização dos planejamentos no coletivo; composição de estratégias interdisciplinares; aproximação dos planejamentos entre e intra ciclos;

9. avaliação e replanejamento periódico através de reuniões sistemáticas nos ciclos, por anos-ciclos;

10. problematização do Complexo Temático vivenciado, buscando apontar o foco do complexo seguinte.

Para definição dos Complexos Temáticos, levam-se em consideração também as contribuições e os interesses-necessidades sociais expressos através das quatro diretrizes-fonte que orientam a estruturação curricular, a saber: a sócio-antropológica (leitura do contexto do educando), a sócio-psicopedagógica (leitura sócio-interacionista do processo de desenvolvimento do educando), a sistematização realizada nas diferentes áreas do conhecimento (leitura histórica do conhecimento acumulado em cada disciplina) e a caracterização geral do que se pretende em cada ciclo (leitura político-pedagógico-filosófica do coletivo da escola).

Destacamos a seguir o Decálogo a ser considerado para a construção dos Complexos Temáticos apresentado nos *Cadernos Pedagógicos* nº 9 (PORTO ALEGRE, 1995a):

| ETAPA | AÇÃO |
|--|---|
| <p>1ª Investigação de interesses do coletivo em cada Ciclo ou Escola</p> | <p>Levantar alguns temas. Relatar experiências em torno desses temas. Debatê-los apontando sua dimensão e possibilidades de trabalho. Busca de um diagnóstico para compreender o complexo dentro de uma realidade, resgatando o cotidiano. Início da problematização.</p> |
| <p>2ª Definição dos Complexos Temáticos no coletivo do Ciclo ou Escola</p> | <p>Do conjunto das idéias aí surgidas, o grupo delimita aquelas que são as mais relevantes e significativas. Faz uma discussão preliminar do conteúdo possível, diante daquele tema; formulam-se perguntas, hipóteses, inter-relações possíveis e analisa-se as características de cada complexo. Define-se o complexo que será trabalhado naquele período determinado e, propõe-se a condensação de uma sistema de categorias em torno de um fenômeno com a intenção de organizar as informações e ângulos mais significativos da realidade investigada.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>3ª Formulação de princípios por área de conhecimento</p> | <p>Definem-se os princípios³⁴ de cada área do conhecimento que se unificarão no complexo. É a possibilidade do complexo ser compreendido pelas diversas áreas do conhecimento, gerando conteúdos que viabilizem uma leitura crítica da realidade. É uma explicação conceitual da ação pretendida.</p> |
| <p>4ª Elaboração do plano de trabalho da área de conhecimento de cada ciclo</p> | <p>Propõe-se um exemplo de campo conceitual possível de ser trabalhado a partir do Complexo Temático e seus princípios e compõe-se um plano de ação mais ou menos detalhado. Neste plano, constarão os princípios de cada área, o objetivo da área, as políticas e estratégias pensadas pela área, o objetivo da área, as políticas e estratégias pensadas pela área para vivenciar os princípios, o plano metodológico de ação que inclui, também, os projetos, os eventos etc. Esse projeto na verdade deve concretizar o princípio para atingir a compreensão do complexo. É contemplada neste momento a visão de área, que deverá estar respondendo as questões “por que”, “para que” e “como” esta área do conhecimento está presente neste complexo. Não são, portanto, Quaisquer ações ou conteúdos, dentre os historicamente acumulados que servem para a vivência do plano de trabalho. É um plano elaborado pelo educador a partir da conjuntura temática emanada do complexo.</p> |
| <p>5ª Compatibilização e re-elaboração no coletivo do Ciclo ou Escola</p> | <p>Todos os princípios, campos conceituais e planos de trabalho das áreas são debatidos pelo coletivo do ciclo. Propõem-se modificações, quando for o caso. Explicam-se, formulam-se questionamentos e o próprio grupo replaneja a unidade de trabalho. É um exame, um re-olhar coletivo do planejado; a ação coletiva aqui é considerada como pressuposto, é ela que possibilita a transformação, a crítica e a construção permanente do processo no qual efetivam-se as concepções de sociedade, homem, educação, escola, conhecimento e currículo pretendidos. A “negociação dialógica” entre as áreas, de um lado, dependerá essencialmente desta concepção de mundo, do corpo de conhecimento e posturas, sobretudo política, dos educadores aí envolvidos e, de outro lado, dos conhecimentos que cada área seja capaz de buscar, produzir, recriar e mesmo rechaçar. Assume-se, no grupo o Plano Coletivo e Geral de Trabalho.</p> |
| <p>6ª Seleção do conjunto de idéias que serão trabalhadas por ano em cada ciclo</p> | <p>A partir do que foi definido anteriormente, cabe a cada ano selecionar o conjunto de informações que serão trabalhadas pelo conjunto dos educadores daquele ano.</p> |
| <p>7ª Plenária de socialização do que cada ano selecionou e definiu como conteúdo do período</p> | <p>Nesta plenária é apresentado o que cada ano pensou, fazem-se as compatibilizações e novas negociações. Aprovam-se esses planos.</p> |
| <p>8ª Definição coletiva das linhas de ação</p> | <p>Uma vez aprovado pelo coletivo o plano de trabalho, cabe, também ao coletivo sugerir a forma como dar-se-á a ação e a intervenção na realidade para que os princípios e o plano de trabalho sejam vivenciados. Após isso, a intervenção é desencadeada, tendo como critérios a interdisciplinaridade (no conteúdo e na ação), a hegemonia do coletivo, as práticas sócio-político-históricas, o fundamento teórico-metodológico nas diferentes áreas do conhecimento e, por fim, os processos de organização do pensamento.</p> |
| <p>9ª O coletivo da escola</p> | <p>Quando for o caso, para melhor vivenciar o plano de trabalho, buscam-se ações de parceria, envolvendo convênios, protocolos de intenções ou cooperações,</p> |

³⁴ Denomina-se “Princípios” aquela formulação resultante do encadeamento de conceitos que visa expressar uma idéia geral e abrangente na dimensão de ensino-aprendizagem. São formulações decorrentes da concepção político-pedagógica e que norteiam toda a ação curricular. Isto significa que o princípio manifesta uma determinada concepção de educação inter-relacionando três aspectos nele contidos: a concepção filosófica, a teoria da educação e a prática pedagógica. Quando uma área do conhecimento elabora um princípio que flui na direção do complexo impõem-se alguns questionamentos: a) o que significa o princípio e quando se poderá dizer que está sendo realizado na prática? Quais os indicadores de que ele está sendo vivenciado? b) Em que o princípio se realiza, em que não se realiza, por que acontece assim? c) Que ações a área de conhecimento e cada ciclo propõe a realizar para vivenciar o princípio?

| | |
|--|--|
| busca ou insere parcerias no processo | intercâmbios, cursos de formação de educadores a serem firmados com diferentes pessoas ou instituições públicas e privadas, nacionais ou mesmo internacionais. |
| 10ª Problemática da realidade | A partir da práxis social na busca da compreensão do complexo que está sendo vivenciado, fica-se atento aos novos fenômenos percebidos nesta realidade para que outros complexos sejam extraídos e, novos planos de trabalho elaborados. O estudo problematizador do complexo poderá delinear outras possíveis situações significativas sob o crivo das situações anteriormente vividas. E, desse modo, o movimento dialético de organização do complexo demarca um novo momento do processo que pretende ser autenticamente transformador e libertador. |

O período de duração do trabalho do Ciclo, num mesmo Complexo Temático, é variável. Depende da faixa etária dos alunos, das diretrizes determinadas para cada ciclo e do que o coletivo de professores determinou como objetivos para aquela fase do processo educativo. Ele poderá ser mensal, trimestral, semestral ou anual. A partir de um mesmo Complexo Temático podem surgir temas secundários, mas sempre em estreita relação com o complexo “matriz”, com o fenômeno selecionado como Complexo Temático.

Essa proposta educacional entende os **conceitos** como respostas a problemas colocados pelo Complexo Temático e seu conjunto de princípios.

Os conceitos trazidos pelos educandos, independentemente da escola, são consolidados por interações e internalizações³⁵ desde as situações da vida cotidiana, não havendo ali dicotomias entre os aspectos práticos e teóricos, pois ambos são facetas do mesmo fenômeno (PORTO ALEGRE, 1995a:26).

De uma mesma situação, surgem muitos conceitos e, reciprocamente, um conceito remete a muitas situações. Das inter-relações entre conceitos e situações, os educandos podem obter aprendizagens significativas, ampliando ou mesmo rechaçando antigas idéias. Dessa forma, os conceitos ajudam a pensar o Complexo Temático e permitem que ele seja compreendido não como fechado em si mesmo mas como uma parte interligada a outros Complexos Temáticos.

³⁵ Para Vigotsky os conceitos implicam na internalização da dimensão simbólica cuja elaboração é fundamentalmente sócio-histórico-cultural. Assim, ele expressa que “Na elaboração histórico-cultural, um processo interpessoal se transforma em processo intrapessoal (...) e esta transformação é resultado de uma longa série de eventos em desenvolvimento (...). A internalização das formas culturais de comportamento envolvem a reconstrução da atividade psicológica através de signos” (Clarice Gorodicht e Maria do Carmo de Souza in SILVA, 1999).

O trabalho pedagógico desenvolvido a partir dos Complexos Temáticos possibilita a produção coletiva. Respeitando as especificidades locais e regionais, torna-se significativo a toda a comunidade, aponta as situações-problemas para seus atores, é gerador de ação, ajuda o aluno a compreender a realidade atual, respeita os sujeitos que na escola e na sociedade interagem.

Tanto na experiência de São Paulo quanto na de Porto Alegre percebemos a importância atribuída à Leitura do Mundo para que a educação estabeleça relação de organicidade com a realidade vivida.

A experiência que Porto Alegre vem desenvolvendo desde seu primeiro governo (1989-1992) no campo educacional apresenta-se, como podemos ver, permeada pela filosofia educacional de Paulo Freire. Tanto iniciativas em âmbito mais abrangente, como o Orçamento Participativo e a Constituinte Escolar, como em âmbitos mais restritos, como a elaboração do projeto político-pedagógico de cada escola, a definição do currículo escolar nas escolas de educação infantil, do ensino fundamental ou de jovens e adultos, todas elas, partem da *Leitura do Mundo*, de um **diagnóstico da realidade** e uma **análise das causas**. Os problemas não são enfrentados só nas suas conseqüências imediatas, mas nas suas origens, nas suas causas. A política educacional mantém profunda relação de organicidade com o contexto para o qual ela é voltada, buscando uma compreensão crítica do mesmo e sua transformação.

As reflexões sobre as situações significativas locais, sempre relacionadas às questões mais gerais, conscientizam e instrumentalizam os sujeitos do processo sobre a necessidade de intervenção, da busca de alternativas de solução, de mudanças. A *Leitura do Mundo* não se aplica apenas a processos educativos formais no desenvolvimento das áreas do conhecimento. O currículo é entendido como um processo muito mais amplo, que tem interface com tudo o que ocorre na escola e no seu entorno. O entorno não é apenas o bairro. É o Município, o Estado, o País, o Planeta. A política de formação dos segmentos escolares (educadores, pais, alunos e demais funcionários), promovendo encontros locais, regionais, nacionais e internacionais, verdadeiros “círculos de cultura” para pensar o mundo, culminando com o Fórum Mundial de Educação, realizado em Porto Alegre, em outubro de 2001, vem ampliando a *Leitura do Mundo* e a possibilidade de formação de redes locais e transnacionais para refletir sobre a sobrevivência pessoal e social, de habitantes de uma mesma casa, a Terra, e buscar formas locais e planetárias de construção de uma *educação como prática da liberdade*, que tem o ser humano como projeto.

Capítulo 4

LEITURA DO MUNDO NO CONTEXTO DA PLANETARIZAÇÃO COMO EXIGÊNCIA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

*De morte e inverno
a árvore era.
E vinha o pássaro
alto, aéreo, terno,
pousava nela,
cantava um cântico
de tão terno
som, de tão bela
força, que armava-se
a primavera.*

Cecília Meireles (1994:1155)

Quando vimos pela primeira vez o livro coletivo *A Escola Cidadã na era da globalização*, publicado em 1998, contendo textos sobre as principais temáticas discutidas no “V Seminário Internacional de Reestruturação Curricular”, realizado pela Secretaria de Educação do Município de Porto Alegre, ficamos duplamente surpresos. Primeiramente, por reunir um conjunto de conhecidos educadores³⁶ que buscavam discutir a Escola Cidadã no contexto da globalização, colocando-a como projeto alternativo ao proposto pelo neoliberalismo, na mesma linha em que José Eustáquio Romão já vinha trabalhando na sua tese de doutorado³⁷. Em segundo lugar, porque o livro testemunha a crescente transnacionalização daquela discussão; participaram do evento educadores e pesquisadores do Brasil, dos Estados Unidos e da Europa. No texto de abertura, Tomaz Tadeu da Silva chama a atenção para a necessidade de a educação contribuir para questionar e apresentar alternativas viáveis ao projeto educacional da globalização capitalista.

É precisamente no campo da educação que hoje se trava, talvez, uma das batalhas mais decisivas em torno do significado. Estão em jogo, nessa luta, os significados do social, do humano, do político, do econômico, do cultural e, naquilo que nos concerne, do educativo. Nessa luta, a educação é um campo de batalha estratégico. A educação não é apenas um dos significados que estão sendo redefinidos: ela é o campo preferencial de confronto dos diferentes significados. Trava-se, aí, uma batalha de vida e morte para se decidir quais significados governarão a vida social (Tomas Tadeu da Silva, in: SILVA, 1998:8).

Referindo-se ao Seminário Internacional, Tomaz Tadeu da Silva destacou a importância do evento enquanto espaço de resistência ao que vem sendo

³⁶ O livro foi organizado por Luiz Heron da Silva e editado pela Vozes, com a participação, entre outros, dos seguintes autores: Tomaz Tadeu da Silva, Donald Macedo, Peter McLaren, Jorge Larrosa, Gaudêncio Frigotto, Marisa Vorraber Costa, Vitor Henrique Paro, José Clóvis de Azevedo, Pablo Gentili, Emilio H. Taddei e Rosa Maria Fischer.

³⁷ José Eustáquio Romão, *Dialética da diferença: o Projeto da Escola Cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo, FEUSP, 1998 (Tese de doutoramento).

imposto como agenda educacional aos países do Sul e de construção coletiva de uma educação que segue a “ética universal do ser humano” (FREIRE,1997).

O Seminário Internacional de Reestruturação Curricular é o momento em que as professoras e professores do sistema municipal de educação têm a oportunidade de encontrar pessoas, de vários pontos do país e do mundo, que vêm tentando, em diferentes áreas de especialização, não apenas analisar a dinâmica das atuais ‘reformas’ neoliberais da educação, mas também apresentar formas educacionais que não estejam presas aos imperativos da política dominante. Trata-se de uma oportunidade de fazer a chamada ‘globalização’ trabalhar também a nosso favor: se os processos econômicos tidos como inevitáveis pelo neoliberalismo são globais, é também nas experiências globais de resistência que vamos buscar informação e inspiração para nossos projetos (Idem, 10).

No contexto da planetarização, há uma tendência estrutural para a unidade na qual as civilizações, preservadas em suas identidades culturais, fundam-se num outro nível, constituindo uma **totalidade nova**, uma unidade planetária. A partir desse processo, a Terra deixa de ser um mero planeta do sistema solar para tornar-se uma **unidade civilizatória específica**, com uma **identidade própria** em que seus habitantes se tornam, efetivamente, “terráqueos” ou “os seres do planeta”. Neste sentido, a Terra transforma-se num fator alavancador das realizações humanas, portanto uma entidade relativamente autônoma, de dependências internas e diferentes, não mais vagando no espaço, mas dirigindo-se à utopia humana.

Este é o **contexto da planetarização**.

Mas, o que é contexto, o que é contextualizar?

Contexto, do latim *contextus*, “tecido com”. Contextualizar é tecer junto, é situar no contexto, num determinado tempo e espaço. Significa argumentar, mostrar um texto no seu todo, analisar todas as suas determinações.

Para contextualizar dialeticamente é necessário mediatizar o que se quer contextualizar, isto é, mostrar todos os seus significados, suas relações possíveis,

próximas e remotas que constituem determinada coisa, fenômeno ou idéia. Nem tudo é visível à primeira vista. Por isso é que precisamos da contextualização. Contextualizar é também formar-se e formar. Nesse sentido podemos dizer que nos formamos na medida em que compreendemos criticamente o contexto.

A contextualização é uma maneira de ver as coisas. É um método de compreensão da realidade. Para Descartes usar um método é analisar, separar, dividir para reorganizar numa nova síntese. Por isso podemos chamar o seu método de método analítico. Na nossa tese não recusamos a necessidade da análise, mas foi preciso ir além dela. Isso é, foi preciso contextualizar nossa *Leitura do Mundo*. Trata-se de “realizar o que a análise despreza, de contextualizar quando o reducionismo separa, de historicizar o método” (Françoise Bianchi in PENA-VEGA, 1999:125).

Paulo Freire, quando utilizou a expressão *Leitura do Mundo*, ele a utilizou num outro contexto ou, mais precisamente, em diferentes contextos. Ele fazia sempre uma leitura ampla, que ultrapassava o entorno imediato para se situar no contexto econômico, político e social. Mas não considerava especificamente a Terra como uma única comunidade (o “Paradigma-Terra”, como nos diz Leonardo Boff). A pergunta que se coloca hoje, então, é saber até que ponto sua metodologia é válida (a *Leitura do Mundo* é o primeiro passo de seu método). Até que ponto a abordagem freireana é válida no novo contexto que se desenha? Trata-se de reinventar Freire, seu método, utilizando-se dos mesmos princípios que o orientaram.

Ler o mundo para Paulo Freire é conhecer o mundo, inserindo-se curiosamente nele para transformá-lo. Informar-se sobre ele. Ler o mundo é pensá-lo, conhecê-lo, apreendê-lo, rejuntar a informação dispersa que temos sobre ele para ver o todo. Para isso é necessário que cada informação que temos sobre ele esteja situada no contexto ao qual ele pertence. Isso se faz pela **contextualização**, o seu entorno. Mas o que fazer quando o entorno da informação que temos é o próprio mundo, quando o mundo se globalizou?

Planetário é o que se planetarizou, deixou de pertencer a um contexto específico para pertencer a uma unidade civilizatória maior, para pertencer ao

planeta como fenômeno histórico. Planetário é o que é construído, tecido junto com todos. O contexto da planetarização é o contexto da construção comum da comunidade humana, não é apenas o que já existe, mas o que pode ser feito.

A **planetarização** é um processo – talvez um sonho – em andamento, uma perspectiva possível, pode realizar-se ou não. Algo a ser inventado e reinventado constantemente. Possibilidade. Não determinação, fatalismo. Por isso a planetaridade é tão diferente – verticalmente oposta – à globalização capitalista.

4.1. O contexto da planetarização

A Leitura do Mundo, no contexto da planetarização, implica a nova noção de tempo e de espaço, o **ciberespaço**³⁸, um espaço não físico, criado pelas redes de computadores, principalmente pela **Internet**³⁹. O “mundo” dessa leitura é um mundo virtual *on-line* que está “presente” o tempo todo em todos os espaços.

“O que é o virtual?”, pergunta Pierre Lévy (1999).

A resposta não é simples. Alguns opõem erroneamente o virtual ao real. Mas o virtual é real. O dado, a informação está “realmente” disponível em qualquer lugar do planeta, nos provedores de conteúdo da Internet, 24 horas por dia. Com um provedor de acesso posso “atualizá-las” – passando da potência para o ato, segundo a filosofia aristotélica – não “dar-lhe” uma realidade. Não é uma “pura e simples ausência de existência” como diz Pierre Lévy (1999:15). “A virtualização não é uma desrealização (a transformação de uma realidade num conjunto de possíveis) mas uma mutação de identidade, um deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado: em vez de se definir

³⁸ Termo criado pelo romancista de ficção científica americano William Gibson, no seu livro *Neuromancien*, escrito em 1984, para designar a representação gráfica dos dados provenientes de todos os bancos de todos os computadores gerados pelo homem.

³⁹ A Internet – a rede das redes - foi criada nos Estados Unidos há mais de 25 anos, inicialmente para fins militares. Na década de 90 teve um crescimento extraordinário. Em 1994 atingiu 40 milhões de usuários e chegou ao ano 2000 com 400 milhões de usuários espalhados em mais de 100 países. Hoje ela é constituída por mais de 100 mil redes interligadas. Ela permite a troca de dados e informações em escala e velocidade jamais imaginadas. O correio eletrônico foi, na sua primeira fase de desenvolvimento, o principal serviço disponibilizado pela Internet, contribuindo para a sua divulgação e popularização na comunidade acadêmica e científica. Hoje os servidores ligados à Internet, em seus sites, disponibilizam gigantescas quantidades de documentos e informação digitalizadas, de fácil acesso, muitos com característica multimídia. Vejamos quantos anos demorou para os modernos veículos de comunicação atingissem o número de 10 milhões de usuários: o Rádio, 30 anos; a Televisão, 13 anos; a Internet, 3 anos e o Celular apenas um ano.

principalmente por sua atualidade (uma ‘solução’), a entidade passa a encontrar sua consistência essencial num campo problemático... Virtualizar uma entidade qualquer consiste em descobrir uma questão geral à qual ela se relaciona, em fazer mutar a entidade em direção a essa interrogação e em redefinir a atualidade de partida como resposta a uma questão particular” (*Idem*, p.18).

O que é “realidade virtual”?

Para alguns essa expressão é “absurda”. “Na verdade, a rigor, virtual e real não são conceitos que se opõem. O virtual, do latim *virtus* (virtude, força), é o que existe potencialmente no real, o que tem em si mesmo todas as condições essenciais para sua realização; ora, o que é exatamente uma realidade que tem em si todas as condições para sua realização?” (CADOZ, 1997:6). Os fenômenos físicos que solicitam nossos sentidos são sempre reais. As representações que eles desencadeiam no nosso cérebro podem não corresponder a objetos reais, como as miragens. Os objetos físicos e as representações – apresentar novamente – são dois níveis de realidade. A seu modo são reais. O virtual, no seu nível de realidade, é real. O computador é apenas um poderoso meio de representação, de rerepresentação do real. Claude Cadoz vai além em seu livro *Realidade virtual* (1997), apresentando o exemplo do “capacete de visão”, um dispositivo conectado a um computador que proporciona aos olhos das pessoas imagens artificiais mescladas à visão do real circundante. O indivíduo “viaja” num espaço tridimensional, navegando em todas as direções. Pode tocá-los, tirá-los do lugar, manipulá-los.

Neste espaço, neste lugar que não está em parte alguma, ele ainda pode dialogar, entrar em contato através de seus canais visual, acústico e eventualmente tátil, com um outro operador humano situado a quilômetros dali, equipado da mesma maneira e conectado ao mesmo sistema por transmissão digital interposta (CADOZ, 1997:8).

Há uma comunicação entre os homens e entre o homem e o meio. Esta é outra face oferecida pelas novas tecnologias na qual a inteligência artificial

substituí o homem pelo computador para colocá-lo em interação com o mundo real, a realidade virtual substituí o mundo real pelo computador para colocá-lo em interação com o homem (...). Ver, ouvir, tocar, manipular objetos que não existem, percorrer espaços sem lugar, em companhia de pessoas que estão alhures, tendo a absoluta convicção da realidade e da presença daqueles e destas. ‘Ser e não ser’, de uma certa forma. Eis o que parecem propor-nos nossas tecnologias de representação contemporâneas! (*Idem*, pp. 8-10).

Os computadores, mais do que qualquer ferramenta inventada antes, estão modificando profundamente nossa **relação com o mundo**. Eles atingem não apenas os olhos. Podemos tocar, manipular, ouvir, animar. Eles, portanto, não nos oferecem uma representação estática da realidade, como uma pintura, uma estátua. Eles nos permitem intervir na representação do espaço. Neles podemos incluir objetos, modificá-los. Sozinho, o computador nos permite, ao mesmo tempo, observar, intervir e comunicar no mundo todo, sem fronteiras geográficas ou políticas.

Numa época em que as mídias audiovisuais (TV, vídeo) ganham supremacia, os computadores estão contribuindo para renovar o valor da escrita. O *e-mail* (correio eletrônico), por sua rapidez e facilidade de envio, amplia o contato entre as pessoas e tem permitido compartilhar conhecimentos em qualquer parte do mundo. As novas tecnologias da informação estão permitindo ampliar a memória (disponibilizam grande quantidade de dados, documentos em hipermídia e arquivos digitais), dar saltos à imaginação (com as tecnologias de simulação) e à pesquisa (com o saber compartilhado entre cientistas espalhados pelo planeta).

O processo de planetarização tem por base a circulação rápida de dados e informações por todo o planeta. Ao espaço real acrescentamos o espaço virtual ou ciberespaço. A Internet tornou-se o fenômeno mais característico da nossa era. No ciberespaço a informação está disponível todo o tempo em qualquer lugar do mundo. A Internet rompeu os limites entre o tempo e o espaço. Planetaridade e

virtualidade complementam-se criando novos espaços do conhecimento e da formação que provocam profundas mudanças na educação e na aprendizagem.

No ciberespaço a informação está sempre e permanentemente presente e em renovação constante. O ciberespaço rompeu com a idéia de tempo próprio para a aprendizagem. Não há tempo e espaços próprios para a aprendizagem. Como ele está todo o tempo em todo lugar, o espaço da aprendizagem é aqui - em qualquer lugar - e o tempo de aprender é sempre. A sociedade do conhecimento se traduz por redes “teias” (Illich), árvores do conhecimento, sem hierarquias, em unidades dinâmicas e criativas, conectividade, intercâmbio, consultas entre instituições e pessoas, articulação, contatos e vínculos (GADOTTI, 2000:250).

Como diz Teresa Almeida d’Eça (1998:22-23),

a Internet representa uma megarrede à escala mundial, que interliga inúmeras redes de computadores e sistemas informáticos pertencentes a instituições governamentais, educativas e militares, a organizações comerciais, a empresas e a particulares espalhados pelo mundo inteiro, possibilitando a comunicação direta entre todos. Ela gerou a globalização das comunicações e da informação, e reduziu o nosso planeta àquilo que Marshall McLuhan chamava de global village (...). Ela abriu portas para o mundo: derruba barreiras de sexo, idade, cor, distância, tempo, cultura e educação, entre outras, como permanentemente disponibiliza novos mundos (de conhecimentos) ao mundo. Falar da Internet é falar de uma sala de aula sem paredes, de uma gigantesca biblioteca, de uma gigantesca base de dados, de um gigantesco museu, de um incomensurável volume de informação, de uma interação sem precedentes de computadores e pessoas, acessível vinte e quatro horas por dia.

A aprendizagem tendo como recurso a Internet, a “netaprendizagem” (*id.*, *ib.*), ganha espaço cada vez mais em casa, nas escolas, em todos os espaços da formação. A adoção e integração da netaprendizagem no processo de ensino-aprendizagem implica repensar o ensino em geral, que tem de se voltar para a

realidade, para o mundo exterior, para o futuro, para pensar nesse futuro. Temos de conciliar o ensino com os novos rumos da vida moderna, com os meios informáticos, com as novas tecnologias de informação e comunicação, com o recurso às redes.

A título de ilustração, citamos o Projeto *ImageMagica/Photo da Lata*, do qual o Instituto Paulo Freire é parceiro. Ele consiste em ensinar crianças a tirar fotos com câmeras construídas com latas e, através dessa experiência, levá-las a refletir sobre seu contexto, observando aspectos culturais, ambientais, sociais e econômicos. Um ônibus transformado em laboratório fotográfico está percorrendo o Brasil e percorrerá mais 28 países do mundo ensinando crianças e adolescentes a fazer essas fotografias. O objetivo do projeto é fazer com que cada aluno, após o curso, responda a três perguntas-chave: como vejo o mundo em que vivo?, como eu gostaria que ele fosse?, o que posso fazer para melhorá-lo? A busca dessas respostas, através da fotografia, instigará as crianças e adolescentes a fazerem uma nova leitura do seu meio, despertando-lhes a criatividade, autoestima e noções de cidadania, preservação, ecologia etc, contribuindo assim para que ajam sobre sua realidade, no sentido de obter melhor qualidade de vida.

O Projeto ImageMagica reúne uma equipe transdisciplinar de 30 pessoas, entre fotógrafos, psicólogos, geógrafos, sociólogos, profissionais de ensino e saúde. Em cada comunidade visitada, o ônibus permanecerá 25 dias com uma equipe formada por um fotógrafo, dois educadores, dois jornalistas e um assistente-geral. A equipe desenvolverá atividades de sensibilização para o olhar fotográfico, apreensão dos principais conceitos, construção da câmara fotográfica, saídas para fotografar e a revelação, dentro do ônibus, das imagens produzidas. A atuação do Projeto na comunidade, não termina quando o ônibus sai do local. O projeto prevê formação dos educadores locais para sua continuidade após a partida do ônibus, e a criação de um clube de fotografia na comunidade. Dessa forma, a atividade será ensinada às crianças e adolescentes que não foram atingidos diretamente pelo Projeto. Essa iniciativa pode se transformar em poderosa ferramenta pedagógica de ensino. Um conjunto de ações/produções será desenvolvido de forma a atingir mais amplamente a

sociedade e democratizar as informações obtidas, dentre elas uma série de livros (um a cada ano) das fotos produzidas pelos alunos e pelo fotógrafo responsável pelo projeto, André François, com o título provisório “o olhar das novas gerações”; cartões postais gerados pelas imagens produzidas pelas crianças e adolescentes, com parte da renda revertida para a própria comunidade; livro científico de nome provisório “manual do aprendiz da realidade”; livro técnico de nome provisório “coletânea de técnicas para educação não-formal com grupos de crianças e adolescentes”; vídeo-documentário “mensagens para o amanhã”; vídeo-documentário “de educador para educador”; mostras fotográficas (11 locais, 3 regionais e 1 nacional - fase Brasil) e participação em congressos, seminários e simpósios e um website interativo (www.imagemagica.com.br) que pretende disponibilizar todas os passos do projeto e as informações coletadas, bem como estabelecer, através do site, o contato com as comunidades que estão participando do projeto, trocando experiências e leituras de mundo.

Ladislau Dowbor (www.mec.gov.br/sef/ambiental, 2001) destaca o papel fundamental que as escolas podem ter na luta contra a degradação do meio ambiente, fazendo uso dos computadores. Segundo ele, a rede de estabelecimentos de ensino cobre todo o país, cidade por cidade, bairro por bairro, e pode gerar um sistema poderoso de informação sobre este imenso problema. Os professores e, principalmente, os alunos, que, geralmente, mostram-se bastante motivados para denunciar a destruição dos rios, a poluição dos lagos, a liquidação dos parques e espaços de lazer, a invasão do automóvel em todas as áreas podem contribuir para coletar dados, sistematizá-los, colocá-los à disposição de instituições de pesquisa, de órgãos governamentais para definição de políticas ambientais para cada região e utilizá-los para construir, em sala de aula, conhecimentos relevantes para a necessária formação da cidadania planetária. Os dados coletados podem ser comparados com outros pontos de referência. As Nações Unidas, por exemplo, recomendam um mínimo de 12 metros quadrados de área verde por habitante, nas cidades. A realidade da cidade, ou da região, pode ser comparada com dados de outras cidades, de outras regiões e com certos bairros. Os dados de um ano podem ser comparados com os dos

anos anteriores e a comparação pode permitir verificar se a degradação está se acelerando ou recuando. Uma atenção particular pode ser dada aos indicadores de qualidade de vida.

Um indicador simples, como o tempo de espera médio pelo ônibus numa cidade determinada, constitui um instrumento poderoso de modernização institucional, quando bem utilizado e divulgado. Para a Secretaria de Transportes do município, saber que o cidadão espera em média 20 minutos pelo ônibus permite fixar metas internas, por exemplo, de se baixar a espera pela metade, numa gestão. Assim, definem-se parâmetros de produtividade da administração pública. Para a população, conhecer a evolução do indicador significa poder votar não pelo tamanho do sorriso na televisão ou pelo número de crianças beijadas, e sim em função dos resultados efetivos atingidos por diversas gestões, e materializados em indicadores de mortalidade infantil, taxa de evasão escolar, indicadores de criminalidade e assim por diante. Para as crianças da escola, é aprender a entender a sua própria cidade, a construir cidadania (Ladislau Dowbor, www.mec.gov.br/sef/ambiental, 2001).

O autor esclarece ainda que as novas tecnologias permitem ao professor e à escola estabelecer conexão com o universo do aluno para além dos muros escolares, com os espaços de formação que ele frequenta e que contribuem para construir sua visão de mundo. Além disso, a escola pode celebrar convênios com emissoras de televisão para ter acesso a uma série de programas interessantes. Podem ser realizadas teleconferências com membros da comunidade sobre os problemas locais, para confrontar diversos pontos de vista. Podem ser entrevistados *on line* especialistas científicos sobre um problema que o professor está discutindo com os alunos (DOWBOR, 2001).

Sendo um meio privilegiado de comunicação, conhecimento mútuo e aproximação entre pessoas e culturas, a Internet pode estimular e melhorar o conhecimento e entendimento humanos. Entendimento esse que nasce de um conhecimento mútuo gerado basicamente pelo diálogo, que ela torna possível numa escala global sem precedentes da história das comunicações. Ao contrário

do que muitos ainda sustentam, ela é um meio de comunicação interativo e permite “responder” diretamente e “na hora” ao nosso interlocutor. Ela é um meio de comunicação que gera sociabilidade: é fácil fazer amigos na Internet. Aproveitar esse potencial para fins educativos é um passo importante, mesmo que hoje ainda exista uma enorme limitação do acesso e grande dificuldade com relação à língua (70% da língua “falada” na Internet é o inglês).

A Internet permite derrubar as paredes da sala de aula e deixar a comunidade exterior invadir “saudavelmente” aquele espaço – o fato de os alunos de diversos países poderem trabalhar em conjunto, serem expostos a ambientes e culturas de outro modo inacessíveis, permite-lhes obter benefícios e contribuir para uma comunidade mais vasta de uma forma sem precedentes nas nossas escolas. O benefício e o contributo a que se alude só são possíveis com base em diálogo, entendimento e projetos educativos com objetivos comuns. A aprendizagem com base na Internet é sobretudo aprendizagem por projetos, dando uma dimensão mais interdisciplinar ao currículo.

A **interatividade** é o atributo principal da Internet. Ela contribui para que os alunos se comuniquem entre si e com professores, ela aproxima os alunos daquilo que os rodeia, da sua realidade, quer humana, quer material e ela confere autenticidade e objetividade à aprendizagem. Ao mesmo tempo ela requer um maior empenho por parte de cada aluno, uma maior responsabilização e controle pela aprendizagem individual. Parece-nos incontestável que se aprende melhor fazendo, interagindo com materiais verdadeiros e concretos, por conseguinte, não é de se admirar que a Internet contenha enorme potencial em termos de ensino-aprendizagem. Dessa forma ela aproxima a escola do mundo real, quebrando o isolamento das quatro paredes da sala de aula e liga as escolas umas às outras, à comunidade e ao mundo, de modo a integrá-las numa rede de organizações formativas (universidades, bibliotecas, e museus, por exemplo) e de pessoas individuais (em casa e no local de trabalho), concretizando o conceito de “aldeia global” (ainda um sonho a ser realizado, para a maioria dos habitantes do planeta) e contribuindo assim para a globalização da aprendizagem.

Tudo isso contribui enormemente para mudar o foco da aprendizagem, passando de absorção de informação para construção de conhecimento, centrando a aprendizagem no aluno, tornando-o responsável pela sua própria aprendizagem, desenvolvendo nele o sentido da responsabilidade pelo trabalho em equipe, enfim, tornando-o mais autônomo e independente.

Ao contrário do que se poderia supor, a grande vantagem do espaço virtual da Internet é aproximar os conhecimentos da **vida real**, inserindo a escola no mundo que existe para além das quatro paredes de sala de aula. Ela estabelece a ponte entre aprendizagem e a vida, entre a escola e a realidade exterior. Como grande parte dos trabalhos curriculares são feitos em conjunto, dão lugar a uma aprendizagem de colaboração ou cooperação, que tem como consequência uma pesquisa mais abrangente e variada, um maior empenho na procura de qualidade, um grande espírito de ajuda e capacidade de interagir socialmente. Por outro lado, os projetos colaborativos agregam equipes de alunos e professores em “grupos de interesse”, cujos resultados, especialmente quando realizados em nível transnacional, ultrapassam o plano da aprendizagem pura e simples, pois dão aos alunos conhecimentos profundos sobre ambientes e culturas diferentes (d’EÇA, 1998:40). Os estudantes passam de receptores passivos a receptores-produtores ativos da informação, opinião e conhecimento. Eles podem não só dar voz às suas idéias, como receber feedback.

Paulo Freire, há 50 anos atrás, criticava a noção de “aula” e invocava o “círculo de cultura” para realizar uma aprendizagem mais significativa para alunos e professores, educadores e educandos. A Internet oferece os meios necessários para a criação desse espaço de interação que Paulo Freire defendia: uns e outros podem fazer pesquisa, estudar e aprender onde e quando melhor lhes convém. O professor deixa de ser o detentor do saber, da matéria, para se tornar um facilitador, um guia, um orientador da construção do conhecimento, a quem o aluno recorre quando necessita. Gera-se, assim, um ambiente de aprendizagem em comum que tem como consequência um relacionamento mais natural e próximo entre alunos e professores. O computador estimula tanto no professor

quanto no aluno a criatividade, a vontade de assumir riscos, a curiosidade e a capacidade de resolver problemas.

Existem, hoje ainda, muitas dúvidas sobre o que acontecerá com a educação depois que o computador e a Internet entrarem definitivamente nos sistemas educacionais e na vida prática. Até lá, devemos trabalhar ainda com muitas interrogações. Mesmo assim, alguns são bastante otimistas em relação à planetarização da virtualidade:

A casa deixará um dia de ser o endereço, o ponto de referência das pessoas. O cidadão do mundo da civilização planetária terá a Terra como seu endereço e o seu sítio (site) na WEB como ponto de referência. O local privado onde a pessoa dorme não é importante. O importante é o lugar onde você pode ser encontrado, comunicar-se com os amigos, ser visto por eles, mesmo que “a distância”. O seu site estará aberto 24 horas por dia, sem restrição. Não haverá chaves. Mas você terá “domínio” sobre ele. O seu site, sempre ativo, receptor-emissor, garantirá o seu lugar e a sua presença no mundo (virtual). A presença física não é nada sem vibração, sem interesse. Um corpo presente não é nada. O importante é estar ligado, plugado, atendo, virtualmente presente e não apenas corporalmente (GADOTTI, 2000a:152).

Muitos discutem sobre a existência ou não de uma educação “a distância”. Alguns afirmam que toda educação é presencial, mesmo a educação “a distância”. Ou haveria apenas um “aprendizado a distância”, como na “netaprendizagem”. Mesmo a distância, a presença é real e até mais efetiva do que uma simples presença física. Talvez seja a nossa mente muito cartesiana que funciona na base de dicotomias que costuma tudo separar. Ao contrário, sustenta Pierre Lévy (2000:22),

É impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio das quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma, não podemos separar o mundo material – e menos ainda sua parte artificial – das idéias por meio das quais os objetos técnicos são

concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam produzem e utilizam. Acrescentamos, enfim, que as imagens, as palavras, as construções de linguagem entranham-se nas almas humanas, fornecem meios e razões de viver aos homens e suas instituições, são relacionadas por grupos organizados e instrumentalizados, como também por circuitos de comunicação e memórias artificiais.

Já se fala hoje em “ciberalfabetismos” e em “educar cibercidadãos” (Jane Kenway in SILVA, 1998:99-120) que sejam “ligados” e críticos, formados para serem cidadãos ativos na “segunda era da mídia”. Segundo Jane Kenway, a Internet não significa apenas acesso a uma maior e melhor informação. Ela também propicia uma “economia de comunicação” que é diferente da economia de outras tecnologias de comunicação. Até o surgimento das redes de computadores, as tecnologias de comunicação se dividiam entre duas categorias: a) um-a-um ou um-a-alguns (telégrafo e telefone) e b) um-a-muitos (processo de transmissão como a televisão e o rádio ou a imprensa e o cinema). As redes de computadores, além de acumular as vantagens das tecnologias anteriores, oferece múltiplas formas de comunicação: sessões de bate-papo (chat) em tempo real; correio eletrônico de pessoa a pessoa; grupos de discussão em rede; revistas e boletins *on-line*; base de dados multimídia; realidade virtual. “A Internet abre imediatamente o caminho para que as pessoas se tornem membros de uma gama de novas comunidades não enraizadas na geografia, possibilitando que elas se tornem produtoras e distribuidoras de seus próprios produtos culturais” (*Idem*, 100).

A autora refere-se a várias perspectivas educacionais que, à semelhança da alfabetização (propriamente dita) para a escrita e a leitura, defendem o desenvolvimento de alfabetizações para as novas tecnologias, isto é, o desenvolvimento de habilidades que permitam com que os estudantes utilizem os novos meios de forma adequada. Os defensores dos “ciberalfabetismos” “ênfatizam que é necessário que os estudantes se movimentem entre o alfabetismo da escrita e outros alfabetismos, que utilizem uma gama de formas tecnológicas de comunicação e que ‘leiam’ uma ampla gama de tipos de textos.

Eles insistem em abordagens que concedam atenção a diferentes formas “textuais” (impressa, visual, auditiva) e às relações entre elas”.

A questão que preocupa mais hoje os educadores é o acesso à informação disponível na Internet e o tipo de conhecimentos que ela oferece. A Internet oferece aos estudantes a oportunidade de produzirem e distribuírem seus próprios produtos culturais (arte, música, escrita). Enquanto os meios convencionais de comunicação de massa produzem e distribuem “conteúdos”, a Internet, além desse serviço, oferece a possibilidade de estabelecer relações entre produtores e públicos, fazendo ouvir suas próprias vozes, possibilitando, como diz Jane Kenway “novas oportunidades para o ativismo político” (*Idem*, p. 105). A Internet, a rede das redes, é, pelo menos até o momento, ingovernável. Nela toda manifestação política pode fazer-se ver e ouvir.

Pierre Lévy e Darcia Labrosse, num artigo publicado pela Revista *Pátio* (Porto Alegre, Artes Médicas, ano 3, no. 9, pp 7-10, 2000) sobre “A planetarização e a expansão da consciência” são enfáticos na defesa da Internet como “um processo de interconexão geral que leva a um encolhimento do espaço prático e, concomitantemente, a uma aproximação dos humanos e a uma ampliação de suas perspectivas”. É essa, em suma, a essência do **processo de planetarização** em andamento: a *interconexão geral* e o *encolhimento do espaço*.

Não voltamos a ser nômades como os caçadores-coletadores, porém não somos mais os sedentários do neolítico. A crescente frequência de nossas viagens, a eficácia e o custo decrescente de nossos meios de transporte e comunicação, as turbulências de nossas vidas familiares e profissionais fazem-nos explorar progressivamente um terceiro estado, o do “móvel” na sociedade urbana mundial. Ao multiplicar as aproximações, essa nova condição de móvel contribui para o encontro ou a reconexão da humanidade com ela mesma, que é marca própria da fase atual (Pierre Lévy e Darcia Labrosse, in *Pátio*, 2000:8)⁴⁰.

⁴⁰ Apesar de Pierre Lévy ser muito pertinente em relação à contribuição das novas tecnologias no processo de planetarização, ele não leva em conta em suas análises os efeitos perversos da globalização capitalista.

No contexto da globalização capitalista e do processo de planetarização, cabe-nos ainda retomar um pouco mais a discussão sobre a **inclusão digital**.

Segundo Sérgio Amadeu da Silveira (2001), as redes informacionais ampliam nossa capacidade de pensar de maneira inimaginável. Elas permitem aumentar o armazenamento, o processamento e a análise de informações e realizar bilhões de relações entre milhares de dados em segundos. Esta revolução tecnológica amplifica a mente e a capacidade de tratar informações e transformá-las em conhecimento.

Por isso essa revolução não apenas pode consolidar desigualdades sociais como também elevá-las, pois aprofunda o distanciamento cognitivo entre aqueles que já convivem com ela e os que dela estão apartados (SILVEIRA, 2001:16).

Como esse processo não está consolidado, é preciso lutar por seu direcionamento para que a distância entre os que têm acesso a elas e os que não têm não se acentue ainda mais. As oportunidades dos incluídos na sociedade da informação são bem maiores do que as daqueles que vivem o *apartheid* digital, por isso lutar contra o *analfabetismo digital* é uma das grandes prioridades no contexto da planetarização. Mas como considerar a inclusão digital uma preocupação relevante num país que ainda convive com a fome, com altos índices de analfabetismo e com milhares de crianças fora da escola?

Para responder a essa questão Sérgio Amadeu da Silveira (2001) faz três importantes considerações:

1^a) A revolução tecnológica em curso destinou à informação um lugar estratégico e os agrupamentos sociais que não souberem manipular, reunir, desagregar, processar e analisar informações ficarão distantes da produção do conhecimento⁴¹ e isso contribuirá para agravar sua condição de miséria.

⁴¹ Há uma discussão importante sobre o conceito de *conhecimento*. Ladislau Dowbor (2001:33) apresenta uma hierarquia simples: elementos fragmentados constituem *dados*, os dados organizados constituem *informação*, a informação elaborada pelo sujeito que a utiliza, na interação com a realidade, transforma-se em *conhecimento*. Uma relação harmoniosa de conhecimento, ação e valores poderia significar *sabedoria*.

2ª) A organização da economia e do trabalho no mundo rico será cada vez mais mediada pelo computador e pela comunicação em rede. Nesse contexto, a luta pela redução da pobreza passará necessariamente pela construção de coletivos sociais capazes de qualificar as pessoas para a nova economia e para as novas formas de sociabilidade, permitindo que façam uso dessas ferramentas de compartilhamento de conhecimento para exigir direitos, alargar a cidadania e melhorar as condições de vida.

3ª) O acesso e formação em massa das pessoas para o uso da tecnologia informacional pode contribuir para gerar a sinergia (integração, auxílio mútuo e troca de conhecimentos e experiências) necessária para o desenvolvimento sustentado do país.

Na sociedade da informação, segundo o mesmo autor, torna-se imperativa a formulação de políticas públicas de proficiência tecnológica e de uso das novas tecnologias da informação para fomentar instrumentos ágeis para organizar reivindicações, realizar referendos e plebiscitos, lutar por prioridades orçamentárias, fiscalizar governos e expor preocupações e necessidades coletivas.

A exclusão digital não é ficar sem computador ou telefone celular. É continuarmos incapazes de pensar, de criar e de organizar novas formas, mais justas e dinâmicas, de produção e distribuição de riqueza simbólica e material (Gilson Schwartz in: SILVEIRA, 2001:26).

Na sociedade da informação, a luta pela inclusão digital não é fundamental apenas por questões econômicas ou de empregabilidade, mas também por razões político-sociais. A inclusão digital assegura o direito inalienável à comunicação. Entender o acesso à Internet também como direito de compartilhar as redes de comunicação e informação é fundamental para assegurar seu uso cultural, social e cidadão.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que a tecnologia pode nos aproximar e viabilizar os meios para a construção da **comunidade humana**, ela

também nos oferece grandes riscos, até o limite da extinção de toda a vida no planeta (ALTVATER, 1995; MORIN, 1993).

A sobrevivência do planeta Terra está se tornando uma preocupação cada vez mais urgente e importante para toda a humanidade. O nosso futuro enquanto espécie humana depende da relação entre a natureza e o tipo de uso que fazemos dos recursos naturais disponíveis. O modelo de sociedade, construído com o desenvolvimento cada vez maior da ciência e da tecnologia e a conseqüente transformação do mundo em um grande centro de produção, distribuição e consumo, está trazendo rapidamente conseqüências indesejáveis para toda a humanidade.

Grande parte do crescimento econômico vem-se fazendo à custa de matérias-primas das florestas, solos, mares e vias navegáveis. A produção industrial e agrícola, o desenvolvimento das biotecnologias, a urbanização acelerada etc. produziram impactos negativos sobre o meio ambiente. A atmosfera, os oceanos, os rios, os lagos, os lençóis freáticos, as florestas, a fauna e a flora estão cada vez mais ameaçados. A destruição indiscriminada de florestas e zonas verdes, a pastagem excessiva e a gestão inadequada das terras agrícolas conduziram à degradação de grandes extensões de terra. O desmatamento, as queimadas e a superexploração das terras cultivadas aumentam vertiginosamente a extensão de desertos, a poluição do ar e as enchentes (...) O aquecimento global e a destruição da camada de ozônio são outras duas conseqüências desastrosas provocadas pelo uso irracional dos recursos naturais e pelo processo irresponsável de industrialização (TREVISOL, 2000: 53).

Os problemas ambientais não se restringem apenas à proteção da natureza, mas também à qualidade de vida dos seres humanos. A alta concentração de riqueza, os índices de analfabetismo, o aumento do crime organizado, do tráfico de drogas, da prostituição infantil, a explosão do consumo, a pobreza no Brasil e no mundo também são problemas relacionados a essa questão. Nos últimos anos, novas dimensões estão se incorporando aos problemas ecológicos. Ligadas a eles

estão as lutas sociais por melhores condições de vida na área da saúde, da moradia, da educação, do acesso à informação etc. Os problemas ecológicos não estão dissociados dos sociais, culturais, políticos e econômicos. Indústrias e fábricas, buscando reduzir seus custos e aumentar os lucros, jogam dejetos nos rios ou nos solos. Laboratórios farmacêuticos não informam sobre os produtos químicos perigosos que manejam, nem há controle social sobre o lixo que produzem. Muitos de nossos governantes não divulgam onde jogam o lixo que a cidade produz. Muitos deles permitem a formação dos chamados lixões, que provocam graves implicações ambientais a médio e longo prazo. A pobreza também polui o meio ambiente. Para sobreviver, os pobres são obrigados a derrubar florestas, a explorar indevidamente as terras cultiváveis, a ocupar áreas de preservação da natureza, a migrar cada vez mais para os centros urbanos, congestionando ainda mais as grandes cidades etc.

Temos à nossa disposição um modelo de desenvolvimento econômico que divide os custos sociais e ambientais com a humanidade e concentra riqueza nas mãos de poucas pessoas, ampliando, conseqüentemente, a desigualdade socioeconômica. Estamos, dessa forma, diante de um problema que é ambiental, mas é também social, político, econômico e cultural.

A humanidade inteira paga as conseqüências da ruína da terra, da intoxicação do ar, do envenenamento da água, dos distúrbios do clima e da dilapidação dos bens mortais que a natureza outorga. Mas as estatísticas confessam e os números não mentem: os dados, ocultos sob a maquiagem das palavras, revelam que vinte e cinco por cento da humanidade é responsável por setenta e cinco por cento dos crimes contra a natureza (GALEANO, 1999:222).

A Colômbia planta tulipas para a Holanda e rosas para a Alemanha. Empresas holandesas enviam o bulbo da tulipa e empresas alemãs enviam as mudas de roseira para a savana de Bogotá. Quando as flores crescem nas imensas plantações, a Holanda recebe as tulipas, a Alemanha recebe as rosas, e a Colômbia fica com os baixos salários, a terra esgotada e a água diminuída e envenenada. Esses jogos florais da era industrial estão secando e afundando a

savana, enquanto os trabalhadores, quase todos mulheres e crianças, sofrem o bombardeio dos pesticidas e dos adubos químicos (GALEANO, 1999:229).

Expulsas pelas ruínas de suas terras e pela contaminação de rios e lagos, vinte e cinco milhões de pessoas deambulam buscando seu lugar no mundo. Segundo os prognósticos mais dignos de crédito, a degradação ambiental será, nos próximos anos, a principal causa dos êxodos populacionais nos países do sul (GALEANO, 1999:231).

Desde a década de 80, mais precisamente, a partir do Relatório de Brundtland, vem-se falando em *desenvolvimento sustentável*, definido como a capacidade de as gerações presentes atenderem suas necessidades sem comprometer a capacidade de as gerações futuras também o fazerem. Desde então, vem crescendo o debate sobre temas como sustentabilidade (ecológica, social, econômica, cultural e política), políticas ambientais, crise urbana, reforma agrária, agricultura ecológica etc. Eles defendem um nova forma de desenvolvimento

que seja *ambientalmente* sustentável no acesso e no uso dos recursos naturais e na preservação da biodiversidade; *socialmente* sustentável na redução da pobreza e das desigualdades sociais e promotor da justiça e da equidade; *culturalmente* sustentável na conservação do sistema de valores, prática e símbolos de identidade que, apesar de sua evolução e sua reatualização permanentes, determinam integração nacional através dos tempos; *politicamente* sustentável ao aprofundar a democracia e garantir o acesso e a participação de todos nas decisões de ordem pública. Este novo estilo de desenvolvimento tem por norte uma nova *ética* do desenvolvimento, ética na qual os objetivos econômicos do progresso estão subordinados às leis de funcionamento dos sistemas naturais e aos critérios de respeito à dignidade humana e de melhoria da qualidade de vida das pessoas (Roberto P. Guimarães, in DINIZ, SILVA e VIANA, 2001:55)

Devido ao fato de esses problemas atingirem países do mundo inteiro (a questão ambiental é local, regional, nacional e global ao mesmo tempo), a

sustentabilidade passou a ser um tema global. Além disso, as novas tecnologias da informação (televisão, vídeo, Internet, correio etc.) têm desempenhado um papel decisivo no processo de formação da consciência planetária sobre essa questão e criado condições de ações transnacionais, principalmente, através das grandes ONGs que trabalham nessa área.

O capitalismo como sistema (...) é um empregador cada vez mais precário, e um destruidor ambiental que leva, ao concentrar poderosas tecnologias em formas cada vez mais predatórias de exploração dos recursos naturais, a um impasse planetário. (...) não é à-toa que tivemos, pela primeira vez na história da humanidade, e concentrados numa década, gigantescos fóruns mundiais para avaliar o esgotamento ambiental do planeta (Rio-92), o escândalo dos direitos humanos (Viena-93), a explosão demográfica (Cairo-94), os dramas sociais hoje insustentáveis (Copenhague-95), a tragédia da mulher presa na engrenagem das transformações econômicas e da desestruturação familiar (Beijing-95), o êxodo rural planetário que está gerando cidades explosivas no planeta (Istambul-96) (Ladislau Dowbor, www.mec.gov.br/sef/ambiental).

O grande tema da Rio-92, o megaevento que reuniu no Rio de Janeiro mais de 80 mil participantes de quase 2000 ONGs no **Fórum Global** e 175 chefes de Estado na maior reunião do planeta, chamada de “a Cúpula da Terra”, foi a “sustentabilidade”. A partir de então deu-se início a um rico processo mundial de discussão de um código de ética para o planeta: a **Carta da Terra**. Depois veio a Rio+5, avaliando os resultados da Rio-92, e o Movimento da Ecopedagogia. A Carta da Terra constituiu-se numa declaração de princípios básicos que deverão reger o comportamento da economia e do meio ambiente, por parte dos povos e nações, para assegurar “nosso futuro comum” (Relatório Brundland, 1988). Para conseguir o desenvolvimento sustentável e melhor qualidade de vida para todos os povos, a Carta da Terra propõe que os Estados reduzam e eliminem padrões insustentáveis de produção e consumo e promovam políticas demográficas adequadas.

A Rio-92 mostrou que estamos nos distanciando da Terra, que nosso modo de vida nos levará fatalmente à sua destruição. Se estamos nos distanciando dela, precisamos de uma **educação sustentável**, de um guia para nos levar de volta para Terra.

O grande mote da Rio-92 ou Eco-92, foi: “A Terra é uma só nação e os seres humanos os seus cidadãos”. A luta pela cidadania planetária começava e também a construção de uma pedagogia necessária para formar o cidadão e a cidadã do mundo. Francisco Gutiérrez (1998), Leonardo Boff (1999), Moacir Gadotti (2000a) que participaram daqueles eventos, entre tantos outros, deram continuidade aos compromissos assumidos em 1992, e ampliaram os debates em torno de uma Pedagogia da Terra, um ecopedagogia para educar não apenas para o desenvolvimento sustentável, mas para a cidadania planetária.

No contexto da planetarização, a pedagogia necessária à formação para a cidadania planetária e para a sustentabilidade implica o diálogo permanente entre o ser humano e seu espaço, entre o ser humano e a natureza e entre os próprios seres humanos, mediatizados pelo mundo. Paulo Freire nos deixou a “palvramundo” para que, no processo educativo, não dissociássemos a leitura da palavra da Leitura do Mundo, nem a leitura local da global. Ler o mundo é indagar o mundo para construir o sentido do mundo. Daí a importância da Leitura do Mundo na construção do projeto político-pedagógico da escola. Tema que trataremos a seguir.

4.2. A construção do projeto político-pedagógico da escola no contexto da planetarização

Como já mencionamos, a partir da década de 80, impulsionadas pelo movimento de democratização da escola pública, começam a se espalhar pelo país, em diferentes Estados e Municípios, experiências que buscam construir uma escola que atenda às necessidades dos alunos e alunas que a ela se dirigem e que contribua para transformação social. As lutas do campo democrático popular pressionam por melhores escolas. A população começa a compreender que não

basta o acesso à educação, são necessários também mecanismos que garantam a permanência e um ensino de qualidade. Acentua-se a preocupação em considerar a cultura local e a participação de todos os segmentos no processo educativo como forma de diminuir a distância entre o mundo da escola e o dos alunos, fazendo com que a educação oferecida na escola seja significativa à vida dos mesmos e permita-lhes uma aproximação crítica da realidade em que estão inseridos e os capacite a nela intervir.

A atual LDB, Lei n.º 9394/96, embora não tenha contemplado as grandes reivindicações do movimento pela democratização da escola pública, consagra algumas conquistas:

Art. 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; Art. 13 - Os docentes incumbir-se-ão de: VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

São muitas as experiências de municípios e estados que vêm conquistando grandes avanços no movimento pela democratização do ensino público: Escola Plural (Belo Horizonte), Escola Pública Popular (São Paulo - 1989-1992), Escola Cidadã (Curitiba e Porto Alegre), Escola Candanga (Distrito Federal), Escola Guaicuru (Mato Grosso do Sul), Escola Sagarana (Minas Gerais) etc. Ainda que com especificidades variadas, devido ao contexto social e político em que foram

concebidas e realizadas, essas propostas apresentam **características comuns**: fundamentam-se numa concepção crítico-transformadora de educação, destacam a importância e incentivam a participação de todos os segmentos na gestão da escola, propõem alterações quanto ao currículo e avaliação, constroem seu projeto político-pedagógico a partir do contexto em que estão inseridas, buscando estabelecer as necessárias relações entre o local e o global, e têm como objetivo a formação para a cidadania e o fortalecimento da democracia. Apesar de os nomes variarem, todas as experiências objetivam a formação para a cidadania ativa. A intenção é a construção da Escola Cidadã.

No que diz respeito especificamente à elaboração do projeto político-pedagógico das escolas, dentre as **dificuldades** e/ou fragilidades apontadas em análises de algumas das experiências anteriormente citadas, estão a falta de preparo das escolas para a realização de um estudo da realidade em que estão inseridas, a dificuldade de os professores se assumirem enquanto pesquisadores no processo educativo e a ausência de práticas de registro das experiências realizadas.

Em relatório do Grupo de Trabalho da ANPAE, *Gestão Escolar na Construção da Escola Cidadã*, sob a coordenação de Genuíno Bordignon e Lucídio Bianchetti, do XVI Simpósio Brasileiro da Administração da Educação, entre os **empecilhos e desafios** sobre a gestão escolar para a construção da Escola Cidadã estão citados os seguintes:

- a) fazer com que o professor seja também autor de sua própria formação, isto é, que ele seja formador e se forme através do ato pedagógico;
- b) que a escola saiba realizar um diagnóstico da realidade local, “uma verdadeira radiografia da escola e adjacências”;
- c) que a escola saiba adequar o tempo da comunidade ao tempo institucional escolar: não é possível imaginar o desencadeamento de pesquisas e outros trabalhos de natureza mais informal enquadrados rigidamente numa data de início e término. Isso exige que se repense a idéia de planejamento; que não sejamos tentados a perder a paciência quando a organização e o desencadeamento de um trabalho escolar/comunitário não se desenvolve na forma e no tempo planejado pela escola” e
- d) que a escola

valorize e desenvolva formas de registro das experiências pelas quais passa. A ausência do registro é danosa “para o professor, enquanto indivíduo, mas principalmente na perspectiva do coletivo. Um dos principais danos é que se acaba ‘inventando a roda novamente’, fazendo da história da educação uma história tópica, episódica, levando-nos a pensar num arquipélago sem intercomunicação (ANPAE, 1993:34-35).

Segundo José Vieira de Souza (1998), em análise sobre os resultados do trabalho de coordenação do processo de construção coletiva dos projetos político-pedagógicos das escolas públicas vinculadas à Divisão Regional de Ensino de Taguatinga-DRET, do Distrito Federal, dentre as dificuldades e fragilidades constatadas estavam:

a relacionada à questão da *pesquisa do cotidiano escolar* (grifo no texto original), o que demandou um insistente trabalho de reflexão com os grupos sobre a necessidade de professores e gestores do sistema de ensino público conscientizarem-se de que podem e devem ser também pesquisadores (...). Habilidades importantes à pesquisa não se faziam muito presentes, visto que na construção dos projetos político-pedagógicos grande parte dos interlocutores que estavam à frente da discussão com seus pares nas escolas apresentava consideráveis dificuldades em, por exemplo, ‘realizar observações, fazer registros, coletar informações sem viesá-las, usar esquemas de análise e de sistematização de informações, registrar por escrito suas idéias e práticas bem-sucedidas ou não, saber argumentar’ (SOUZA, 1998:145).

A elaboração do **projeto político-pedagógico** implica, entre outros aspectos, a reflexão sobre a concepção de educação, de escola, de homem/mulher a ser formado, de sociedade, de cidadania, de conhecimento. Implica a definição dos pressupostos filosóficos, sociológicos, epistemológicos, didático-metodológicos que orientam sua construção.

Ao nos dedicarmos à elaboração do projeto político-pedagógico, ao olharmos e analisarmos a escola vivida no cotidiano e projetarmos a escola com a qual sonhamos, algumas questões estarão permeando, constantemente, nossas

ações, reflexões e propostas: entendemos o homem como sujeito ou produto da história? A realidade é algo dado ou espaço de intervenção humana, passível, portanto, de mudanças? Tomamos o mundo como algo natural e evidente ou como conjunto de significações intersubjetivamente produzidas e partilhadas pela mesma comunidade? O conhecimento é algo estático a ser transmitido de uma geração para outra ou dinâmico e construído socialmente? O educador é mero transmissor de conhecimento ou participa ativamente de sua construção? Como se criam e são reproduzidos os valores e saberes escolares? Quem e como seleciona, classifica, distribui, avalia os saberes presentes na escola? Que práticas são valorizadas e que vozes estão silenciadas no cotidiano da escola? Tratamos as culturas das etnias minoritárias, os grupos oprimidos ou sem poder (o mundo feminino, a classe trabalhadora, os grupos indígenas etc.) como suplementos do currículo escolar, trabalhando-os esporadicamente, em unidades didáticas isoladas, como episódios descontextualizados, caracterizando o que Jurjo Torres Santomé (1998) denomina de “currículo de turistas” ou incorporamos estas questões à reflexão e prática pedagógica cotidiana da escola? Que modelos ou paradigmas organizam o pensamento, a visão da ciência e da realidade que temos e como isso interfere no trabalho da escola? No mundo em que vivemos, unificado pela ciência, pela técnica e pela informação, que se realiza de forma extensa e contínua em muitos lugares, a educação que estamos realizando está possibilitando o educando (a sua realidade) a se inserir ativamente nesse processo? Estamos articulando a leitura da palavra à Leitura do Mundo, instrumentalizando crianças, jovens e adultos, e a nós mesmos, a saber pensar nosso “estar sendo no mundo” e a nos organizarmos contra a opressão, a injustiça, a degradação ambiental? Em que sociedade queremos viver, que cidadão queremos formar, com a construção de que escola estamos comprometidos?

Para a Escola Cidadã que, segundo Paulo Freire, é

aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres (...) que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela (...) que se exercita

na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. Que é coerente com a liberdade, com o seu discurso formador, libertador. (...) que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E, como ninguém pode ser só, é uma escola de comunidade, de companheirismo (...) de produção comum do saber e da liberdade (...) que não pode ser jamais licenciosa nem jamais autoritária. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (GADOTTI e ROMÃO, 1997: Quarta capa),

os pressupostos que estarão orientando suas ações são os da autonomia, da cidadania, da participação, da democratização do poder, da liberdade, da solidariedade, da felicidade, da sustentabilidade (uma Pedagogia da Terra, voltada para a formação da cidadania planetária e para o desenvolvimento sustentável), da postura crítica, da identidade cultural para a formação de sujeitos políticos capazes de intervir na realidade, visando a uma perspectiva social mais justa.

A concepção da Escola Cidadã entende que a escola que temos não é uma instituição dissociada do contexto social mais amplo e que ela é resultado da ação humana, sendo possível, portanto, visualizar a construção de uma nova escola que, dialeticamente, vá possibilitando a construção da nova sociedade, com a qual sonhamos. Mas **para projetarmos o que queremos é necessário que conheçamos a realidade concreta** que constitui a escola e a realidade que a circunda: “a utopia exige conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não penetro para conhecê-la”. (FREIRE, 1980:28). A Leitura do Mundo nos permite um mergulho no contexto em que a escola está inserida e, através dela, podemos vincular a construção do conhecimento à realidade da escola e colocar o conhecimento, historicamente acumulado, a serviço dos seres humanos e da transformação da sociedade.

No livro *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire, retomando essa preocupação, faz um **relato** acerca da necessidade de a escola compreender o mundo daqueles que a ela vão:

Certa vez, numa rede municipal de São Paulo que realizava uma reunião de quatro dias com professores e professoras de dez escolas da área para planejar em comum suas atividades pedagógicas, visitei uma sala em que se expunham fotografia das redondezas da escola. Fotografias de ruas enlameadas, de ruas bem postas também. Fotografias de recantos feios que sugeriam tristeza e dificuldades. Fotografias de corpos andando com dificuldade, lentamente, alquebrados, de caras desfeitas, de olhar vago. Um pouco atrás de mim, dois professores faziam comentários em torno do que lhes tocava mais de perto. De repente, um deles afirmou: ‘Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver esta exposição de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos estes anos. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?’ (FREIRE, 1997:154).

Quantos de nós, educadores e educadoras, não passamos por essa mesma situação? Repetidamente, por anos a fio, entramos e saímos de nossas salas de aula e nada ou pouco vemos além de espaços com alguns metros quadrados, com cadeiras e carteiras distribuídas em fileiras, janelas, lousa, giz e, finalmente, alunos para quem transmitimos conhecimentos.

Resultados de uma formação educacional que distanciou o educador do pesquisador, que separou a concepção da execução, que fragmentou o saber, que antagonizou subjetividade e ciência etc., nós, educadores, temos exercitado muito pouco aquilo que tão essencialmente nos caracteriza enquanto seres humanos: a capacidade criadora, de agir sobre a realidade, transformando-a. Nesse sentido, faz-se necessário resgatar o humano em cada um de nós, reaprendendo a admirar o mundo com todas as faculdades de que dispomos para podermos recriá-lo.

Hoje, percebemos, nas experiências educacionais de muitos municípios, a preocupação com o resgate da capacidade do educador de observar, registrar, analisar, inventar, criar. Tem sido valorizada, cada vez mais, a busca de vivências que permitam leituras e interpretações da escola que fazemos e, nesse ler e reler

coletivo e criativo, construindo “a prática de pensar a prática”, possibilitar a invenção de práticas melhores amanhã, escrevendo novas realidades.

A Leitura do Mundo, como vimos anteriormente, permite a reeducação dos educadores e dos demais segmentos envolvidos. Ela tem uma função pedagógica em si mesma. Educadores, pais, alunos vão se percebendo detentores de cultura, de saberes e conhecimentos. Cultura e saberes diferenciados. Vão se reconhecendo na diferença. Mas essa diferença, na perspectiva da Escola Cidadã, não é fator de exclusão. Pelo contrário, é dado de enriquecimento e inclusão para a construção do “ser comunidade”. A Escola Cidadã valoriza a diferença naquilo de pedagógico que ela tem: ensina-nos diferentes formas de compreender o mundo, de dar respostas às questões que o mundo nos apresenta... A Escola Cidadã dialoga com a diferença, reconhece suas contribuições, busca pares, soma forças, constrói partícipes de um mesmo projeto, de um mesmo sonho.

A Leitura do Mundo **educa nossos olhos** a ver além das cadeiras e carteiras, educando a sensibilidade, a “curiosidade epistemológica”, as emoções, a intuição.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente, exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético (FREIRE, 1997:51).

Olhando atentamente para as salas de aula, buscando humanizar o olhar, podemos perceber o que a estrutura física, as relações interpessoais, a organização do tempo e do espaço estão a nos dizer. A Leitura do Mundo **educa**

o coração e a mente a perceberem 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 semi-destruídas, 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. As salas são tão amplas quanto cada realidade ali considerada. E cada realidade ali considerada enche-se de aprendizados das salas de aula. A história de cada um dos alunos revela mais do que o momento presente e nos oferece muitos tempos a serem considerados para planejar o futuro. Resgata-se a história da comunidade. Percebemos que os corredores levam a outras salas, ao pátio, à sala da direção, à quadra, ao estacionamento, às ruas, aos arredores da escola e que eles não estão interligados apenas fisicamente. A ausência de plantas, de quadros de pintura, de objetos que contribuem para criar uma atmosfera mais envolvente e agradável no processo de aprendizagem nos indica a pouca importância dada à estética e aprendemos o quanto de pedagógico há na nela. Nas suas primeiras visitas à rede, enquanto Secretário da Educação, Paulo Freire se perguntava horrorizado:

Como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas, às paredes se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública? (...). É incrível que não imaginemos a significação do ‘discurso’ formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso ‘pronunciado’ na e pela limpeza no chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço (FREIRE, 1997:50).

A Leitura do Mundo ensina a escola a perceber as práticas educativas que nunca são registradas nos diários de classe preenchidos pelos professores. Há fazeres aos quais a “história oficial” da escola está alheia. Há **saberes e práticas da comunidade** que a escola ignora. No entanto, estes fazeres, estes saberes e práticas interferem no seu dia-a-dia e constituem-se numa dinâmica social educativa. Subjacente a eles podem estar mecanismos de dominação, de resistência, de opressão, de contestação que são facilitadores ou dificultadores da implantação do projeto político-pedagógico da escola numa perspectiva emancipadora. Nesse sentido, o conhecimento da realidade escolar, da “vida miúda” da escola, dos seus atores sociais – seus valores, crenças, atitudes, modos de ver e sentir o contexto em que vivem – vão nos ensinando a sermos melhores educadores e educandos, vão nos constituindo em sujeitos de nossa história, vão nos instrumentalizando a agir sobre a realidade.

A escola que se quer cidadã não pode prescindir da leitura criativa do “mundo da experiência” dos alunos com os quais trabalha para contemplar em seu projeto o projeto de vida daqueles que dela fazem parte e tornar o conhecimento ali construído significativo às suas vidas. Para Antônio Joaquim Severino (1996:24)

a escola se dá como lugar do cruzamento do projeto político coletivo da sociedade com os projetos pessoais e existenciais de educandos e educadores. É ela que viabiliza que as ações pedagógicas dos educadores se tornem educacionais, na medida em que as impregna das finalidades políticas da cidadania que interessa aos educandos. Se, de um lado, a sociedade precisa da ação dos educadores para a concretização de seus fins, de outro, os educadores precisam do dimensionamento político do projeto social para que sua ação tenha real significação enquanto mediação da humanização dos educandos. Estes encontram na escola um dos espaços privilegiados para a vivificação e efetivação de seu projeto.

A filosofia educacional freireana aponta a necessidade de a escola conhecer a realidade para que a educação esteja em relação de organicidade com

seu contexto e para que se consolide a “prática de pensar a prática”, buscando sempre a superação dos limites vividos. Mas, para conhecer é preciso pesquisar. Nessa perspectiva, o educador é, também, ou melhor, principalmente, um pesquisador e a escola, centro de pesquisa e produção de conhecimento.

A Leitura do Mundo, na **perspectiva freireana**, não pode ser realizada a partir de uma visão positivista para a qual os fenômenos sociais são reais e podem ser estudados objetivamente, através de uma procura de fenômenos regulares e de relações causais entre os elementos que o constituem. A perspectiva freireana se aproxima da posição epistemológica interpretativa. O estudo da realidade parte do pressuposto de que as pessoas criam e associam seus próprios significados subjetivos e intersubjetivos quando interagem com o mundo que as cerca.

Paulo Freire, ao apresentar seu “método” aplicado ao processo de alfabetização de jovens e adultos, oferece-nos os passos para nos aproximarmos criticamente da realidade. Ao aplicarmos seus princípios no contexto da escola, algumas adaptações se fazem necessárias. Deparamo-nos com dúvidas sobre como captar a realidade do cotidiano escolar através da Leitura do Mundo. Nos últimos anos, principalmente a partir da década de 80, as pesquisas qualitativas aplicadas à educação vêm nos oferecendo grandes contribuições para melhor compreender o cotidiano escolar e, dessa forma, vêm contribuindo também para a Leitura do Mundo da escola.

No primeiro capítulo de seu livro, *Etnografia da prática escolar* (1995), Marli André distingue 3 tipos de pesquisa qualitativa: a do tipo etnográfico, o estudo de caso e a pesquisa participante (ou pesquisa-ação). Depois de traçar um histórico da **etnografia em educação** aponta as principais razões para usar a etnografia no estudo da prática escolar (ANDRÉ, 1995:41-42). Dessas razões podemos depreender alguns saberes que nos auxiliam na Leitura do Mundo:

1ª - A pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária.

2ª - Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

3ª - Esse tipo de pesquisa permite que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo.

4ª - Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

5ª - Essa visão de escola como espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados vai exigir o rompimento com uma visão de cotidiano estática, repetitiva, disforme, para considerá-lo, como diria Giroux (1986), um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes.

6ª - Nesse sentido, o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente. Para isso são necessários uma perspectiva teórica definida, um enfoque determinado que ajude a captar esse dinamismo e que oriente sua análise e interpretação.

A etnografia implica uma metodologia de observação participante. Mais do que uma forma de coleta de dados, ela busca descrever os significados das ações e interações segundo o ponto de vista de seus atores, centrando-se na descrição dos sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados, o que vai muito além da descrição de situações, ambientes, pessoas ou da mera reprodução das suas falas e de seus depoimentos. Como diz Marli André (1995:104),

na busca das significações do 'outro', o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de pensar e entender o mundo. Nesse sentido, a observação participante e as entrevistas aprofundadas seriam os meios mais eficazes para levar o pesquisador a se aproximar dos sistemas de representação, classificação e organização do universo investigado.

Em outras palavras, a etnografia se fundamenta numa abordagem sócio-antropológica que destaca a importância do contexto particular em que se desenvolvem as práticas escolares, levando em conta suas dimensões sociais, culturais, institucionais e o ponto de vista dos diferentes sujeitos envolvidos no programa ou na pesquisa. Ela se utiliza de diferentes instrumentos para coleta de dados: contato direto e prolongado com a situação pesquisada, com as pessoas e com os grupos selecionados, observação continuada através da qual o pesquisador vai acumulando diferentes descrições que lhe permitem desenhar um cenário da realidade, entrevistas, conversas informais, depoimentos escritos e orais, documentos, fotografias, vídeos etc. Ela requer um constante movimento entre o que é observado, os dados levantados, e o referencial teórico que orienta sua pesquisa. Além disso, pressupõe o conhecimento das interpretações que os diferentes sujeitos envolvidos no processo fazem do que foi observado e também a consideração de diferentes perspectivas de interpretação dos dados (psicopedagógica, socioantropológica, lingüística, psicanalítica).

Essa preocupação com a interpretação dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de pesquisa e também com a contribuição que as diferentes áreas do conhecimento é preocupação permanente na obra freireana. Em *Pedagogia do*

oprimido, ao relatar o trabalho de descodificação nos círculos de cultura, menciona a presença de especialistas de diferentes áreas para melhor compreender a realidade e se chegar ao Temas Geradores:

Num primeiro instante, ouvindo gravação por gravação, todas as que foram feitas das descodificações realizadas e estudando as notas fixadas pelo psicólogo e pelo sociólogo, observadores do processo descodificador, vão arrolando os temas explícitos em afirmações feitas nos ‘círculos de cultura’ (FREIRE, 1981:135).

No livro *Educação na cidade*, ao falar do início de seu trabalho como secretário de Educação em São Paulo, destaca:

durante todo o mês de janeiro e o de fevereiro, trabalhamos na Secretaria com equipes de especialistas, físicos, matemáticos, psicólogos, sociólogos e cientistas políticos, lingüistas e literatos, filósofos, arte-educadores, juristas e especialistas em sexualidade. Analisamos diferentes momentos da prática educativa – a questão gnosiológica, a política, a cultural, a lingüística, a estética, a ética, a filosófica, a ideologia em ‘n’ reuniões com estes especialistas, professores da USP, da PUC e da UNICAMP” (...). No dia 27 deste mês (fevereiro de 1989) teremos a primeira reunião plenária interdisciplinar em que avaliaremos os trabalhos até agora realizados e discutiremos a participação desses cientistas na etapa que agora se iniciará – em que começaremos o nosso diálogo no centro das escolas e nas áreas populares em que elas se situam (FREIRE, 1991:37-38).

Marli André (1995:103-104) relaciona as principais **contribuições da etnografia** à educação. Destacamo-las a seguir pelas pistas que nos oferecem para a Leitura do Mundo.

1ª - Ao considerar a multiplicidade de significados presentes numa dada situação, fez com que a investigação da prática pedagógica deixasse de lado o enfoque de variáveis isoladas para considerá-las em seu conjunto e em sua

relação dinâmica. Deslocou, assim, o foco de atenção das partes para o todo e dos elementos isolados para a sua inter-relação.

2ª - Outra importante contribuição da etnografia para a pesquisa das situações escolares decorre da atitude aberta e flexível que deve manter o pesquisador durante a coleta e análise dos dados, o que lhe permite detectar ângulos novos do problema estudado.

3ª - A consideração dos múltiplos significados atribuídos pelos sujeitos a suas ações e interações, princípio fundamental da etnografia, levou os pesquisadores da área de educação a buscar as representações e opiniões dos atores escolares, tomando-as como importantes elementos na investigação da prática pedagógica.

4ª - O trabalho de campo sistemático e prolongado, inerente à abordagem etnográfica, ao ser adotado pelos pesquisadores da educação revelou aspectos fundamentais do dia-a-dia das escolas, da rotina de sala de aula, das relações e tensões que constituem a experiência escolar e revelou o cotidiano da prática pedagógica, inaugurando uma linha de estudos que se tornou conhecida com “pesquisas do cotidiano escolar”.

5ª - A preocupação da etnografia com questões da sociedade e da cultura dos grupos estudados chamou a atenção dos educadores para a importância de analisar as situações de sala de aula em estreita conexão com a forma de organização do trabalho pedagógico na escola e com os determinantes macro-estruturais.

A Leitura do Mundo, como metodologia de aproximação crítica da realidade, pode e deve se servir dessas contribuições.

O **estudo de caso** se caracteriza pelo estudo descritivo de uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno em sala de aula. Ele se propõe a examinar um fenômeno em seu meio natural, a partir de múltiplas fontes de evidência (indivíduos, grupos, organizações), e pelo emprego de métodos diversificados de coleta de dados (entrevistas, dados secundários como atas, relatórios, memorandos, etc.). O estudo de caso permite focalizar tanto fenômenos em curso como os que aconteceram no passado.

A **pesquisa-ação** caracteriza-se pelo fato de o pesquisador estar envolvido, simultaneamente, na manipulação de certas variáveis e na avaliação dos fenômenos observados.

A pesquisa-ação envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo. Muitas vezes esse tipo de pesquisa recebe o nome de intervenção (ANDRÉ, 1995:33).

Segundo Marisa Vorraber Costa, a pesquisa-ação começa a ser utilizada na primeira metade deste século, como modalidade de investigação que considera a convivência e a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa.

Os movimentos sociais latino-americanos, que tomaram corpo no período Pós-Segunda Guerra Mundial, foram o locus onde a pesquisa-ação configurou-se como estratégia político-emancipatória. As idéias de Paulo Freire marcaram acentuadamente esta tendência a partir da década de 50, quando esteve conectada aos estudos e trabalhos em Educação Popular. As pesquisadoras populares inspiraram-se na pedagogia centrada na prática, propugnada por Freire, e, com base neste referencial, desenvolveram uma pesquisa engajada em que a militância política na luta pela emancipação dos oprimidos se articula a partir do diálogo com a problemática da classe trabalhadora e dos grupos populares (Marisa Vorraber Costa, in SILVA, 1998:240).

A autora destaca a importante contribuição que a pesquisa-ação oferece aos grupos oprimidos. Defendendo a tese de que a linguagem, textos, palavras, discursos constroem a realidade e de que há vozes que são mais legítimas para fazer ouvir seu discurso e há linguagens que são mais poderosas para instaurar seus sentidos como verdadeiros, ela destaca que a pesquisa-ação em educação possui uma enorme tarefa política que é dar voz a essas minorias.

Defendo projetos coletivos que se abram para a diversidade, acolham as diferenças e incentivem a que múltiplas leituras do mundo reivindiquem voz e espaço para nomeá-lo (Marisa Vorraber Costa, in SILVA, 1998:254).

Frente às narrativas hegemônicas, que, com seu discurso, constituem realidades opressoras e injustas, a pesquisa-ação abre espaço para as narrativas daqueles que normalmente são silenciados.

Os relatos produzidos por grupos considerados ‘outros’ nas narrativas hegemônicas podem criar um espaço de escape em que histórias de contestação, resistência e insubordinação vão inventado novas narrativas de igualdade e solidariedade que podem subverter as ‘verdades’ circulantes. A pesquisa-ação, assim, é concebida como aliança estratégica de sujeitos coletivos inscritos em categorias singulares, que passam a produzir relatos sobre si e sobre suas tradições e posições socioculturais, inscrevendo suas identidades no horizonte mais amplo das culturas (*Idem*, 240).

Paulo Freire, ao afirmar que a Leitura do Mundo precede a leitura da palavra, aponta para as várias possibilidades de leitura. Sem desconsiderar a leitura da palavra escrita, destaca outras formas de se perceber o mundo. Através dos sentidos, de outras linguagens, dos gestos, da música, da dança, da mímica, dos desenhos etc. vamos fazendo leituras do mundo. Em *À sombra desta mangueira*, afirma que seu

primeiro mundo foi o quintal de casa, com sua mangueiras, cajueiros de fronde quase ajoelhando-se no chão sombreado, jaqueiras e barrigudeiras. Árvores, cores, cheiros, frutas, que, atraindo passarinhos vários, a eles se davam como espaço para seus cantares (FREIRE, 1995:24).

No processo de construção da Leitura do Mundo da escola, é de fundamental importância não nos prendermos apenas a questionários, entrevistas, observação contínua. Como seu objetivo é uma aproximação crítica e,

acrescentamos, criativa da realidade para que, compreendendo-a, a escola possa projetar seu futuro, possa reinventar sua práxis, ressaltamos a necessidade de a leitura considerar o aspecto lúdico (pelo que tem de criador, envolvente, e de possibilidade de favorecer a construção do grupo), a estética, a sensibilidade e a criatividade (no que elas têm de pedagógico e sedutor), as potencialidades de expressão do mundo através de outras linguagens que não só a escrita e a falada. A Leitura do Mundo deve contar com a interface das linguagens de todas as áreas do conhecimento presentes no espaço escolar e de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo permitindo, assim, uma leitura mais abrangente do contexto e aumentando as possibilidades de surgirem propostas que a reiventem.

Paulo Freire, numa das cartas à Guiné Bissau, dirigindo-se aos educadores para orientá-los sobre a as “codificações” que deveriam fazer para continuidade de seu trabalho pedagógico, destacou a importância dessas linguagens:

elas (as codificações) são representações de aspectos da realidade; expressam “momentos” do contexto concreto. (...) a codificação pode ser: visual, auditiva, tátil, áudio-visual (...) a visual por sua vez pode ser: pictórica – pintura, desenho, fotografia; gráfica – linguagem escrita; mímica – expressão do pensamento por meio dos gestos (FREIRE, 1978:111).

Ao mencionar a mímica, acrescentou em nota de rodapé:

Refiro-me ao possível potencial que a mímica, como expressão corporal, possa ter em culturas em que o corpo não foi submetido a um intelectualismo racionalizante (...) em que o corpo consciente, encontrando-se em maior liberdade em suas relações com a natureza, move-se facilmente de acordo com seus ritmos. Nesse sentido, talvez fosse interessante pensar no emprego de jogos mímicos, como codificações e, nas codificações pictóricas, dar ênfase ao movimento (FREIRE, 1978:111).

Gianni Rodari (1982) afirma que a

Criatividade' é sinônimo de 'pensamento livre', isto é, de capacidade de romper cotidianamente os esquemas da experiência. É 'criativa' uma mente que trabalha, que sempre faz perguntas, que descobre problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias (na comodidade das situações onde se deve farejar o perigo), que é capaz de juízos autônomos e independentes (do pai, do professor e da sociedade), (...) que remanuseia objetos e conceitos sem se deixar inibir pelo conformismo (RODARI, 1982:140).

Nesse sentido, não podemos pensar em Leitura do Mundo e em sonho, em projeto sem trabalhar a fantasia, a poesia, o jogo, a brincadeira, enfim, aquilo que tem ver a com o coração, a emoção, a intuição, a estética, a invenção. Condenando a fragmentação das disciplinas, Gianni Rodari (1982:142) propõe

uma única matéria: a realidade, abordada por todos os pontos de vista, a começar da realidade primeira, a comunidade escolar, e estar junto, o modo de estar e trabalhar junto. Em uma escola desse tipo, a criança não é mais 'consumidora' de cultura e de valores, mas uma criadora e produtora de valores e de cultura.

Em relação à poesia, o mesmo autor afirma que através dela é possível interromper "o estado habitual, a 'cotidianidade' da vida – qual um sonho – com o objetivo de renovar a vida, de manter sempre vivo em nós o próprio sentido da vida" (*Idem*, p. 145). Nessa mesma direção, destaca que

o procedimento da arte é o procedimento do estranhamento do objeto. Para fazer de um objeto um fato artístico é necessário extraí-lo do conjunto de fatos da vida... sacudir o objeto... extrair o objeto da série de associações habituais..." (Victor Sklovskij, in: RODARI, 1982:148).

Como a elaboração do projeto político-pedagógico está diretamente relacionada com todos os aspectos mencionados, destacamos a importância de o próprio processo de Leitura do Mundo lançar mão de formas que possibilitem, ao

mesmo tempo, ir-nos aproximando criticamente da realidade local e global em que estamos inseridos e ir permitindo a vivência de situações que sejam estimuladoras da capacidade inventiva e da criação de laços de afetividade, cumplicidade e comprometimento necessários à construção coletiva da escola necessária ao contexto atual, ao processo de planetarização que estamos vivendo.

A localidade do educando é, segundo Paulo Freire, o ponto de partida para a construção do conhecimento do mundo. Fazer os educandos falarem a partir de seu território, do seu lugar de vida, convivência, trabalho, relações sociais, e, num movimento solidário, dialético e dialógico, ir permitindo que eles desvendem o local e o universal, denominem o mundo e se comprometam com as ações necessárias à construção do mundo novo, com justiça social e sustentabilidade, é a grande exigência de um projeto político-pedagógico voltado formação da cidadania planetária.

Capítulo 5

LEITURA DO MUNDO A PARTIR DE PAULO FREIRE

Uma sugestão prática

ARRUMAR A VIDA, pôr prateleiras na vontade e na ação.

Fernando Pessoa (1995:377)

*De repente, a vida começou a impor-se, a desafiar-me com
Seus pontos de interrogação, que se desmanchavam para dar
Lugar a outros. Eu liquidava esses outros e apareciam novos”*

Carlos Drummond (in BARBOSA, 1988:24)

Ao educador não basta apontar caminhos. Ele tem que dizer como se faz o caminho na prática e fazer o caminho junto. Em *Medo e Ousadia*, Ira Shor comenta com Paulo Freire “apesar de toda prática ter um fundamento teórico e vice-versa, a maioria das pesquisas em educação não é de muita ajuda nas horas agitadas da sala de aula concreta” (FREIRE, 1986:12). Como desejamos contribuir também com “horas agitadas” da Leitura do Mundo, oferecemos a seguir, baseados, fundamentalmente, na experiência de Leitura do Mundo da gestão de 1989-1992 de São Paulo e do Instituto Paulo Freire, alguns passos de como a escola pode conduzir seu estudo da realidade.

A Leitura do Mundo favorece o processo de autoconhecimento da comunidade escolar e da comunidade local e, através dela, devemos observar não só as carências do contexto, mas também suas potencialidades, suas riquezas. Além de possibilitar a esses atores sociais uma visão mais detalhada e ampla que uns têm dos outros (da escola para a comunidade e vice-versa), uma visão mais detalhada da escola a partir de diferentes olhares – dos vários segmentos escolares; do mundo feminino; do mundo masculino; das vozes silenciadas, como por exemplo, a voz do negro, dos portadores de necessidades especiais, dos homossexuais; das diferentes faixas etárias: da criança, do adolescente, do adulto etc. – e sob aspectos variados – político, econômico, cultural, ambiental, administrativo, pedagógico, financeiro etc. – permite o levantamento de situações significativas para a comunidade que servirão de eixos norteadores para a construção do projeto político-pedagógico e definição do currículo.

A seguir, apresentamos algumas **perguntas iniciais** para o estudo da realidade, visando ao levantamento de dados para a organização do projeto

político-pedagógico bem como para a definição do currículo a partir do “Tema Gerador”¹.

O estudo da realidade deverá permitir o levantamento das situações significativas do contexto. O que são situações significativas?

As situações significativas são aquelas vivenciadas fortemente pela comunidade a ponto de condicionarem a organização de seu cotidiano. Elas possibilitam que os indivíduos da comunidade se reconheçam nela.

Como reconhecer as situações significativas?

Para chegarmos às situações significativas de cada contexto, é preciso considerar as diferentes visões, percepções, anseios que os diversos segmentos da comunidade têm do seu cotidiano. Da inter-relação dos dados, das informações e das impressões coletadas vamos construir a configuração da realidade estudada, incluindo a dimensão pessoal (como as pessoas lidam e percebem as situações e como vivem), e a dimensão social (como as situações se evidenciam na localidade), a contradição entre o conteúdo manifesto e não-manifesto do material analisado. As situações significativas são aquelas que possibilitam a compreensão da realidade pelas diversas áreas do conhecimento (natureza interdisciplinar), gerando conteúdos que viabilizem uma Leitura do Mundo mais crítica, mais consciente, mais ampla.

Que procedimentos nos ajudam a levantar as situações significativas?

Devemos adotar o trabalho coletivo e interdisciplinar, a atitude de estranhamento (transformar o conhecido, o familiar em ‘estranho’, num processo de busca de categorias de análise sob diferentes prismas). Além disso, considerar os conteúdos não-manifestos (mensagens implícitas, intencionais, verbais e não verbais, alternativas ou contraditórias presentes nos depoimentos da comunidade).

Como fazer a Leitura do Mundo?

Coletar dados que nos permitam uma visão o mais abrangente possível da realidade; sistematizar os dados, analisá-los, problematizá-los e chegar às

¹ Neste item estamos nos fundamentando nos documentos elaborados durante a gestão de Paulo Freire na Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo e nos documentos do Instituto Paulo Freire. Vejam-se os *Cadernos de formação* 1, 2 e 3 da Secretaria de Educação e os *Cadernos da Escola Cidadã* do Instituto Paulo Freire.

situações significativas do contexto, sempre contando com a participação dos diferentes segmentos da comunidade.

Que dados devem ser coletados?

Em relação à escola, devem ser observados os interesses, expectativas, relações que a escola estabelece com a comunidade interna e externa. Os aspectos físicos, organizacionais, pedagógicos; os recursos humanos de que a escola dispõe e as relações que o caracterizam; lideranças; valores; lazer, cultura, arte presentes no interior da escola.

Em relação à comunidade local, verificar a urbanização – processo de interferência da industrialização, do setor primário e terciário; interesses, expectativas, relações que a comunidade estabelece com a escola; visão que a comunidade tem da escola quanto aos aspectos pedagógicos, físicos e recursos humanos; habitação da comunidade (características); população; aspectos físicos (topográfico/geográfico); movimentos sociais/lideranças; nível sócio-econômico da população (trabalho, escolaridade, salário); lazer, cultura/arte; valores/religião; histórico da comunidade; histórias de vida.

Em relação à comunidade global, verificar como vêem o mundo em que vivem; em relação à questão *ambiental*: o que entendem, ou se já ouviram falar do aumento da camada de ozônio, da destruição das florestas, da chuva ácida, dos animais em extinção, da poluição dos rios, das pessoas ou organizações que lutam pela proteção, preservação, conservação ou recuperação ambiental etc.; em relação à questão *cultural*: se e como percebem as diferenças culturais, se fazem juízo de valor sobre a forma de vida de outros povos ou de outras comunidades, se hierarquizam as culturas (umas são melhores que outras), se percebem expressões culturais iguais às dos brasileiros em outros países (dança, música etc.), se percebem expressões culturais iguais presentes em vários países (mesma música, mesma dança, mesmos filmes, mesma forma de se vestir, mesma forma de se alimentar, mesmos valores, desejos etc.); em relação à questão *econômico-social*: como vêem a condição de vida de outros povos: trabalho, salário, moradia, saúde, educação, direitos humanos, papel da mulher na sociedade, aceitação ou não das pessoas a partir de sua opção sexual etc. Levantar suas

principais preocupações, do mais próximo ao mais distante. Por exemplo, verificar suas 5 preocupações mais imediatas pela sobrevivência e 5 preocupações mais amplas, mais genéricas, em relação ao mundo em que vivem.

Coletar onde?

Comunidade escolar; comunidade local. Outras fontes: administração regional, museus, bibliotecas, núcleos regionais de planejamento, IBGE, movimentos sociais.

Coletar como?

✦ Através de conversas informais, ✦ documentos, ✦ registros sistematizados que representem a história local (expressos através de cartazes, folhetins, notícias em jornais, diários etc.) ✦ vídeos, fotografias, desenhos, peças de teatro, de marionetes ✦ lendas conhecidas por pessoas da comunidade, bem como a compreensão que delas elas fazem ✦ descrição de um dia de trabalho dos diversos funcionários da escola ✦ histórias de vida, depoimentos de histórias de moradores importantes da região ✦ entrevistas alternando os entrevistadores entre os diversos segmentos da escola (pegar um mesmo tema – disciplina, por exemplo – e verificar o que pensam os alunos, pais, equipe técnica, operacionais, professores sobre disciplina) ✦ textos para leitura e reflexão dos vários segmentos que possam revelar valores, crenças ✦ dinâmica de grupo em que cada um se coloca no papel do outro (por exemplo, os pais se colocam na posição da direção da escola e dramatizam um dia de trabalho, as merendeiras se colocam no lugar dos alunos; as crianças se colocam no lugar dos adultos ✦ os adultos contam um dia de estudo na perspectiva das crianças do primeiro ciclo etc. ✦ filmes que desencadeiem discussões ✦ cartazes (murais, varais) ✦ conhecer a prática pedagógica que os educandos e educadores trazem consigo, pedindo para que relatem como foram aprendendo a ser educandos e educadores ✦ conhecer os modelos de ensino internalizados pelos professores ao longo de sua vida como estudante, pedindo para construir narrativas sobre sua trajetória ✦ outros levantamentos que comunidade escolar julgue interessante para estudo e problematização tais como: situação funcional, formação profissional, história de vida dos funcionários ✦ utilização de gráficos ✦ leitura de textos literários que

permitam o resgate da história dos diversos segmentos da escola enquanto educadores ✦ utilização de tabelas: coleta de dados sobre alunos por classe, por exemplo ✦ cruzamento entre as problematizações dos professores e alunos por série ✦ entrevistas e questionários etc. Estes últimos, ao serem aplicados, devem ser explorados ao máximo pelos pesquisadores. Não se espera, através deles, apenas as respostas pontuais e breves às perguntas que são feitas. Na verdade, elas são o fio inicial de um novelo de informações que, dependendo da habilidade e cuidado do entrevistador, pode ir se desenrolando e permitindo que importantes dados venham à tona e contribuam para desocultar aspectos significativos da realidade que está sendo observada.

O uso de variados e concomitantes procedimentos de coleta de dados permite penetrar mais profundamente nas vivências da comunidade local. Não devemos, no entanto, deixar de considerar que

para conhecer certas áreas ou dimensões de uma sociedade é necessário um contato, uma vivência durante um período de tempo razoavelmente longo, pois existem aspectos de uma cultura e de uma sociedade que não são explícitos, que não aparecem à superfície e que exigem um esforço maior, mais detalhado e aprofundado de observação e empatia (Gilberto Velho, in NUNES, 1978:36 e37).

Quem deve coletar?

A escola (diferentes segmentos da comunidade escolar) e, sempre que possível, estabelecer parceria com universidades, associações de moradores e outras instituições que possam contribuir na leitura da realidade.

Que fazer com os dados coletados?

Sistematização, análise e síntese: este estudo deverá ser registrado e organizado sob a forma de um dossiê (somatória de todo tipo de registro dos dados, informações e impressões registradas: álbuns de fotografias, livros de recortes de jornais, vídeos, registros de gráficos, depoimentos, síntese de discussões etc.). Esse dossiê estará sempre aberto a novos registros, a novas

análises e a registros resultantes dessa ação pedagógica contínua de manter vivo este documento.

A análise dos dados deve permitir o levantamento de situações significativas para a comunidade. Para se chegar às situações significativas, é necessária a permanente relação entre a parte e o todo social: o estudo da realidade local da escola e da comunidade não pode estar desvinculado das determinações sociais mais amplas. O que é necessário, em síntese, é tentar transcender o nível micro, acompanhando os diversos 'fios' que vinculam às estruturas macrossociais nacionais e internacionais.

Que fazer com as situações significativas?

Apresentar à comunidade escolar, com vistas à sensibilização e conhecimento dessas situações significativas para confirmação e melhor compreensão das mesmas.

Como identificamos um Tema Gerador?

O Tema Gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homem-mundo. O que pretende investigar são os homens e sua visão de mundo (FREIRE, 1981).

O Tema Gerador é um objeto de estudo que compreende o fazer e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática. Ele permeia todas as ações significativas. É o denominador que perpassa as situações significativas e que gera uma demanda de conhecimentos, interdisciplinarmente sistematizados, desafiando cada área do conhecimento a apresentar propostas de conteúdo que permitirão e contribuirão para uma leitura crítica da realidade.

O Tema Gerador consiste no ponto em que as áreas do saber se relacionam interdisciplinarmente. É referencial que pode levar à leitura crítica da sociedade e embrião de uma intervenção na direção da sociedade. Uma intervenção em dois níveis: utópico (o lugar que está além, um vir a ser) e o possível imediato (a intervenção possível hoje, como por exemplo: nova organização curricular, respeito, convivência e experimentação do coletivo, mudança da postura do educador etc.)

Trabalhar com o Tema Gerador permite, de um lado, que a comunidade desvele os níveis de compreensão que ela própria tem de sua realidade e, de outro, inserir essa realidade imediata em totalidades mais abrangentes. A comunidade compreenderá melhor sua própria realidade e, compreendendo-a melhor, terá maiores condições de intervenção. É dentro dessa relação, realidade local e contexto universal, que se buscam conhecimentos historicamente organizados e sistematizados para se superarem as situações do cotidiano.

Para a elaboração do esboço do programa, faz-se necessário problematizar os Temas Geradores. Para isso, voltamos às situações significativas, explicitando, localizando, dimensionando o Tema Gerador proposto. É preciso evidenciar uma rede de relações que expressa contradições que apontam para uma compreensão mais aprofundada e abrangente das mesmas. Em seguida, elaboram-se questões geradoras de programação (levantar questões explicitando para quem e o quê dos múltiplos aspectos que envolvem os Temas Geradores serão considerados na proposta da escola para cada série/ano/ciclo). As questões geradoras dão continuidade à problematização dos Temas Geradores, elas geram os conteúdos que serão trabalhados para desocultar as contradições da realidade implícitas na temática. Através das questões geradoras serão articulados os conteúdos propostos.

O encaminhamento das questões geradoras será feito para a escola como um todo e para cada série/ciclo. A partir da visão de cada área do conhecimento, os educadores buscarão responder às questões geradoras. Cada área do conhecimento vai se questionar o quê, para quê e como seu componente poderá contribuir para responder à(s) questão(ões) colocada(s). Dentre os conhecimentos historicamente construídos, a escolar selecionará os que servem para responder às questões postas pela realidade. A resposta às questões geradoras e a formulação de um esboço de programa passa por um diálogo, uma negociação dialogada entre educadores e conhecimentos das diferentes áreas.

A construção do programa implica na relação entre as situações significativas, os Temas Geradores, as Questões Geradoras e o como/o quê/para quê? cada área vai contribuir para responder às questões geradoras. Cada área do

conhecimento vai apontar como e com quais conteúdos estará compondo, interdisciplinarmente, com as outras áreas no sentido de melhor compreender a realidade.

5.1. Etapas de trabalho e modelos de questionários

A coleta de informações, que deve contar com a participação da comunidade, pode ser feita partir das seguintes **etapas de trabalho**:

a) reunião com todos os segmentos escolares para apresentar e discutir a importância do processo de elaboração da Leitura do Mundo da unidade escolar;

b) após a primeira reunião com os segmentos escolares, desenvolver uma ampla campanha de esclarecimento sobre o que é Leitura do Mundo junto à comunidade escolar e extra-escolar, convidando-a a participar de uma reunião para a definição de uma **equipe responsável pela coordenação** dessa atividade e de um **plano de trabalho** com vistas à sua organização;

c) nova reunião para discussão sobre os aspectos gerais da Leitura do Mundo, coordenada pelo Conselho de Escola (se houver) ou pela equipe responsável, para a inscrição voluntária dos segmentos escolares que estarão participando do processo e para a formação inicial das equipes de trabalho: participam de cada equipe de trabalho, necessariamente, representantes de todos os segmentos escolares;

d) definição dos principais passos de um plano de trabalho, inclusive, a fase de definição dos dados que serão levantados e dos instrumentos que serão utilizados. Seus principais **passos** podem ser os seguintes:

1º - Formação de comissões de trabalho e respectivas coordenações para a realização das pesquisas. Essas **comissões de trabalho** serão constituídas de acordo com o número de pessoas que se inscrever voluntariamente para a realização da coleta de dados. Tal definição fica a critério da unidade escolar. Todas as pessoas que forem coletar dados fora da escola é aconselhável o uso de crachás de identificação.

2º - Formação de comissões de trabalho para a Leitura do Mundo. Isso facilita a coleta de dados e não sobrecarrega um pequeno grupo. Poderão ser divididas para garantir o levantamento de dados geográficos, históricos, sociais, políticos, econômicos, ambientais da escola, do bairro, da vila, da jurisdição, da delegacia de ensino e estudo das possibilidades de registro e documentação sobre a escola e seu entorno (fotográfico, filmes etc). Mesmo que inicialmente a escola não disponha de um número grande de pessoas envolvidas, com o tempo a avaliação do processo e seus resultados vão trazendo mais pessoas interessadas e a escola, a cada ano, vai-se aperfeiçoando, cada vez mais, e ganhando autonomia nesse processo investigativo.

3º - Mapeamento da área de jurisdição da escola (área de abrangência).

4º - Definição dos recursos disponíveis e necessários para a realização dos levantamentos de informações e de dados, incluindo os limites e potencialidades da escola e da Delegacia de Ensino para a sua realização.

5º - Definição de atividades que serão desenvolvidas, distribuição de tarefas, responsabilidades e atribuições de cada comissão: reprodução do material de coleta de dados, definição do pessoal de execução do levantamento de dados, treinamento do pessoal a partir dos formulários existentes, credenciamento dos “recenseadores” e execução do levantamento de dados, estabelecimento de metas a serem atingidas a cada fase do processo, definições de eventuais prazos para o cumprimento de determinadas tarefas, definição de campanha de divulgação e esclarecimento à comunidade escolar e extra-escolar sobre a realização da Leitura do Mundo, utilizando todos os meios de comunicação ao seu alcance.

6º - Tabulação e/ou digitação dos dados levantados.

7º - Elaboração de gráficos, tabelas a partir da tabulação dos dados, codificações dos dados através das mais variadas linguagens: teatro, vídeo, mímica, dança, desenho, pintura, fotografia.

8º - Etapa de interpretação qualitativa dos dados levantados, a ser realizada com a participação de representantes dos diferentes segmentos escolares.

9º - Conclusões e recomendações a partir dos dados levantados, indicando Temas Geradores, prioridades e ações a serem implementadas na escola, no Núcleo de Ação Educativa (NAE) ou na Delegacia de Ensino.

10º - Elaboração de um documento final no qual estejam registradas todas as etapas de sua realização e o maior número possível de informações coletadas.

A Leitura do Mundo é um processo. Ela estará sendo permanentemente atualizada, seja no que se refere ao levantamento de novas informações, seja em relação à interpretação dos dados que já foram levantados. Nesse sentido, observamos que o **processo participativo** instalado na escola não se esgota com a elaboração do documento final. Ao contrário, esse documento deverá ser amplamente reproduzido para que possa ser checado, utilizado pelos professores junto aos seus alunos, sendo **referência** para a definição de sub-projetos dentro do Projeto Político-Pedagógico da Escola e para que se transforme num instrumento de consulta e de uso cotidiano por parte de todos os segmentos escolares, da escola, do Núcleo de Ação Educativa e dos demais níveis educacionais.

Dessa forma, construindo uma **nova mentalidade** e um novo tipo de relação, com vistas à cidadania ativa dos seus sujeitos no processo educativo, a escola poderá estar, inclusive, influenciando efetivamente na definição das políticas públicas educacionais – um dos objetivos do Projeto da Escola Cidadã.

A seguir, apresentamos alguns **modelos de questionários**. Relembramos, no entanto, que a Leitura do Mundo não se limita a eles para o levantamento de dados. Como afirmamos anteriormente, ela envolve diferentes técnicas de coleta: conversas informais, entrevistas individuais e coletivas, contato direto com o(s) grupo(s) a serem pesquisados, trabalhos artísticos, dinâmicas de grupo etc.

Para que os dados sejam levantados de forma criteriosa, organizada e sistemática, atendendo às necessidades específicas de cada escola e para que haja o envolvimento de toda a comunidade, consideramos a importância de a própria unidade escolar estar construindo os seus instrumentos de coleta de dados. Essa forma de proceder desencadeia a participação e permite, também, que os

segmentos escolares se capacitem a realizar a própria pesquisa desde o início do processo.

A seguir, estaremos oferecendo alguns **parâmetros** para a realização desses questionários. Eles servem apenas como “ponto de partida”.

Em primeiro lugar, entendemos que devem ser levantados todos os dados possíveis para a **identificação da escola**. Estes dados devem permitir, inclusive, a reconstituição da trama histórica da unidade escolar e do próprio entorno no qual ela se insere. Todas as informações sobre a identificação da escola, sobre o **imóvel** e sobre as suas **instalações** devem ser cuidadosamente relacionadas. Nesse sentido, sugerimos, por exemplo, incluir dados sobre a autorização do funcionamento da unidade escolar, do seu reconhecimento, da identificação de toda a área ocupada e ociosa da escola, de sua localização, bem como informações sobre a administração, sobre os detalhes da construção e do acabamento do prédio e das instalações escolares e ainda das condições gerais do perímetro urbano ou rural próximo a mesma etc.

A partir dessas informações iniciais, consideramos relevante levantar, por exemplo, o conjunto de instituições e de estabelecimentos próximos à escola. Para tanto, pode-se elaborar o seguinte quadro:

| 1 – INSTITUIÇÕES/ESTABELECIMENTOS NAS IMEDIAÇÕES DA ESCOLA | | | | | |
|--|--|--------------------------|--|---------------------|--|
| 1. Escola Pública | | 4. Museu | | 7. Clube Recreativo | |
| 2. Escola Particular | | 5. Escola de Línguas | | 8. Igreja | |
| 3. Biblioteca | | 6. Escola de Informática | | (...) Outras | |

Obs. Incluir também, por exemplo, cinema, vídeo-locadora, associações comunitárias, correios, hospital, pronto socorro, escola de samba, posto de saúde, farmácia, *shopping center*, hipermercado, delegacia de polícia, academia de ginástica, oficina cultural, rádio popular, vídeo popular, floricultura etc.

Outros aspectos físicos sobre a escola, sempre importantes, não devem ser esquecidos, tais como o número de salas de aula, as condições em que são utilizadas e o estado de outras dependências escolares que influenciam diretamente no ensino e na aprendizagem:

| 2 – SALAS DE AULA E OUTRAS DEPENDÊNCIAS | | | | | | | | | | |
|---|---------------------------|-----------------------|---------|--------|---------------------------|-----------------------|------------|------|--------------|----------------|
| Salas Nº. Ordem | Área (m ²) | Estado de Conservação | | | Uso | | Nº. Alunos | | | Car- teiras |
| | | Bom | Regular | Ruim | Sim | Não | M | T | N | |
| 1 | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | |
| Outras Dependências | | | | | | | | | | |
| Especificação | | | | quant. | Área (m ²) | Estado de Conservação | | | Uso c/ aluno | |
| | | | | | | Bom | Regular | Ruim | Sim | Não |

| | | | | | | | |
|---------------|--|--|--|--|--|--|--|
| 1. Biblioteca | | | | | | | |
| (...) Outras | | | | | | | |

Obs. Incluir também, por exemplo, salas da secretaria, da diretoria, dos professores, auditório, sala-ambiente, cozinha, cantina, refeitório, banheiros de alunos e de servidores, sala da Coordenação Pedagógica, laboratório, quadra, piscina, campo de futebol, sala de xerox, de mecanografia, de vídeo, de informática, horta, jardim, pátio coberto ou descoberto, sala para o Grêmio Estudantil, sala para reuniões ampliadas ou plenárias, quadras.

Sobre o mobiliário, equipamentos e recursos materiais, pode-se elaborar também quadro como o que abaixo sugerimos:

| 3 – EQUIPAMENTO E MATERIAL PERMANENTE | | | | | | | |
|--|-----------------------------|--------|-----------------------|---------|------|--------|-----|
| 3.1 – Móveis | | | | | | | |
| Ord. | Especificação | Quant. | Estado de Conservação | | | Em uso | |
| | | | Bom | Regular | Ruim | Sim | Não |
| 1 | Carteiras | | | | | | |
| 2 | Armários: 2.1. Sala de Aula | | | | | | |
| | 2.2. Cozinha | | | | | | |
| | 2.3. Secretaria | | | | | | |
| | 2.4. Outros | | | | | | |
| (...) | Outros | | | | | | |

Obs. Incluir, por exemplo, arquivo, estante, mesas (utilizadas em cada ambiente escolar) etc.

| 3.2 – Equipamentos | | | | | | | |
|---------------------------|------------------------------------|--------|-----------------------|---------|------|--------|-----|
| Ord. | Especificação | Quant. | Estado de Conservação | | | Em uso | |
| | | | Bom | Regular | Ruim | Sim | Não |
| 1 | Máquina de Escrever: 1.1. elétrica | | | | | | |
| | 1.2. manual | | | | | | |
| (...) | Outros | | | | | | |

Obs. Incluir também, por exemplo, mimeógrafos, projetores de slides e de filmes, retroprojetor, aparelho de som, ventiladores, condicionador de ar, televisor, vídeo, antena parabólica, cofre, fax, filmadora, telefone, máquina de xerox, microcomputador, impressora, telão, outros materiais e utensílios que estiverem disponíveis no almoxarifado da escola na data do levantamento dos dados etc.

| 3.3 – Utensílios | | | | | | | |
|-------------------------|---------------|--------|-----------------------|---------|------|--------|-----|
| Ord. | Especificação | Quant. | Estado de Conservação | | | Em uso | |
| | | | Bom | Regular | Ruim | Sim | Não |
| 1 | Fogão | | | | | | |
| (...) | Outros | | | | | | |

Obs. Incluir também, por exemplo, filtros, balança, bebedouro, geladeira, freezer, liquidificador, espremedor de laranja, forno etc.

| 3.4 – Material esportivo | | | | | | | |
|---------------------------------|---------------|--------|-----------------------|---------|------|--------|-----|
| Ord. | Especificação | Quant. | Estado de Conservação | | | Em uso | |
| | | | Bom | Regular | Ruim | Sim | Não |
| 1 | Balança | | | | | | |
| 2 | Colchonetes | | | | | | |
| (...) | Outros | | | | | | |

Obs. Incluir também, por exemplo, travas, bolas de todas as modalidades, uniformes

Para o levantamento de informações detalhadas sobre os recursos humanos presentes na escola (docentes e não docentes), podemos elaborar quadros com a seguinte disposição:

4 – RECURSOS HUMANOS

| 4.1 - PESSOAL DOCENTE | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|---------------|-------------------|------------------|------|----------------|----------|-----------|-----------|------------------------|-----|--------------------|-----|
| NOME DO DOCENTE | CATEG. (*) | TITULAÇÃO (**) | TEMPO SERVIÇO | | ATUAÇÃO | | | | NA ÁREA DE FORMAÇÃO | | SINDICALI- ZADO | |
| | | | MPu | MPri | SÉRIE ciclo | DISCIPL. | Nº TURMAS | Nº ALUNOS | SIM | NÃO | SIM | NÃO |
| | | | | | | | | | | | | |

(*) **Categorias na Rede Estadual de São Paulo:** [1] Efetivo; [2] Estável; [3] ACT; [4] outros: especificar _____

(**) **Indicar titulação com os seguintes Códigos:** 1 - Ensino Fundamental Incompleto; 2 - Ensino Fundamental Completo; 3 - Ensino Médio Incompleto; 4 - Ensino Médio Completo; 5 - Magistério Incompleto; 6 - Magistério Completo; 7 - Lic. Curta Incompleta; 8 - Lic. Curta Completa; 9 - Graduação Incompleta; 10 - Graduação Completa; 11 - Especialização; 12 - Mestrado; 13 - Doutorado (Obs.: MPu = Magistério Público; MPri = Magistério Privado)

| 4.2 - PESSOAL NÃO DOCENTE | | | | | | |
|---------------------------|------|-------|------------------|---------------------|-----------------------------|-----|
| Ord. | Nome | Cargo | Tempo Serviço | Escolaridade (*) | Atua na área de formação | |
| | | | | | Sim | Não |
| | | | | | | |

(*) **Indicar escolaridade com os seguintes códigos:** 1 - sem instrução; 2 - 1º grau incompleto; 3 - 1º grau completo; 4 - 2º grau incompleto; 5 - 2º grau completo; 6 - magistério incompleto; 7 - magistério completo; 8 - 3º grau incompleto; 9 - 3º grau completo; 10 - Lic. Plena Incompleta; 11 - Lic. Plena Completa; 12 - Especialização; 13 - Mestrado; 14 - Doutorado; 15 - Outros.

O fortalecimento da unidade escolar como **núcleo central da gestão do sistema** deverá servir inclusive para pressionar o Estado a assumir sua responsabilidade pelo financiamento da educação. A escola terá mais condições de fazer essa pressão se ela mesma se pensar enquanto **gestora de recursos financeiros**. Ela deve procurar informar-se sobre questões ligadas ao financiamento da educação, conhecendo, por exemplo, o que a legislação atual estabelece para o âmbito dos sistemas educacionais e entender, minimamente, sobre previsão orçamentária. É importante, quando pensamos na elaboração do Projeto político-pedagógico da escola, levantar, por exemplo, os recursos dos quais dispõe a unidade escolar, qual a origem dos mesmos, como se dão os repasses, com que periodicidade eles acontecem, em que têm sido aplicados os recursos recebidos etc. Isso pode ser feito da seguinte maneira:

| 5 - RECEITA DA UNIDADE ESCOLAR | | | |
|--------------------------------|---------------------------------|-------|------------|
| ORIGEM | PERIODICIDADE DO RECEBIMENTO | VALOR | DESTINAÇÃO |
| | | | |
| | | | |

Informações sobre a **matrícula e evolução da demanda**, por curso, séries/ciclos, períodos, turnos, turmas e quantidade de alunos, devem também ser levantados:

| 6 – SITUAÇÃO DA ESCOLA | | | | | | | | |
|------------------------|-------------|------------------------|-----------|--------|-----------|--------|-----------|--------|
| CURSOS | | SÉRIES/CICLOS PERÍODOS | 1º. TURNO | | 2º. TURNO | | 3º. TURNO | |
| | | | turmas | alunos | Turmas | alunos | turmas | alunos |
| Educação Infantil | Maternal | 1º. | | | | | | |
| | | 2º. | | | | | | |
| | | 3º. | | | | | | |
| | | Subtotal | | | | | | |
| | Pré-Escolar | 1º. | | | | | | |
| | | 2º. | | | | | | |
| | | 3º. | | | | | | |
| | | Subtotal | | | | | | |
| | | TOTAL | | | | | | |

Obs: idem para ensino fundamental e médio

| 7 – DESEMPENHO | | | | | | | | | | | |
|--------------------|----------------|------|------|------|------|--------------|----------------|------|------|------|------|
| ENSINO FUNDAMENTAL | | | | | | ENSINO MÉDIO | | | | | |
| Série/ciclo | | 199_ | 199_ | 199_ | 199_ | Série/ciclo | | 199_ | 199_ | 199_ | 199_ |
| 1ª. | Mat. Inicial | | | | | 1ª. | Mat. Inicial | | | | |
| | Tranf. Exped. | | | | | | Tranf. Exped. | | | | |
| | Transf. Receb. | | | | | | Transf. Receb. | | | | |
| | Evadidos | | | | | | Evadidos | | | | |
| | Aprovados | | | | | | Aprovados | | | | |
| | Reprovados | | | | | | Reprovados | | | | |

Obs: idem para as demais ciclos/séries.

Informações quali-quantitativas de fundamental importância para a interpretação qualitativa dos dados quantitativos levantados, são, por exemplo, as que seguem:

| 8 - PROJETOS DESENVOLVIDOS NA ESCOLA | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|------|--------|---------|--------------------------------|--------|--------|------|--------|-----------------------|
| PERÍODO/ NOME DO PROJETO | TIPO | | | SEGMENTOS ESCOLARES ENVOLVIDOS | | | | | RESULTADOS OBTIDOS |
| | ADM. | PEDAG. | FINANC. | DIREÇÃO | PROFS. | ALUNOS | PAIS | FUNCS. | |
| | | | | | | | | | |

| 9 - PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO DESENVOLVIDOS NA ESCOLA | | | | | | | | | |
|--|------|--------|---------|--------------------------------|--------|--------|------|--------|-----------------------|
| PERÍODO/ NOME DO PROGRAMA | TIPO | | | SEGMENTOS ESCOLARES ENVOLVIDOS | | | | | RESULTADOS OBTIDOS |
| | ADM. | PEDAG. | FINANC. | DIREÇÃO | PROFS. | ALUNOS | PAIS | FUNCS. | |
| | | | | | | | | | |

| 10. RELAÇÕES DA ESCOLA COM A COMUNIDADE ² | | | | | | |
|--|--|-----|---------|------|---------|------------|
| Avaliação | | Bom | Regular | Ruim | Não sei | Não existe |
| 1. Programas culturais realizados pela escola com a participação da comunidade | | | | | | |
| a) Feira cultural ou semana cultural | | | | | | |
| b) Peças de teatro | | | | | | |

² Os quadros 10, 11, 15, 16 e 17 foram retirados, com algumas adaptações, do documento *Avaliação Institucional: uma inovação nas escolas públicas do Ceará*. Relatório Geral. Fortaleza, SEDUC, 1999 pp.89-91

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| c) Festivais (de música, de dança) | | | | | |
| d) Festas (do sorvete, junina, da primavera) | | | | | |
| e) Torneios esportivos | | | | | |
| f) Debates e palestras | | | | | |
| g) Concursos literários | | | | | |
| h) Cursos | | | | | |
| i) Oficinas | | | | | |
| j) Parcerias com universidades para organização de eventos culturais | | | | | |
| l) Parcerias com Centros Culturais, Bibliotecas da região para exposição de trabalhos da escola e vive-versa | | | | | |
| m) Parcerias com universidades, centros de pesquisa, ONGs para desenvolver projetos de pesquisa | | | | | |
| i) Outros. Quais? | | | | | |
| 2. Integração da escola com movimentos populares, associações de moradores, Conselho Tutelar etc. | | | | | |

11. RELAÇÕES INTERPESSOAIS

| Segmentos/Avaliação | Bom | Regular | Ruim | Não sei | Não existe |
|--|-----|---------|------|---------|------------|
| a) Entre os alunos | | | | | |
| b) Entre os professores | | | | | |
| c) Entre os funcionários | | | | | |
| d) Entre os representantes do Conselho de Escola | | | | | |

Obs. Incluir também entre os alunos do Grêmio Estudantil, dos alunos com o Grêmio, dos alunos com o Conselho de Escola, dos alunos com a direção, dos alunos com os professores, dos alunos com a Coordenação Pedagógica, dos alunos com os demais funcionários, dos alunos com os pais, dos pais com a direção, dos pais com os professores, dos pais com o Conselho de Escola, dos professores com a sua entidade de classe, dos alunos com o movimento estudantil: UMES, UNE, da direção com os supervisores do ensino, da direção com a Secretaria da Educação etc.

12 – GESTÃO ESCOLAR

| Forma de Escolha dos Dirigentes | Nomeação | Concurso | Eleição | Misto |
|---------------------------------|----------|----------|---------|-------|
| | | | | |

13 – ÓRGÃOS AUXILIARES DA ESCOLA

| Órgãos Colegiados | NATUREZA (*) | COMPOSIÇÃO (**) | PERIODICIDADE DAS REUNIÕES ORDINÁRIAS | PRINCIPAIS ATRIBUIÇÕES |
|--------------------|--------------|-----------------|---------------------------------------|------------------------|
| Conselho de Escola | | | | |
| APM | | | | |
| Grêmio Estudantil | | | | |
| Caixa Escolar | | | | |

(*) **Natureza:** deliberativa, consultiva, fiscal ou normativa.

(**) **Composição:** Paritária (sim ou não); Proporcional (sim ou não). Outra: Especificar

| 14 - AUTONOMIA | Administrativa | | Pedagógica | | Financeira | |
|----------------|----------------|-----|------------|-----|------------|-----|
| | SIM | NÃO | SIM | NÃO | SIM | NÃO |
| | | | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|

15. QUALIDADE (NÍVEL DE SATISFAÇÃO) DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

| Avaliação | Bom | Regular | Ruim | Não sei | Não existe |
|--|-----|---------|------|---------|------------|
| 1. Definição do currículo com participação da comunidade | | | | | |
| 2. Participação dos diferentes segmentos na construção do projeto político-pedagógico da escola | | | | | |
| 3. Práticas estimuladas pela escola que despertem nos alunos os valores da solidariedade, da democracia, da participação, do respeito | | | | | |
| 4. Atividades que desenvolvam nos alunos a curiosidade e a procura do crescimento intelectual | | | | | |
| 5. Atividades que ensinem os alunos a buscar informações na biblioteca, na Internet, nos meios de comunicação, entre os moradores etc. | | | | | |
| 6. Desempenho dos professores em sala de aula (criatividade, domínio, comunicação, segurança, liderança, relacionamento com os alunos) | | | | | |

Obs.: Incluir também: participação dos alunos nas aulas; recursos utilizados nas aulas (vídeo, globo, jogos, mapas); tipo de avaliação utilizada na sala de aula; definição dos critérios de avaliação; segmentos envolvidos no processo de avaliação; responsabilidade dos alunos; assiduidade dos alunos; pontualidade dos alunos; atividades extraclasse (encontros, seminários, visitas, passeios); participação dos alunos em debates; etc.

16. QUALIDADE (NÍVEL DE SATISFAÇÃO) DOS SERVIÇOS PRESTADOS PELA ESCOLA

| Avaliação | Bom | Regular | Ruim | Não sei | Não existe |
|-------------------------------|-----|---------|------|---------|------------|
| 1. Merenda escolar | | | | | |
| 2. Biblioteca | | | | | |
| 3. Sala de leitura | | | | | |
| 4. Laboratório de informática | | | | | |
| 5. Limpeza da escola | | | | | |

Obs.: Incluir também: desempenho dos serviços da portaria/vigilância da escola; desempenho dos serviços da secretaria da escola; desempenho das atividades esportivas e culturais da escola; responsabilidade, compromisso e desempenho dos funcionários etc.

17. QUALIDADE (NÍVEL DE SATISFAÇÃO) DA GESTÃO DA ESCOLA

| Avaliação | Bom | Regular | Ruim | Não sei | Não existe |
|--|-----|---------|------|---------|------------|
| 1. Atuação do Conselho de Escola | | | | | |
| 2. Participação dos diferentes segmentos | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| na elaboração do projeto político-pedagógico | | | | | |
| 3. Avaliação do desempenho da escola periodicamente | | | | | |
| 4. Grupos de formação dos diferentes segmentos para melhorar a participação | | | | | |
| 5. Participação de todos os segmentos na definição dos princípios de convivência | | | | | |

Obs.: Também pode ser incluído: atuação da direção (Diretor e Assistente); atuação dos especialistas da educação (supervisor, orientador educacional e coordenador pedagógico); canais de comunicação entre: os diferentes segmentos, períodos, escola e comunidade, escola e Secretaria da Educação.

5.2. Auto-retrato da escola e da comunidade

Além dos dados anteriormente apresentados, que podem ser quantificados e analisados qualitativamente, relacionamos abaixo uma série de outros para a elaboração da Leitura do Mundo da escola. Eles podem ser categorizados de diversas maneiras. Pode-se destacar as dimensões institucional, organizativa, instrucional, pedagógica, social etc. Neste guia preliminar, distinguimos duas categorias mais amplas aqui denominadas genericamente: **auto-retrato da escola** e **auto-retrato da comunidade**.

São informações obtidas a partir da observação a ser realizada com base na Leitura do Mundo sobre, por exemplo, as especificidades da gestão na escola, o tipo de relações humanas que são estabelecidas na comunidade escolar, o grau de interação escola-comunidade etc, compreendendo, assim, as condições reais do que já está instituído para, em sendo necessário, instituir outra coisa.

A maioria das questões que apresentamos a seguir não pode ser quantificada. Por isso, devido ao seu caráter extremamente aberto, elas podem ser interpretadas e elencadas num **relatório dissertativo**, que resgate a história de cada estabelecimento de ensino, destacando as condições reais da escola, dos sujeitos que diretamente dela participam, dos que vivem na sua área de abrangência ou dos que apenas freqüentam o seu entorno.

Podemos concluir que, a partir Leitura do Mundo, teremos informações sobre os diversos fatores que acabam impactando a qualidade do trabalho educativo realizado numa determinada unidade escolar ou num conjunto de algumas unidades escolares pertencentes, por exemplo, a um determinado Núcleo

de Ação Educativa. Esclarecemos que a **qualidade** de que estamos tratando aqui não é aquela entendida apenas pela variação na evolução da matrícula, da oferta e da demanda. Para a Escola Cidadã, melhoria de qualidade de ensino passa, necessariamente, também pela melhoria das relações humanas estabelecidas no processo educativo, passa pelo compromisso com a ética universal do ser humano, passa pela capacidade de a escola contribuir com a construção de um conhecimento libertador, passa pela capacidade de a escola formar cidadãos ativos que intervenham na realidade tornando-a mais humana, solidária e justa.

Portanto, a partir dessa perspectiva, fica a critério da comunidade escolar definir que tipo de informações são importantes para que ela esteja fazendo uma leitura o mais precisa possível das condições que interferem e que influenciam no êxito escolar dos alunos. Dentre as diferentes questões que podem ser formuladas, apresentamos as seguintes:

1 - Sobre os alunos: Reside no entorno da escola? * Condições que toma para ir à escola * Profissão do pai e da mãe * Na sua residência há um espaço apropriado para estudos? * Em algum momento de sua vida você já começou a estudar e desistiu? [] sim; [] não. Por quê? * Alguém em casa ajuda nas lições? * Quantas refeições faz por dia? * Qual é seu lazer? * De quanto tempo dispõe para seu lazer? * Há TV em sua casa? * A que programas de TV assiste? * De que tipo de músicas mais gosta? * Lê livros? Quais já leu? * Lê revistas em quadrinhos? * Quais? * Lê outras revistas? * Quais? * Vai ao teatro? * A que peças teatrais já assistiu? * Vai ao cinema? * Quais foram os últimos filmes a que assistiu? * Conhece os lugares de sua cidade para passear e brincar? praças []; zoológicos [] parque de diversões [] campo de futebol [] outros [] - especificar: _____ * Você trabalha ou já trabalhou? * Por quanto tempo? * Em que tipo de atividade? * Que atividades culturais você gostaria que fossem realizadas em seu bairro? * Você tem microcomputador em casa? * Você o usa para quê? Você sabe o que é Internet? * Você tem acesso à Internet? * Você a usa para quê? * Quando adoece, a que tipo de assistência recorre: [] farmácia; [] serviço público: {a} hospital/pronto socorro; {b} posto de saúde; [] convênio médico particular; [] automedicação; [] orientação de amigos ou parentes. Obs. Esses dados podem ser pesquisados por amostragem (digamos, num universo de 5 a 10 por cento).

2 - Sobre o pessoal docente: Quantos professores usam livros didáticos? * O professor faz uso de outros recursos didáticos? [] sim? [] não? Quais? * Como se dá o processo de escolha do livro didático? * Como se dá a integração docente? [] durante as HTPs; [] nos intervalos; [] nas janelas entre aulas; [] não há * Tempo de trabalho pedagógico coletivo da equipe docente: [] suficiente; [] parcialmente suficiente; [] insuficiente; [] não existe. Além de sindicalizado, participa freqüentemente das reuniões no sindicato? * Número de docentes que tem microcomputador em casa. * Se utiliza Internet, *e-mail* e *website*. * Se lê habitualmente. * Se fala outros idiomas. * Se frequenta curso de línguas? Quais? * Se assiste TV regularmente? * Que tipo de programação (telenovela, filmes, esporte, noticiários...) * Quantos docentes residem na área de abrangência da escola? * Participa de associações de bairro ou de movimentos

comunitários? * Obs. Este levantamento pode ser feito em números absolutos.

3 - Sobre o Pessoal não docente: É sindicalizado? * Pratica algum esporte regularmente? Qual/is? * Possui microcomputador em casa? * Lê habitualmente? O quê? * Assiste TV regularmente? A que programas? etc. Obs. Estes dados podem ser levantados, também, em números absolutos.

4 - Sobre o funcionamento geral da escola: Há um(a) funcionário(a) responsável pela biblioteca? * A biblioteca é utilizada por: [] professores; [] alunos; [] pais de alunos; [] pessoas da comunidade * Quem pode pedir livros emprestados? [] professores; [] alunos; [] pais de alunos; [] pessoas da comunidade * Qual é o clima de trabalho que predomina na escola? * Qual é o grau de organização de sua escola? Grau de participação dos diferentes segmentos no Conselho de Escola, conforme quadro:

| SEGMENTOS | GRAU DE PARTICIPAÇÃO | | |
|--------------|----------------------|-------|---------|
| | MUITA | POUCA | NENHUMA |
| ALUNOS | | | |
| PROFESSORES | | | |
| PAIS | | | |
| DIREÇÃO | | | |
| FUNCIONÁRIOS | | | |

Para que conheçamos a escola, é necessário coletarmos também informações sobre o seu entorno e detectarmos as condições materiais, educacionais, sociais, econômicas, políticas e culturais de sua **comunidade**. Por isso, podem ser levantados junto à comunidade pertencente à área de abrangência da escola, **por amostragem**, os seguintes dados:

5 - Dados censitários - Nome do Bairro ou Distrito * Endereço completo da residência pesquisada, inclusive telefone, se tiver * Número de moradores * Naturalidade de cada morador * Tempo de residência no bairro * Procedência (Cidade/Estado) dos moradores * Idade e sexo de cada morador, bem como se saber ler e escrever * Informações precisas sobre o grau de instrução de cada morador * Quem está freqüentando a escola * Quem não está freqüentando a escola * Quem nunca freqüentou a escola * Quem necessita de educação especial * De que tipo de educação especial necessita: [] auditiva; [] mental; [] visual; [] de fala; [] física; [] múltipla. * Número de trabalhadores que são sindicalizados (levantar porcentagem de pais que são sindicalizados) *

6 - Qualidade de vida dos moradores - Tipo de ocupação profissional de cada morador * Se está desempregado, há quanto tempo * Se é sindicalizado * Se participa ativamente do Sindicato * Qual é a renda familiar * Quantos trabalham na família * Se a casa é própria, alugada ou cedida * Número de cômodos da residência * Tipo de alvenaria: [] simples; [] média; [] luxo; madeira; [] rudimentar * Tipo de rede de água, de esgoto e de energia * Bens que a família possui, especificando a quantidade: [] automóvel; [] moto; [] geladeira; [] freezer; [] som; [] telefone; [] TV; [] parabólica; [] rádio; [] computador; [] imóvel urbano; [] imóvel rural * Se a família conta com a ajuda de empregada doméstica * Se cada morador lê jornal e qual jornal * Se ouve rádio e qual rádio * Se lê revista e qual revista * Se tem o hábito de ler livros e qual(is) os últimos livros lidos * Se os moradores participam de: [] associação de bairro; [] associações na escola; [] movimento social/qual * Se conhece os principais problemas do bairro; [] violência; [] desemprego; [] saneamento; [] custo de vida; [] saúde; []

educação; [] transporte; [] outros * Qual o principal lazer de cada morador: [] TV; [] bar; [] futebol; [] dança; [] som; [] praça; [] viagem; [] jogos; [] parque; [] cinema; [] bingo; [] outros * Há algum lugar no bairro que você considera agradável ou interessante, ou mesmo atrativo para as pessoas? Em caso afirmativo, indique quais são esses lugares e há quanto tempo visitou o(s) local (is) citado(s)?

7 - Relação escola-comunidade - No quê a sua comunidade se diferencia de outras comunidades? * Que tipo de escola você gostaria de construir junto com a sua comunidade? * Como você poderia colaborar para a melhoria da escola de sua comunidade? * O que você pode fazer a curto, médio e a longo prazos para melhorar a escola e a comunidade em que vive? * Qual é o grau de organização de sua comunidade? * Que espaços escolares podem ser utilizados pela comunidade quando ociosos? * Em que situações e em que condições esses espaços e equipamentos escolares podem ser cedidos à comunidade escolar? * E em que situações podem ser cedidas à comunidade extra-escolar? * Que espaços e equipamentos da comunidade a escola tem utilizado? A escola de sua comunidade já foi vítima de furto ou de roubo? Há quanto tempo? O que foi furtado ou roubado? * A escola de sua comunidade já foi depredada? Há quanto tempo? Quantas vezes, aproximadamente, nos últimos 5 anos? * Que espaços e equipamentos da comunidade a escola tem utilizado? * De que projetos comunitários a escola tem participado e em que medida as associações e entidades populares e comunitárias têm participado dos projetos da escola?

Além dos dados anteriores, a partir do mínimo necessário de avaliação do ano anterior e das perspectivas para o próximo ano, podemos relacionar, ainda, algumas das sugestões do professor da USP José C. Fusari (1992), que são relevantes para conhecermos melhor os **aspectos administrativos e pedagógicos da unidade escolar**. Eis algumas questões levantadas por Fusari fazendo a comparação entre o próximo ano e o ano anterior.

O ANO ANTERIOR E O PRÓXIMO ANO

Quais foram os problemas básicos enfrentados no ano (ou semestre) letivo anterior e que nos impediram de realizar um trabalho pedagógico de melhor qualidade? * Quais são as dificuldades básicas que os docentes enfrentam nas salas de aula? * Quais são as queixas dos professores dos diferentes graus e séries? * Quais são as dificuldades encontradas nos diferentes turnos/períodos? * Quais seriam os valores que mobilizam os nossos alunos, quando se matriculam nesta escola? * Existe clareza (coletiva) mínima acerca do tipo de cidadão que a escola pretende ajudar a formar? * A formação da cidadania do educando tem sido o “fio condutor” do trabalho político-pedagógico da escola? * Quais são os objetivos educacionais da nossa escola, dos cursos, das áreas de estudo e das disciplinas? * Como, quando e por quem foram definidos? * Existe uma preocupação com a democratização e também com a construção do conhecimento? * As áreas de estudo têm propostas próprias, articulando o conteúdo trabalhado ao contexto social mais amplo? * Os alunos aprendem criticamente os conteúdos trabalhados? * Qual é o padrão de interação professor-aluno mais praticado na nossa escola? * Existe uma relação entre os objetivos educacionais, a construção da cidadania e a interação professor-aluno nas salas de aula? * Quais as tendências de

avaliação estão sendo praticadas na nossa escola? * Quais mudanças são necessárias no coletivo dos professores e no plano individual de cada um? * Quais condições mínimas necessitamos para realizar um bom trabalho pedagógico na nossa escola? * Qual tem sido a sistemática de planejamento vivenciada na nossa escola?

5.3. Outras formas de levantamento de dados³

1 - A Descoberta do Eu⁴

Objetivo: Através dessa atividade, os alunos poderão tomar consciência do próprio corpo e expressar como se vêem e como vêem os colegas.

Procedimentos Didáticos: Fazer uma brincadeira com os alunos para apresentação dos mesmos: os alunos deverão contornar a silhueta de seus colegas com giz de lousa no chão (sala ou pátio da escola). Ao som de uma música (a escolher), os alunos andarão em volta dos contornos desenhados no chão. Quando a música parar, deverão correr para seu contorno. E, assim, se procede dando diferentes ordens ao parar a música. Na sala de aula estarão colados nas paredes com fita crepe diversos papéis (de preferência pardo pois é grande) um ao lado do outro. Os alunos farão o contorno da silhueta do colega, utilizando giz de cera ou canetinha. Todos deverão ser contornados. Cada criança deverá caracterizar-se em seu contorno, baseando-se em suas características; para isso, poderão usar diversos materiais, tais como: figuras de revistas, o cabelo de lã, passar batom e beijar para fazer a boca, colar lantejoulas nos olhos. Cada aluno completa sua silhueta, desenha ou pinta o rosto, as roupas, os detalhes pessoais... pode acrescentar um objeto pessoal, um animal familiar. A silhueta pode também ser “vestida” de colagens variadas (papéis, tecidos, botões, fitas).

Materiais: Papel pardo, giz de cera, canetinha, guache, lantejoula, purpurina, revistas, tesoura, cola, tecidos (retalhos), barbante / lã, pincéis, tinta a dedo, plasticor, durex, fita crepe, objetos que possam identificar o aluno: fivela, laço, mochila, maquiagem etc.

³ As sugestões abaixo foram retiradas do website www.aprendiz.com.br (artenaescola@belasartes.br). Fizemos adaptações em algumas das sugestões a fim de atender aos objetivos deste estudo. As propostas originais poderão ser conseguidas no endereço citado anteriormente.

⁴ Adaptação de sugestão apresentada por Roberta Ruiz Sant'Ana e Vanessa Maria Sena Silva, no site indicado anteriormente.

Observação: É importante que cada aluno fale do seu trabalho e da razão de sua caracterização, ou seja, o porquê da roupa escolhida e dos detalhes pessoais. Esse tipo de atividade, além de ajudar a desenvolver as relações interpessoais, na medida que a partir do auto conhecimento, o aluno passa a conhecer, perceber e valorizar o outro, permite uma leitura de como os alunos se vêem e vêem seus colegas de classe e de escola.

Após a apresentação de cada aluno, poderão ser levantadas as características que mais apareceram entre os meninos e as meninas e serem construídos dois novos perfis: um que retrate as alunas e outro que retrate os alunos da classe. Em seguida, poderia ser feita uma exposição, no pátio, do perfil dos alunos e alunas de cada classe, buscando construir um perfil dos alunos daquele turno. Cada período da escola teria o perfil dos seus alunos.

2 - A Fotografia, a Criança e Arte⁵

Objetivo: Reconhecer a importância da fotografia como forma de ler a realidade e melhor compreendê-la.

Procedimentos Didáticos: inicialmente, realiza-se uma conversa informal com os alunos sobre o tema abordado, em que serão feitas perguntas que envolvam o seu próprio conhecimento, como: "Você já tirou fotografia alguma vez?", "Em quais momentos costumamos tirar fotos? Por quê?", "As fotografias podem revelar sentimentos?" Como podemos percebê-los? etc. Trabalhar na própria lousa, com as perguntas feitas e as respectivas respostas, colocando embaixo de cada uma delas o nome de quem as respondeu. Podem ser explorados temas diversos: "Família", "Violência", "Indiferença", "Amizade", "Namoro", "Lazer", "Descaso", "Indiferença", com o objetivo de resgatar lembranças, fatos engraçados, pessoas que fazem parte de nossas vidas, sentimentos diante de determinados problemas. Depois de sido escolhido e debatido o tema, solicitar fotos antigas e atuais para posteriormente fazer um breve estudo sobre o material colhido, montando assim, um painel fotográfico.

A partir deste painel, elaborar com os alunos uma história através das fotografias coletadas. Esta história ficará afixada ao lado deste mesmo painel.

⁵ Adaptação de sugestão apresentada por: Luciana Siqueira Braga e Patrícia Acocha (Idem)

Cada aluno deverá escolher um personagem da história criada pelo grupo e confeccionar fantasias respectivas para encenar a história, com qualquer tipo de material disponível, por exemplo: papel crepon, jornal, sacos plásticos, etc. Para o momento da encenação, o professor poderá trabalhar com a classe dividida em grupos, ou não, conforme sua preferência e o número de alunos.

Materiais para fazer os painéis: papel pardo, cola líquida branca, pincel atômico, gravador (se tiver) para facilitar, fotos.

O professor poderá ainda realizar outras atividades, como: "Fotógrafo por um dia" - os alunos poderão fotografar o que desejarem na escola, ou, a partir de uma maquete ou planta da escola, fotografar todos os espaços de trabalho e lazer: a sala dos professores, a sala da direção, os banheiros (dos professores, dos alunos, das alunas), a cozinha, o almoxarifado, a quadra etc. Em seguida, poderá ser feita uma exposição das fotos e uma leitura coletiva de todos os espaços. Os alunos colocarão suas impressões e desejos em relação a cada espaço fotografado. Este procedimento pode ser desenvolvido também para a percepção do entorno da escola. Poderá, ainda, ser realizado o "Dia da Fantasia". Os alunos escolhem uma fantasia que retrate alguma mensagem em relação à escola, à comunidade, ao mundo em que vivemos e se fotografam. No dia da apresentação, um grupo fotografa enquanto o outro apresenta e depois todos fazem uma avaliação da atividade e uma reflexão sobre as mensagens que quiseram retratar.

As fotos mais expressivas poderão ser copiadas e os alunos poderão confeccionar porta-retratos para colocá-los nas salas de aula, na mesa dos professores, na mesa da direção, em casa ou poderão ser feitos cartões-postais com mensagens sobre a escola e seu projeto para serem vendidos pelo Grêmio Estudantil, Conselho de Escola ou APM para conseguir fundos para escola.

3 - Orientando o olhar para a questão ambiental

Objetivo: observar o ambiente escolar e seu entorno, através de uma atividade que leva o educando a perceber a possibilidade de transformação de matérias, criando elementos lúdicos de expressão a partir de sucatas e produtos naturais.

Conteúdo: Confeção de fantoches e teatro de bonecos

Procedimentos Didáticos: antes de iniciar a confecção dos bonecos, o professor deve despertar no aluno o interesse pela problemática do lixo. Isso pode ser feito através de um passeio na escola (após o recreio, por exemplo, quando ela costuma ficar bem suja) ou pelo bairro. Nesse momento os alunos deverão observar, fotografar e até mesmo recolher o lixo encontrado pelo caminho.

Terminada essa etapa, os alunos fazem a leitura conjunta do texto "Nem tudo que se joga fora é lixo".

"Todo dia da nossa vida, a gente pega tudo que não interessa mais e joga fora, certo? Daí vem o lixeiro e leva. Parece simples, mas... para onde o lixeiro leva o lixo? Há lugares onde eles jogam tudo, que são os lixões. Lá, os homens ficam pondo o lixo e enterrando, até que junta tanto lixo, que nem todas as máquinas do mundo conseguiriam enterrar. Nessa hora, é preciso encontrar novos lugares para fazer novos lixões. A gente nunca pensa nisso, afinal os lixões são todos longe da casa da maioria de nós. Mas fique sabendo que isso é um problema desse tamanho! Algumas coisas que nós jogamos fora são tão venenosas que contaminam a terra dos lixões por muitos anos. O problema é que não existe mágica. Enquanto a gente viver, vai produzir lixo. O jeito menos besta de ajudar nisso é criar a menor quantidade de lixo possível. Como? Reciclando. Reciclar não é juntar vidro e jornal e vender para o garrafeira, que vai vender para a fábrica de vidro ou papelão. Ou então dar para o lixeiro nas cidades que coletam lixo reciclado. A gente precisa aprender a gastar bem as coisas antes de jogar fora! Usar sempre o papel dos dois lados, usar vidros e saquinhos para guardar outras coisas depois de bem lavadinhos... se a gente não se preocupar com isso, logo vai haver uma montanha fedida perto da nossa casa! Escute o que eu estou falando" (Texto de Fernando Bonassi para a "Folhinha", um encarte infantil do jornal *Folha de S. Paulo*, in www.aprendiz.com.br, 2000).

Com essas propostas espera-se criar uma consciência para a preservação do meio ambiente, pois cada um deve perceber que também é responsável pela destruição e conservação desse meio. Após o desenvolvimento dessas atividades e de posse do material solicitado na aula anterior (copos, garrafas, potes

plásticos, tecidos, botões, barbantes, varetas de madeira, canudinhos de plástico, retalhos de papel, cola tesoura, etc.) e/ou recolhidos durante o passeio (devidamente higienizados), os alunos deverão se reunir em grupos para criar uma história e uma personagem com base nos dados mais relevantes que conseguiram durante o passeio. Utilizando-se dos materiais disponíveis, cada aluno poderá pintar, colar, amarrar, cortar, trançar, dobrar, esticar..., o processo de criação é ilimitado.

Para estimular esse processo, antes da confecção dos bonecos, o professor poderá conversar com seus alunos, perguntando: - O que você irá fazer? – O que mais chamou sua atenção no passeio realizado? Por quê? O que você acha dessa região? - De onde veio? – De onde é sua família?

Depois de feitos os personagens, eles poderão apresentar um teatro de bonecos com a mensagem que desejam passar a partir da discussão feita. A partir daí, organizar atividades desafiadoras valorizando a criatividade e a relação com o boneco. As atividades programadas deverão permitir levantar dados sobre como os alunos vêem o espaço onde fica a escola.

Esta atividade pode ser usada na diferentes disciplinas, tais como: Ciências, Geografia, Português, Matemática, etc.

4 - Vídeos caseiros -Verificar se os alunos possuem em casa fitas de vídeo que tenham registrado festas na comunidade - batizados, casamentos, jogo de futebol, festa de formatura – e eles queiram mostrar para os colegas. A partir da exibição dos vídeos, professor e alunos podem debater sobre assuntos variados e ir percebendo valores, costumes, preconceitos necessidades de comunidade outros eventos, passeios, encontros etc.

5 - Teatro do Oprimido⁶ - O Teatro do Oprimido trata-se de um conjunto de jogos, exercícios e técnicas teatrais, idealizado pelo teatrólogo Augusto Boal que tem por objetivo resgatar, desenvolver e redimensionar o teatro, tornando-o um instrumento eficaz na compreensão e na busca de alternativas para problemas sociais e interpessoais. Suas vertentes pedagógica, social, cultural, política e terapêutica se propõem a transformar o espectador (ser passivo, depositário) em

⁶ As informações a seguir foram retiradas do site oficial da Prefeitura Municipal de Santo André.

protagonista da ação dramática (sujeito, criador, transformador); estimulando-o a refletir sobre o passado, transformar a realidade no presente e inventar o futuro. Ao dar oportunidade para o espectador entrar em cena, assumindo o papel do personagem oprimido, propondo solução para um problema, o Teatro do Oprimido ousa com um jeito diferente de refletir e conscientizar, uma forma diferente de participação, um modo diferente de busca de alternativas e soluções.

Teatro-Fórum: Na peça de Teatro Fórum, o protagonista é um personagem-oprimido que não consegue realizar o seu desejo, sendo impedido pelo personagem-opressor. No primeiro momento o público assiste à peça que, em seguida, é reiniciada e o coringa, condutor da sessão de fórum, estimula os espectadores a entrarem em cena substituindo o protagonista, a fim de alterar a situação e buscar soluções para o problema apresentado.

Como Funciona - O teatro fórum tem uma abordagem interativa que, através de uma linguagem acessível, instiga a participação do público. No Teatro Fórum o protagonista é uma pessoa que tenta realizar um desejo e é oprimida por alguém seu (antagonista). Como a peça termina sem uma solução para o(s) problema (s) o coringa (animador do espetáculo) convida o espectador a entrar em cena, no lugar do personagem oprimido, este ao contracenar com os outros atores, buscará uma alternativa para a solução do problema apresentado. Vê-se portanto que este tipo de teatro tem um objetivo que vai além do simples entretenimento; visa dar uma dimensão maior ao teatro estimulando as pessoas a refletirem e serem protagonistas de suas próprias vidas.

Aspectos essenciais da peça de Teatro-Fórum: Conflito claro/objetivo; personagens movidos por paixões contraditórias: Protagonista(s) X Antagonista(s), Oprimido(s) X Opressores(s); provocar o Público através de: identidade direta; identidade por analogia; solidariedade.

Principais Características: o espectador não é visto como consumidor – não fica passivo, interage no processo; o espectador se representa em cena; utiliza a estética para seduzir o espectador e atrair a sua participação; o texto não está pronto e acabado, está em construção; propõe discussão dos problemas e estimula a ação teatral de discutir; provocativo para mudança da realidade; vai ao

encontro do povo - não se limita ao espaço físico; caráter pedagógico; instrumento de participação popular.

Jogos, Exercícios e Técnicas Teatrais - Que exploram as possibilidades de movimentação e equilíbrio; aprimoram a percepção de sons e ritmos; exercitam e desenvolvem os sentidos sem o auxílio da visão; estimulam a comunicação através da imagem, usando a linguagem não-verbal:

1ª Categoria: "Sentir tudo o que se toca" - explorar as possibilidades de movimentação, equilíbrio e toque;

2ª Categoria: "Escutar tudo o que se ouve" – aprimorar a percepção de sons e ritmos;

3ª Categoria: "Estímulo de vários sentidos" – exercitar e desenvolver os sentidos sem o auxílio da visão;

4ª Categoria: "Ver tudo o que se olha" – comunicar-se através da imagem, usando a linguagem não-verbal.

Teatro Imagem: Técnicas que transformam questões, problemas e sentimentos em imagens concretas. Através da linguagem das imagens, busca-se a compreensão dos fatos.

Teatro Jornal: Conjunto de nove técnicas teatrais que dinamizam notícias de jornal dando-lhes diferentes formas de interpretação.

Teatro Invisível: Teatralização de uma cena cotidiana que deve ser apresentada no local onde realmente poderia acontecer. Desta forma, os espectadores são reais participantes do fato ocorrido, reagindo e opinando espontaneamente à discussão provocada pela encenação.

Teatro Legislativo: Consiste na criação de grupos populares de teatro que montam peças de Teatro Fórum sobre seus problemas cotidianos e as apresentam para públicos distintos. As intervenções feitas pelas platéias se transformam em relatórios e, a partir da análise destes, surgem as propostas para encaminhamento político, legislativo ou jurídico.

5.4. Interpretação e sistematização de experiências

A pesquisa qualitativa é particularmente complexa porque ela está, em geral, baseada em palavras e textos que são mais densos que números, porque possuem vários sentidos, dando mais margem de interpretação. Uma boa apresentação dos resultados da pesquisa deve permitir visualizar todos os elementos significativos, perspectivas diferentes devem ser levadas em consideração, elementos críticos de análise devem ser expostos e o estudo deve ser de leitura fácil e agradável.

Durante a coleta de dados e depois de terminada essa fase, deve-se proceder à reflexão sobre o material levantado. Isso pressupõe a organização dessas informações: tabulação e/ou digitação, documentação, catalogação etc. A análise e interpretação deve garantir, necessariamente, representantes de todos os segmentos escolares e da comunidade em geral. Em *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire esclarece que

não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo se não penso. Mas não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar *pelos* outros nem *para* os outros, nem *sem* os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (FREIRE, 1981:119).

Embora a interpretação dos dados nem sempre conte com um grande número de pessoas, é fundamental que os resultados sejam socializados com toda a comunidade escolar, o que retroalimentará a análise feita pelo grupo menor.

A leitura, a interpretação da realidade, não é um atividade neutra e objetiva. Ela é condicionada. O contexto em que estamos inseridos determina a leitura de nossos textos. O gênero, a etnia, a idade, a opção religiosa, a classe social a que pertencemos, os grupos sociais aos quais estamos vinculados orientam nosso olhar. Por isso, é importante que envolvamos diferentes segmentos no processo de leitura e análise dos dados levantados. Quanto mais

sujeitos/atores sociais estiverem envolvidos nesse processo, mais ampla será nossa leitura, nossa capacidade de abranger a realidade e chegar às suas situações significativas. Precisamos estar abertos, saber escutar, saber perguntar, saber registrar com fidelidade os dados coletados nas entrevistas. Aproximar o máximo possível o falado ao que foi escrito e interpretado. O que percebemos, sentimos, avaliamos precisa ser submetido à apreciação de quem disse e, num diálogo que não se encerra num primeiro contato, ir construindo a realidade daquele grupo.

Perceber contradições na própria comunidade (falas antagônicas, discursos versus prática etc.) e em relação à estrutura social mais ampla. Considerar a frequência com que os dados aparecem e ficar atento à não frequência que também é dado indicador de contradições. Ir além das aparências imediatas, problematizando, discutindo, desvelando as situações e/ou temas apontados. Ouvir as idéias e conhecimentos da comunidade sobre determinado tema/assunto, registrar essas informações, problematizar o assunto (perguntar, contrapor outra visão).

Com efeito, na medida em que, um a um, vão todos expondo como perceberam e sentiram este ou aquele momento que mais os impressionou, no ensaio ‘descodificador’, cada exposição particular, desafiando a todos como descodificadores da mesma realidade, vai re-presentificando-lhes a realidade recém-presentificada à sua consciência intencionada a ela. Neste momento, ‘re-admiram’ sua admiração anterior no relato da ‘ad-miração’ dos demais. Quanto mais cindem o todo e o re-totalizam na re-admiração que fazem de sua admiração, mais vão aproximando-se dos núcleos centrais das contradições principais e secundárias em que estão envolvidos os indivíduos da área” (FREIRE, 1981:125).

Interpretar qualitativamente dados quantitativos não é atividade fácil. Interpretar dados não quantificáveis é tarefa ainda mais complexa, que exige tempo, aprendizagem, capacitação continuada, envolvimento, enfim, um conjunto de medidas e ações que tornarão possível a aproximação crítica da

realidade, a utilização dos dados coletados e a aprendizagem de educandos e educadores no próprio processo de Leitura do Mundo.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados (...). Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada” (FREIRE, 1981:80).

Tão importante quanto a **vivência** de toda a experiência de Leitura do Mundo pela escola é o **registro** dela, a sua **sistematização** para que todos os segmentos possam ir se aperfeiçoando cada vez mais na prática de ler o mundo.

Segundo Oscar Jara (1994), a sistematização não é uma prática comum entre nós porque, na maioria das vezes, apresenta-se como algo complexo demais. As propostas que existem, em geral, são complicadas, tanto em sua linguagem quanto em seus procedimentos, e também falta uma definição mais precisa em torno do que significa exatamente fazer uma sistematização e a quem cabe essa responsabilidade. Na prática, não se dá prioridade a essa tarefa. Em geral, as práticas do planejamento, execução e avaliação estão institucionalizadas, mas não as do registro.

As experiências são processos sociais dinâmicos, em permanente mudança e movimento. São também processos sociais complexos, em que se interrelacionam, de forma contraditória, um conjunto de fatores objetivos e subjetivos: as condições do contexto em que se desenvolvem, situações particulares a serem enfrentadas, ações intencionais que buscam atingir determinados fins, percepções, interpretações e intenções dos distintos sujeitos que intervêm no processo, resultados esperados ou inesperados que vão surgindo, relações e reações entre as pessoas que participam, compreender, extrair seus ensinamentos e comunicá-las.

Para Jara, sistematizar não é narrar e classificar experiências, descrever processos ou ordenar e tabular informação. A sistematização busca penetrar no interior da dinâmica das experiências, localizando suas contradições, tensões, avanços e recuos, chegando a entender esses processos a partir de sua própria lógica, extraíndo deles seus **ensinamentos** que podem promover o enriquecimento tanto da prática como da teoria. Sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências, que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que nele interferiram e porque se deu dessa forma. Sistematizar é reconstruir ordenadamente a experiência: ordenar ou organizar o que foi feito, os processos, os resultados de um projeto, buscando o significado que ações adquiriram para os diferentes atores. É **processo produtor de conhecimento**. É objetivar o vivido, reconstruindo o processo da prática. Põe em ordem conhecimentos desordenados e percepções dispersas que surgiram no transcurso da experiência (elementos mais determinantes, momentos mais significativos, os que ficaram sem continuidade, os que permitiram criar novas pistas).

Ao sistematizar, as pessoas recuperam de maneira ordenada o que já sabem sobre sua experiência, descobrem o que ainda não sabem acerca dela, mas também revela às pessoas aquilo que não sabem que já sabiam.

Segundo o mesmo autor, os objetivos específicos que se persegue prioritariamente com a sistematização são: favorecer o intercâmbio de experiências; ter uma melhor compreensão sobre seu próprio trabalho; adquirir conhecimentos teóricos a partir da prática e melhorar a prática.

A sistematização pode contribuir de forma decisiva à recriação e à construção de teoria, dinamizando dialeticamente a relação entre o conhecimento teórico já existente, como expressão do saber acumulado, e os novos conhecimentos que surgem das novas situações e processos. A sistematização permite um diálogo entre saberes: uma articulação criadora entre o saber cotidiano e os conhecimentos teóricos, que se alimentam mutuamente.

A sistematização exige certas **condições**. As condições pessoais são: interesse em aprender com a experiência (Que aprendizagens esta experiência me

proporcionou?) e se propor a viver em um constante estado de interrogação crítica sobre o que pensamos, fazemos e nos acontece, desenvolver a capacidade de perguntar, de questionar, de criar pensamento próprio; sensibilidade para deixar a experiência falar por ela mesma; desenvolver nossa capacidade de observação e de percepção e educar nossa sensibilidade frente aos múltiplos detalhes que impregnam o que acontece na prática cotidiana; liberar-nos de preconceitos e de esquemas rígidos de pensamento e observar a experiência não para comprovar como se cumprem ou não nossas idéias prévias; dar atenção às sutilezas dos processos em que vivemos durante a maior parte do tempo; disciplinar-nos para tomar nota desses elementos (registrá-los) o mais próximo possível da data em que eles se realizam e valorizar as opiniões e interpretações que se comentam em torno do que vem ocorrendo; dar valor aos fatores cotidianos, disciplinar-nos em tomar nota desses elementos, considerar as diversas opiniões e interpretações que se comentam em torno do que vai ocorrendo; habilidade para fazer análises e sínteses.

Para sistematizar é preciso estar intimamente envolvido com a experiência, ter participado e ter registros de seus passos. Devemos ter clareza do que queremos sistematizar, que aspectos centrais vamos analisar durante todo o processo. É necessário um fio condutor da sistematização. Recuperamos o processo vivido, reconstituindo sua história, ordenando e classificando a informação, tendo como reflexão de fundo as razões que levaram a experiência a caminhar como caminhou (por que aconteceu o que aconteceu?). Exige análise, síntese e interpretação crítica do processo, formulando conclusões e **comunicando aprendizados**.

Sistematização, investigação e avaliação contribuem para conhecer a realidade para transformá-la e as três se situam no terreno do conhecimento. A sistematização e a avaliação são o primeiro nível da conceitualização, são a base para um processo de teorização mais amplo e mais profundo.

Conclusão

POR UMA PEDAGOGIA DA SUSTENTABILIDADE

*Sou um homem dissolvido na natureza.
Estou florescendo em todos os ipês.*

Carlos Drummond (in BARBOSA, 1988:155)

O movimento pela ecopedagogia – por uma pedagogia da sustentabilidade – está fazendo 10 anos, se considerarmos a Rio-92 como seu ponto de partida. Em dezembro de 1998 um encontro latino-americano, realizado em Cuiabá (MT), elaborou uma Carta da Terra latino-americana e discutiu com representantes de 23 países as formas de colocá-la em prática. No ano seguinte, em São Paulo, o primeiro encontro internacional sobre a Carta da Terra na perspectiva da educação criou formalmente o “Movimento pela Ecopedagogia” como pedagogia apropriada à Carta da Terra, dando início a uma série de eventos sobre o tema da sustentabilidade e da pedagogia da sustentabilidade, como o realizado em março de 2000 na Universidade do Porto (Portugal)⁴². O tema está ainda sendo discutido, mas já existe reflexão suficiente sobre ele para que possamos chegar a alguns princípios, estratégias e propostas concretas que justificam falar já de uma “pedagogia da sustentabilidade”.

A ecopedagogia ou pedagogia da Terra é uma pedagogia que “promove a aprendizagem significativa”, como nos diz Francisco Gutiérrez (1998). É uma pedagogia democrática, solidária, uma pedagogia da pergunta, que nos convida a garantir a sustentabilidade de cada um de nossos atos cotidianos. A categoria “sustentabilidade” é essencial da ecopedagogia. Por isso podemos dizer que, tanto a ecopedagogia, como a pedagogia da sustentabilidade, são pedagogias da Terra. A ecopedagogia nasceu como “pedagogia do desenvolvimento sustentável”, embora seu conceito tenha-se ampliado como o próprio movimento pela ecopedagogia que continua dinâmico e em evolução. Daí nascerem outras expressões da ecopedagogia, como “Pedagogia da Terra” (GADOTTI, 2000a) e “pedagogia da sustentabilidade”, dependendo do acento dado a este ou aquele tema.

⁴² *I Fórum Internacional sobre Ecopedagogia*, 24, 25 e 26 de março de 2000, Centro de Investigação e Intervenção Educativas – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Nesses encontros foram discutidos os princípios e valores da ecopedagogia, que, certamente, representam **desafios** para a pedagogia atual: a ética fundamentada na relação de amor; a solidariedade; a justiça; a paz e a cultura da paz; a felicidade; a responsabilidade; a dignidade; a emoção; a intuição como forma de conhecimento; a sensibilidade; a ressignificação e a recriação do conhecimento; a existência de novos espaços e tempos para a criação e promoção da vida; a sustentabilidade; a planetaridade; o meio ambiente; o saber cuidar; a identidade; a diversidade cultural; o multiculturalismo e as relações interculturais; a participação ativa e democrática; os movimentos sociais; a cidadania planetária; a estética e as diferentes manifestações artísticas e lingüísticas; a espiritualidade; o reconhecimento de novos paradigmas científicos e a superação de alguns deles; a auto-organização; a nova relação entre homem-mulher e entre pessoa humana-natureza; as novas tecnologias; a educação rural e urbana; a “ecosofia”; a “ecoformação”; a promoção da aprendizagem; os novos referentes ecológico-sociais; os espaços pedagógicos e o reconhecimento de que devemos caminhar com sentido, construindo a Ecopedagogia ao vivenciá-la e ao experimentá-la a cada dia.

A pedagogia da sustentabilidade está fortemente marcada pelo espírito do educador Paulo Freire: ler o texto sem romper com o contexto, a visão de que a educação é necessariamente um ato dialógico e um ato político, e que ela está, portanto, sempre relacionada aos direitos humanos e planetários. Ela está associada a um movimento ético e dinâmico – por isso ainda pouco delimitado - a uma forma de re-pensar e de re-construir cotidianamente a educação da nossa casa, do nosso planeta, do nosso corpo individual e social, da nossa indignação, da nossa esperança.

A Terra está em perigo, alerta-nos Edgar Morin. Para ele, este é o milênio em que o ser humano precisa decidir se continua ou não sobre a Terra. Ele precisa criar as novas condições que permitirão a sua existência sobre a Terra. Caso contrário, se continuar no mesmo processo de destruição da vida no planeta, não chegaremos ao fim deste milênio. Portanto, a Leitura do Mundo no contexto da planetarização nos conduz inevitavelmente à necessidade de construção de

uma nova pedagogia, uma pedagogia da sustentabilidade, uma pedagogia que forme as pessoas para viver sustentavelmente, isto é, a viver sem destruir a vida no planeta.

Sob o olhar do pedagogo que se descobre ecopedagogo, poderíamos nos perguntar, a título de exemplo, sobre quais seriam as características de um **currículo escolar** numa perspectiva ecopedagógica. Uma possível resposta poderia ser: um currículo com ênfase na vivência e na participação como relação pedagógica intercultural; um currículo que contemple a razão e a emoção, que considere a questão de gênero, de raça, de etnia, de classe social; que possibilite a formação de cidadãos ativos e justos, acostumados à com-vivência democrática, ética e estética, bem como à reconstrução do conhecimento com base nas experiências individuais e coletivas das pessoas; um currículo que dê sentido ao estudo do conhecimento histórica e planetariamente acumulado, que possa ser construído e vivenciado coletivamente; um currículo que tenha por referência os princípios da justiça, do amor, da solidariedade, do respeito a todas as formas de vida na Terra e, principalmente, que respeite, valorize e inclua os/as excluídos/as da Terra, que desenvolva a capacidade de indignar-se frente às injustiças onde quer que elas se manifestem, que seja capaz de alimentar a esperança nos seres humanos como sujeitos históricos. Um currículo vivo, por isso, alegre e feliz, “feito” por pessoas comprometidas com a transformação das suas próprias histórias.

Como toda pedagogia, a pedagogia da sustentabilidade procura novas formas de se relacionar com o mundo, portanto é sustentada por um sonho, para a construção de um sonho que é a cidadania planetária. Ela se refere também a novos comportamentos, enfatizando a necessidade de dizer não à lógica da competência sem compromisso, sem ética, sem valores, à lógica da acumulação e ao discurso da pura proclamação sem adesão voluntária. Ela leva em conta as dimensões sócio-política, científica, técnica e política da educação. Ao se referirem às *chaves pedagógicas* da ecopedagogia, Francisco Gutiérrez e Cruz Prado, no livro *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*, defenderam a necessidade de estarmos sempre em atitude de aprendizagem, de caminhar com sentido, de

ampliar a relação com o entorno (Leitura do Mundo) e, também, de considerarmos a intuição como forma de conhecimento, apontando para o fato de que ressignificar o conhecimento significa recriá-lo.

A primeira noção de sustentabilidade, ligada primeiro à biologia e depois à ecologia, preocupava-se com a sobrevivência das espécies dependente de uma base de recursos limitada. As críticas ao conceito de sustentabilidade vieram sobretudo dos críticos do ambientalismo que tratava separadamente as questões ambientais das questões sociais. Hoje, estamos dando a esse conceito um novo significado, não ficando apenas na sua conotação econômica. Como diz Moacir Gadotti esse conceito foi ampliado. Hoje ele “permeia todas as instâncias da vida e da sociedade. Para além da sustentabilidade econômica, podemos falar de uma sustentabilidade ambiental, social, política, educacional, curricular etc.” (GADOTTI, 2000a:35).

O conceito está hoje ligado principalmente à ética: insustentável é a pobreza, a absurda concentração da riqueza; a desonestidade, a violência, a negação da democracia, a violação dos direitos humanos. Como diz Enrique Leff (1999:12)

a sustentabilidade recoloca a pergunta sobre o ser e o tempo a partir do questionamento sobre a racionalidade econômica, sobre a ontologia e a epistemologia que fundam uma compreensão do mundo que derivou em diferentes formas de dominação da natureza. Ao mesmo tempo interroga os processos ônticos e da natureza e os potenciais do real; valoriza o ser a partir da diversidade cultural, abrindo novas vias para a reapropriação da natureza e a recriação de mundos de vida; configura novas temporalidades e identidades das quais depende a transição para um futuro sustentável. No cerne da sustentabilidade se confrontam os tempos da degradação entrópica, os ciclos da natureza e as crises econômicas, a inovação tecnológica e as mudanças institucionais, com a produção e a assimilação de novos paradigmas de conhecimento e mudanças de comportamentos que fundam uma nova racionalidade ambiental.

Como se vê, o termo “sustentabilidade”, em seu sentido amplo, encerra todo um novo projeto de civilização e, aplicado à pedagogia, pode ter desdobramentos em todos os campos da educação, não apenas na educação ambiental. Ele se torna, assim, um conceito chave para entender a educação do futuro.

É no contexto da planetarização e da virtualização, como vimos, que está nascendo essa nova pedagogia, a **pedagogia da sustentabilidade**, como novos pressupostos, novos princípios, desafios e também com **novos símbolos**. Dentre eles está o “jardim”, quer ele seja considerado como metáfora ou como realidade física. Num artigo para a Revista *Pátio* (Porto Alegre, no. 13, maio-julho 2000, pp. 11-15), a educadora norte-americana Emily DeMoor nos fala dos “valores educacionais para a sustentabilidade”. Ela nos fala do “jardim como currículo”. O jardim talvez seja esse símbolo da pedagogia da sustentabilidade. A idéia de jardim encarna os novos valores de sustentabilidade que estão surgindo. O jardim permite trabalhar com a terra, aprender a cuidar da vida. Perceber a Terra através da terra. Ver a semente assumir a forma de planta e a planta forma de alimento, o alimento que nos dá vida. Ensina-nos a paciência e o manuseio cuidadoso da terra entre o semear e o colher. Aprender que as coisas não nascem prontas. Precisam ser cultivadas, cuidadas. Aprendendo, também, que o mundo não está pronto, está se fazendo, está nos fazendo; que sua construção exige persistência, paciência esperançosa da semente que, em algum momento, será broto e será flor e será fruto.

Proponho uma reconceitualização do currículo na forma de uma escola centrada no jardim e baseada na Terra e seu funcionamento. Tendo o mundo natural como texto principal, este currículo busca recuperar da Terra os valores, as metáforas e a linguagem de orientação para a sustentabilidade... A Terra e seu funcionamento de acordo com as leis naturais, é uma realidade permanente e a história do universo, desde seu nascimento até seu momento atual, é a metanarrativa abrangente na qual nossas vidas e histórias individuais são tecidas. O jardim nos proporciona um meio de acesso eficaz e empírico a estas importantes narrativas (DeMOOR, 2000:11).

Ela cita a *pedagogia do oprimido* de Paulo Freire e seu “pioneirismo” nesta pedagogia, afirmando que ele, há mais de 30 anos, alertava que os sistemas de vida da Terra estavam sofrendo grandes estragos a ponto de perderem a capacidade de sustentar a vida no planeta. “Se quisermos adotar uma pedagogia que produza valores de sustentabilidade, o pensamento de Freire deve ser estendido para incluir a libertação do mundo natural” (*Idem*, 12). E, a seguir, cita uma passagem do livro “Pedagogia do oprimido” de Paulo Freire: “A consciência do opressor tende a transformar tudo a seu redor em um objeto de sua dominação. A terra, a propriedade, a produção, as criações das pessoas, as próprias pessoas, o tempo – tudo é reduzido à condição de objetos a sua disposição”. Paulo Freire tinha essa consciência alargada do mundo, como podemos constatar no mesmo livro (FREIRE, 1981:94) quando afirma que “o amor é compromisso com os homens. **Onde quer que estejam** (grifo nosso) esses oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa”. Em outro livro: *Diálogo com Paulo Freire* de autoria de Carlos Alberto Torres (1979:39) ainda em abono a essa visão ampliada de mundo, ele afirma que estava pensando em realizar uma reunião de teólogos e protestantes do “Terceiro Mundo” e acrescenta: “não necessariamente do Terceiro Mundo geográfico”.

Emily A. DeMoor conclui seu texto apresentando 5 teses sobre a **educação para a sustentabilidade**:

1ª - Ela deve começar com o mundo natural.

2ª - O jardim oferece um contexto para a intimidade com a Terra, um lugar onde os estudantes podem encontrar diretamente a sabedoria da Terra.

3ª - Ao aprendermos o funcionamento da Terra, aprendemos sobre nós mesmos; o conhecimento da Terra é autoconhecimento.

4ª - A premissa da Terra como professora, corroborada pela ciência rigorosa, promete revelar não apenas novas metáforas e valores de orientação para a sustentabilidade, mas também uma reorientação radical em relação ao que significa ser humano no planeta Terra.

5ª - Este modelo curricular é essencial se quisermos fornecer aos estudantes o conhecimento, as habilidades e a consciência crítica necessários não apenas para a justiça ou a eficácia social, preocupações importantes da teoria curricular, mas também para a realização da verdadeira liberdade, comunidade e sustentabilidade da Terra e suas formas de vida.

Esse seria realmente um currículo de orientação ecopedagógica, onde os professores seriam jardineiros, como propõe Rubem Alves (in *Folha de S. Paulo*, 27 de maio de 1998). “O que está no início, o jardim ou o jardineiro?”, pergunta ele. “É o segundo”, responde ele. “Havendo um jardineiro, cedo ou tarde, um jardim aparecerá. Mas um jardim sem jardineiro, cedo ou tarde, desaparecerá. O que é um jardineiro? Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins. O que faz um jardim são os pensamentos do jardineiro”. Daí a importância da formação do educador por uma pedagogia da sustentabilidade. “Nossas escolas”, continua Rubem Alves, “têm se dedicado a ensinar o conhecimento científico, com todos os esforços para que isso aconteça de forma competente. Isso é muito bom. A ciência é indispensável para que os sonhos se realizem. Sem ela, não se pode plantar nem cuidar do jardim. Mas há algo que a ciência não pode fazer. Ela não é capaz de fazer os homens desejarem plantar jardins. Ela não tem o poder para fazer sonhar. Não tem, portanto o poder para criar um povo. Porque o desejo não é engravidado pela verdade. A verdade não tem o poder de gerar sonhos. É a beleza que engravida o desejo. São os sonhos de beleza que têm o poder de transformar indivíduos isolados num povo”. O grande sonho de uma pedagogia da sustentabilidade é criar um novo povo sobre a Terra, um povo responsável, amante da sua Terra. Para isso, como diz Rubem Alves, a beleza é fundamental. Não bastam volumosos e belos “parâmetros curriculares”. É preciso que a escola tenha beleza, seja um espaço educador, construído como um jardim, para criar as condições das novas relações sociais e humanas, das novas relações interpessoais, relações sustentáveis.

O que ocorreria se a identidade, a linguagem e a cultura de uma criança fosse moldada pelo jardim? Ela entenderia que o jardim, a superfície do planeta em que vive é parte dela, é a extensão da sua própria pessoa. E trataria a Terra

como Mãe, como amiga, com ternura e amor. A pedagogia da sustentabilidade funda-se no “paradigma-Terra”, como diz Leonardo Boff, isto é, na compreensão de que a Terra não está fora de nós, mas de que a Terra somos nós, nessa simbiose onde o indivíduo incorpora-se a um outro ser, que também está vivo e em evolução. Considerar a Terra como novo paradigma significa aceitá-la como um super organismo vivo e em evolução e nos considerar como terráqueos, isto é, pertencentes a uma única comunidade, sem fronteiras, e construir nossa cidadania planetária.

Eis alguns **princípios e valores** que poderiam caracterizar a pedagogia da sustentabilidade, tal como são expressos na Carta da Terra⁴³:

1° - *Responsabilidade*. Os indivíduos devem assumir suas responsabilidades na construção de uma harmonia das sociedades e dos seres humanos entre si e com seu meio ambiente.

2° - *Informalidade*. A pedagogia da sustentabilidade não é uma pedagogia “escolar”, no sentido de que ela limita-se ao ambiente interno da escola. Ela é uma pedagogia da vida cotidiana que ultrapassa o espaço escolar e concebe o espaço da escola para além dos seus muros.

3° - *Simplicidade* que implica uma profunda reeducação dos nossos hábitos, principalmente dos nossos hábitos de consumo. Cultivo do desprendimento superando o individualismo, o consumismo e o utilitarismo.

4° - *Moderação e coerência*. Devemos aprender a refrear nossas ambições, nossas ansiedades e desejos. Coerência na vida cotidiana. Cultivo da honestidade.

5° - *Diversidade*. A diversidade das culturas, como a dos seres vivos, é um bem comum cuja preservação constitui um dever de todos os seres humanos. Respeito à Terra e a toda forma de vida.

6° - *Complexidade*. Aprender a contextualizar, aprender o global, o complexo.

7° - *Cuidado* que exige ternura, carinho, afeto, compaixão e renúncia a toda forma de dominação do outro, inclusive do planeta. Ser sensível.

⁴³ Sobre a Carta da Terra, consultar: CONSELHO DA TERRA. *La Carta de la Tierra: valores y principios para un Futuro Sostenible*. San José, Costa Rica (www.earthcharter.org); GUTIÉRREZ, Francisco (1994). *Pedagogía para el desarrollo sostenible*. Heredia, Costa Rica, Conselho de la Tierra/ICEA-LA/ILPEC Editorialpec.

8° - *Convivialidade*. Aprender a viver juntos, compreender o outro, desenvolver a percepção da interdependência, da não violência. Ter compaixão. Todos necessitamos de compreensão.

9° - *Eqüidade*. Paz com justiça social. Viver em equilíbrio com todos pela satisfação das necessidades básicas. Solidariedade planetária.

10° - *Cidadania planetária*. Devemos aprender a considerar-nos e a considerar todos os seres humanos como integrantes da imensa comunidade humana. Aprender a identidade terrena. Nosso destino comum no planeta.

Educar para o sonho da **cidadania planetária** é educar para a convivência que é ao mesmo tempo, *local e global*. Cidadania que não é apenas ambiental, já que supõe a satisfação das necessidades básicas da população e um sistema social que garanta emprego, segurança social e respeito a outras culturas.

A cidadania planetária deverá ter como foco a superação da desigualdade, a eliminação das sangrentas diferenças econômicas e a integração da diversidade cultural da humanidade. Não se pode falar em cidadania planetária ou global sem uma efetiva cidadania na escola local e nacional. Uma cidadania planetária é por essência uma cidadania integral, portanto, uma cidadania ativa e plena não apenas nos direitos sociais, políticos, culturais e institucionais, mas também econômico-financeiros (GADOTTI, 2000a:159-160).

Um grande desafio da cidadania planetária é hoje reforçar a perspectiva democrática das sociedades e nações.

Falamos de cidadania planetária e não “global”, porque a cidadania planetária não é apenas global, é também local e nacional. Além disso, falar-se em cidadania “global”, estaríamos reforçando a “globalização” e suas ambigüidades. O termo globalização, como vimos, é freqüentemente confundido com o globalismo. Ao contrário, desejamos realçar com o termo “planetária” ligado à cidadania, nosso pertencimento à Terra como nossa pátria comum.

Educar para a cidadania planetária significa educar segundo uma “Pedagogia da Terra” (GADOTTI, 2000a:176), uma “ecopedagogia” (GUTIÉRREZ, 1999). O movimento pela Ecopedagogia está hoje centrado nesta

idéia de buscar no interior das pedagogias atuais as alternativas teórico-metodológicas para uma educação sustentável. Reorientar a educação a partir do **princípio da sustentabilidade** é retomar a educação em sua totalidade. Isso implica uma revisão de currículos e programas, sistemas educacionais, do papel da escola e dos professores e da organização do trabalho escolar. A ecopedagogia, tal como foi definida no “Manifesto pela Ecopedagogia⁴⁴”, implica uma *reorientação dos currículos* para que incorporem certos princípios, tais como:

- 1° - considerar o planeta como uma única comunidade;
- 2° - considerar a Terra como mãe, como um organismo vivo e em evolução;
- 3° - construir uma nova consciência que sabe o que é sustentável, apropriado, e faz sentido para a nossa existência;
- 4° - ser terno para com essa casa, a Terra, nosso único endereço;
- 5° - desenvolver o senso de justiça sócio-cósmica considerando a Terra como um grande pobre, o maior de todos os pobres;
- 6° - promover a vida: envolver-se, comunicar-se, compartilhar, problematizar, relacionar-se, entusiasmar-se;
- 7° - caminhar cotidianamente com sentido;
- 8° - desenvolver uma racionalidade intuitiva e comunicativa: afetiva, não instrumental.

Como afirma Moacir Gadotti (2000a)

as pedagogias clássicas eram antropocêntricas. A ecopedagogia parte de uma consciência planetária (gêneros, espécies, reinos, educação formal, informal e não-formal). Ampliamos o nosso ponto de vista. Do homem para o planeta, acima de gêneros, espécies e reinos. De uma visão antropocêntrica para uma consciência planetária e para uma nova referência ética.

⁴⁴ *I Encontro Internacional da Carta da Terra na Perspectiva da Educação*, realizado em São Paulo, de 23 a 26 de agosto de 1999. Para maiores informações, consultar www.paulofreire.org

Uma pedagogia da sustentabilidade pressupõe ser entendida não apenas como uma pedagogia entre outras pedagogias, mas também como uma alternativa para a construção de uma sociedade sustentável. A categoria “sustentabilidade” é uma categoria portadora do sonho de uma cidadania plena, de uma cidadania planetária e de um mundo de bem viver para todos. Como diz Enrique Leff (1999:13-14),

a sustentabilidade aponta para um futuro, para uma solidariedade transgeracional e para um compromisso com as gerações futuras. Esse futuro é uma exigência de sobrevivência e um instinto de conservação. Porém, essa sustentabilidade não está garantida pela valorização econômica que pode apontar a natureza nem nesse horizonte de temporalidade restringida que é traduzível em taxas de desconto econômico. A sustentabilidade não será tampouco resultado de internalizar uma racionalidade ecológica dentro das engrenagens dos ciclos econômicos (...). A sustentabilidade anuncia o nascimento do que ainda não existe, a partir do potencial do real, o direcionamento do possível e a forja da utopia. A sustentabilidade encontra sua razão e sua motivação, não nas leis objetivas da natureza e do mercado, mas no pensamento e no saber; nas identidades e sentido que mobilizam a reconstrução do mundo.

A globalização neoliberal reforça o conservadorismo, oprime, instaura o medo, o silêncio, o êxodo, a exclusão. Mas existe a globalização que inclui, que é solidária, que gera curiosidade, que aproxima e que chamamos de planetarização. Mais do que desenvolver novas competências e habilidades, a planetarização exige novos **saberes** que nos orientem na Leitura do Mundo. Edgar Morin (2000) aponta alguns deles em seu livro *Sete saberes necessários à educação do futuro*.

Edgar Morin (2000) nos fala de um ser humano formado por uma identidade complexa, individual, e uma identidade comum, transpessoal, terrena. Mais do que terrena. Cósmica. Somos “seres complexos” nos diz ele, loucos e sábios ao mesmo tempo, trabalhadores e lúdicos, empíricos e imaginativos, consumistas e econômicos, poéticos e prosaicos. É este o ponto de partida dos

saberes necessários ao processo de formação do sujeito, como afirma Moacir Gadotti (2001:94-96):

1) *Conhecer o que é conhecer*, prestar atenção à “cegueira do conhecimento”. Ao conhecer, o ser humano pode ser levado ao erro e à ilusão. É um risco que assume todo aquele que se coloca a caminho do conhecimento. Aprender que o próprio erro faz parte desta busca. Existe muito conhecimento produzido pela nossa fantasia. Sem querer, mentimos para nós mesmos. Nossa memória falha. Daí a necessidade de um combate incessante pela lucidez, nos diz Morin.

2) *Conhecer o que é pertinente*. Não aprender por aprender ou aprender qualquer coisa. Selecionar o que aprendemos. Aprender o global, o complexo, o contexto. Relacionar o todo com as partes. Superar as antinomias (sujeito/objeto, qualidade/quantidade, razão/emoção, liberdade/determinismo, essência/existência...). Sobretudo, superar a racionalização, isto é, a falsa racionalidade.

3) *Ensinar a condição humana*. O ser humano, na sua existência individual e cósmica, é tudo o que devemos aprender. Conhecer o sentido das nossas vidas, a origem e o destino do universo ou, como diz Morin, nossa “identidade complexa” e nossa “identidade comum”, mais do que terrena. Fazemos parte de um universo em expansão, em auto-organização viva e permanente. Estamos ligados ao mesmo tempo ao sol, que está ligado ao cosmos.

4) *Ensinar a identidade terrena*. Nosso destino comum no planeta. Compartilhamos com outros seres e coisas a vida num planeta no qual nosso destino é comum a todos o que fazem parte dele. Nossa identidade terrena nos liga ao destino cósmico, muito mais do que a uma sociedade. Educar para adquirirmos e aperfeiçoarmos nossa identidade e consciência terrenas.

5) *Educar para enfrentar as incertezas*. Aprender a navegar no oceano do imprevisto, do inesperado, do incerto. A incerteza faz parte da história humana. “O futuro permanece aberto e imprevisível”, nos diz Morin.

6) *Ensinar a compreensão*. O fim da comunicabilidade humana não é explorar o outro, tirar proveito dele, mas compreendê-lo melhor. Educar para

superar a visão mercenária e capitalista de comunicar para manipular. Todos necessitamos de compreensão. Educação omnilateral, multicultural, integral. Comunicação não apenas racional, intelectual, mas afetiva e emocional, intersubjetiva, disponível, aberta a reaprender sempre.

7) *Aprender a ética do gênero humano*. A ética não se confunde com uma postura moral individual. Ela representa um comportamento novo face a uma nova compreensão do ser humano como indivíduo/sociedade/espécie. Não podemos ser inimigos pois somos hóspedes de uma mesma Terra, cidadãos do mundo. A Terra é uma Mãe/Pátria comum.

Os valores negativos da ideologia e da cultura dominantes de mercado foram muito bem descritos por Paulo Freire no seu último livro *Pedagogia da autonomia*. Paulo Freire aponta como o caráter mais perverso da ética neoliberal o fatalismo como valor. A ideologia neoliberal sustenta que não existe outro mundo possível, que o mercado globalizado é a melhor forma de governabilidade humana. Não há aqui lugar para sonhar outra coisa. Ele critica o neoliberalismo exatamente por negar o sonho, por ser fatalista, por negar a possibilidade de mudança. Para ele, o neoliberalismo se apresenta, arrogantemente, como a plenitude dos tempos, não reconhece que a história continua se fazendo. O neoliberalismo afirma o “fim da história” porque não lhe interessa que a história mude. Interessa sim que ela continue como está. Ao contrário, Paulo Freire sustenta que não é possível a existência humana sem o sonho, sem a utopia. Não é possível a educação sem utopia. Não há educador sem utopia.

Paulo Freire apresentou os seus “saberes necessários” para realizar o sonho. Ofereceu em *Pedagogia da autonomia*, a mediação pedagógica necessária para conquistá-lo. Todos os livros de Paulo Freire são livros de pedagogia, isto é, são livros destinados à educação para construir o sonho. A pedagogia vê primeiro o futuro, um futuro melhor para todos, a utopia. Depois é que ela se volta para o presente e para o passado.

José Eustáquio Romão em seu livro *Dialética da diferença: o Projeto da Escola Cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal* retoma Paulo Freire para mostrar que o pensamento neoliberal parece querer provocar a escuridão

proclamando o fim da utopia e da própria história. Ele mostra que essa visão de mundo tem compromisso com a desigualdade e desmascara o seu projeto pedagógico, revelando o seu caráter individualista, seletivo, meritocrático discriminatório e excludente, oposto ao projeto freireano da Escola Cidadã.

Com detalhes e bom humor revolucionário, Eduardo Galeano, em seu livro *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso* (1999), mostra-nos a escola neoliberal no seu funcionamento nefasto formando gente servil e competitiva ao mesmo tempo. Os valores dominantes da ética do mercado Galeano chama de “anti-valores”, devido ao seu terrível potencial destrutivo o que põe realmente o mundo de cabeça para baixo. Os exemplos de Galeano são contundentes: “curso intensivo de incomunicação”, “curso básico de injustiça”, “curso básico de machismo e racismo”, “cátedras do medo”, “aulas de corte e costura: como fazer inimigos por medida”, “aulas magistrais de impunidade”. Essa “contra-escola”, essa “escola do mundo ao avesso” é parte decisiva da formação humana que leva à deterioração da qualidade de vida e do meio ambiente em escala planetária.

As alternativas não são muitas, mas já começam a surgir como o crescente movimento pelas “Escolas cidadãs”⁴⁵. As redes de pessoas e de instituições que se multiplicam mundialmente, em todos os níveis, na forma nova de educação permanente e continuada, são outro belo exemplo de alternativa no campo da educação, utilizando as mesmas ferramentas tecnológicas de que dispõe o capitalismo neoliberal. Essa seria realmente uma nova globalização, uma globalização com cara humana atendendo não aos interesses do capital mas às necessidades das pessoas. A globalização capitalista é desumana porque a esse modelo é inerente a atribuição de maior valor ao dinheiro, às coisas, às mercadorias do que aos seres humanos.

A sobrevivência do planeta e do gênero humano depende do surgimento de alternativas a esse tipo de globalização que concentra o poder nas mãos de poucas pessoas e de poucos países e, por outro lado, aumenta a miséria, a marginalidade, a exclusão. Precisamos de um modelo de globalização que rompa

⁴⁵ Relembramos aqui os exemplos já citados: “Escola pública popular” (São Paulo), “Escola Democrática” (Betim, MG), “Escola Plural” (Belo Horizonte), “Escola Candanga” (Brasília, DF), “Escola Mínima” (Gravataí, RS), “Escola Sem Fronteiras” (Blumenau, SC), “Escola Guaicuru” (Estado do Mato Grosso do Sul), “Escola Democrática e Popular” (Estado do Rio Grande do Sul), Escola Sagarana (MG).

com as fronteiras e que transforme a Terra numa única nação e todos os seus habitantes em cidadãos do mesmo mundo, como proclamou a Rio-92.

O projeto pedagógico da planetarização, em construção, funda-se no paradigma Terra, no *oikos*, na casa que é nossa morada. Ele é profundamente afetivo, no sentido de sentir-se afetado por tudo, e ético, fundado no “cuidado” (Leonardo Boff), na ternura.

Seu **currículo** é, ao mesmo tempo, “solar” e “lunar”, na expressão de Paul Taylor⁴⁶. De um lado, apóia-se num saber claro, científico, objetivo, imparcial, racional, iluminado como o *sol*. De outro, tem sua face intuitiva, emocional, sensorial, nem sempre clara, com espaço para dúvida, com partes claras e claro-escuras como a *lua*. É um saber angustiante, incerto, parcial, comprometido, inacabado.

A pedagogia do oprimido da era planetária não é movida pela vingança, pela força, pelo poder, mas pela capacidade de trabalhar e dançar juntos, pelo carinho essencial, pela capacidade de amar que souber desenvolver. Amar é sobretudo um ato de coragem, coragem de comprometer-se com uma causa, uma pedagogia, a causa da libertação. A pedagogia neoliberal é uma pedagogia da existência pessoal onde tudo o que vale é lutar pela liberdade e felicidade individual. Por isso é uma **pedagogia solitária**, uma pedagogia da solidão.

A **pedagogia da sustentabilidade**, ao contrário, deve ser uma pedagogia da solidariedade, da camaradagem. Ela é uma pedagogia dos **silenciados** e da **responsabilidade social**. Isto é, ao mesmo tempo, dos **oprimidos** e dos **não-oprimidos**, mas comprometidos com eles. Exatamente como Paulo Freire expressou na sua dedicatória no livro *Pedagogia o oprimido*, escrito em 1968: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”. Não pode essa nova pedagogia ser construída apenas pelos silenciados de hoje e de sempre. Mas eles devem conquistar a voz ativa nessa nova pedagogia. Ela não poderá ser construída sem eles. Mas sem os não-oprimidos “que se descobrem” nos oprimidos e “com eles lutam”, solidariamente responsáveis, sem eles, também

⁴⁶ Exposição feita no Congresso Internacional “Um olhar sobre Paulo Freire” (Évora, Portugal, setembro de 2000).

não será possível construir essa nova pedagogia. A nova **pedagogia da sustentabilidade** nascerá solidariamente, dialogicamente.

Nos tempos em que o “mundo como fábula e perversidade” se impõe à humanidade como o único caminho a ser seguido, nos tempos em que tudo se faz para naturalizar os efeitos perversos da globalização capitalista (a exclusão, a fome, o desemprego, a concentração da riqueza, as desigualdades sociais, a coisificação do ser humano), a pedagogia da sustentabilidade compromete-se com a educação para a cidadania planetária para manter viva a solidariedade, a utopia, o sonho, a capacidade de projetar, de entender o presente e pensar futuro. Educar para a cidadania planetária é, então, educar para entender o presente e ser capaz de construir novas realidades. Para isso, é preciso “ler o mundo”. É necessário, como nos alerta Miguel Arroyo, para quem a matriz do pensamento freireano está na *Leitura do Mundo*, olhar para a realidade com sensibilidade pedagógica e entender a dramaticidade das interrogações de seu tempo. Exatamente como Paulo Freire faz na justificativa da *Pedagogia do Oprimido*: “Mais uma vez os homens [mulheres], desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema... Se fazem problema a eles mesmos...” (In: FREIRE, 2001:165).

- O que significa hoje **educar para o sonho da cidadania planetária**?

Educar para a cidadania planetária “na dramaticidade da hora atual” é criar condições de “esperançar”. O próprio Paulo Freire nos ofereceu muitos saberes para essa construção. As experiências de educação de governos democrático-populares e de movimentos sociais vêm, cada vez mais, revelando a atualidade do seu pensamento, seguindo e/ou reinventando suas propostas pedagógicas.

Mais do que em outros tempos, devido, como já vimos, às novas tecnologias informacionais, ao intenso fluxo de informações e comunicação, as “classes” precisam ser substituídas pelos “círculos de cultura”; os “alunos” pelos “participantes dos grupos de discussões”; os “professores” devem ceder lugar aos “coordenadores de debates”. De igual modo, a “aula” precisa ser substituída pelo “debate” ou pelo “diálogo” entre educador e educandos e o “programa” por “situações existenciais” capazes de desafiar todos os envolvidos no processo

educativo e de levá-los a assumir posições de reflexão e crítica diante das condições dessa mesma existência.

Educar para a cidadania planetária é não separar o lugar e o tempo de aprender do lugar e do tempo de ensinar. Onde e quando se aprende, também se ensina. Os círculos de cultura trazem a prática de cada um, a sua vivência, a sua história, os saberes dos educandos e permitem a reflexão sobre eles, a ampliação do conhecimento sobre o visto e sentido, ressignificando a existência dos partícipes do processo. O papel do educador é dar sentido a essa construção. A formação não pode se dar no vazio.

Educar para a cidadania planetária é proporcionar encontros e construção de redes: locais, regionais, nacionais e planetárias. É estar em contato com os movimentos sociais, é interagir, é realizar projetos com atuação local e transnacional. É vivenciar o local, buscando sempre as conexões possíveis. É perceber o global acontecendo localmente (globalismo localizado), o local acontecendo globalmente (localismo globalizado) e encontrar formas de construção do *cosmopolitismo* e do *patrimônio comum da humanidade*. As lutas sociais concretas e locais precisam se ancorar em vários portos do planeta. Para isso, é preciso tecer as redes locais, lançá-las para além dos mares e prendê-las através das alianças transnacionais.

Educar para a cidadania planetária é refletir sobre a sobrevivência pessoal e social como habitantes de uma mesma casa, o planeta Terra, que precisa ser cuidada e preservada, por nós e pelos que virão. É construir a consciência coletiva sobre as ameaças que pesam sobre o planeta e ter a Terra como paradigma de nossas ações.

Educar para a cidadania planetária é não permitir que indústrias poluidoras se instalem em nosso bairro, em nossa cidade, em nosso país e em nenhum outro território. É ter consciência de que aqui ou bem longe, em qualquer lugar que se instale, trará malefícios para seres humanos e para o planeta. Se não serve aqui, não pode servir em lugar algum. Educar para a cidadania planetária é estar em rede virtual e fortalecer as lutas locais para evitar situações desse tipo em qualquer região do planeta. É criar solidariedade entre os povos do Norte e do

Sul. É não desejar para o quintal do Terceiro Mundo o que não queremos para o quintal do Primeiro Mundo.

Educar para a cidadania planetária é dialogar com os vários espaços de formação na escola e no seu entorno. É considerar todos os processos de aprendizado, de socialização e cultura que influenciam a construção da visão de mundo de nossos educandos. É considerar o modo como as realidades extra sala de aula interferem no processo de aprendizagem dos educandos: por exemplo, como alfabetizar numa sociedade que valoriza o som e a imagem, a linguagem oral? É vincular os saberes sociais, a cultura escolar com a cultura dos educandos, a socialização na escola com a socialização em outros espaços sociais como a rua, a casa, a igreja, o terreiro etc. Cada uma dessas instâncias formadoras deve se integrar ao processo de formação construído na escola. É preciso ficar atento aos espaços onde nos constituímos enquanto seres humanos, onde construímos saberes, valores, cultura, conhecimentos, representações da natureza, da sociedade, de nós mesmos e integrá-los ao espaço escolar.

Educar para a cidadania é desnaturalizar o modo de vida construído pela globalização capitalista. Não pode ser natural o lucro acima de tudo. Em nome dele, tudo se aceitar: tráfico de drogas, prostituição de crianças, destruição da natureza... É preciso desnaturalizar o individualismo, a competição, a indiferença, a exclusão etc.

Educar para a cidadania planetária é construir novos significados para a escola. Significados compartilhados fundamentalmente com as classes sociais excluídas do atendimento às suas necessidades básicas e impedidas de sonhar. Essa educação nega os valores do mercado, questiona os discursos hegemônicos veiculados pela mídia, apropria-se dos avanços das novas tecnologias e os coloca a serviço do processo de planetarização. A educação para a cidadania planetária vai buscar as possibilidades sociais de nos humanizarmos diante de tanta barbárie. A Escola Cidadã, que vem se constituindo como forte espaço de formação da cidadania planetária, valoriza a construção coletiva dos significados, promove o espaço público que ressignifica a existência coletiva na escola – através dos Grêmios Estudantis, dos Conselhos de Escola, do Orçamento

Participativo da Escola, da Constituinte Escolar, dos Projetos da Inter, dos projetos por Complexos Temáticos, do Orçamento Participativo da cidade, dos encontros regionais, nacionais e internacionais de educação, dos Fóruns Mundiais de Educação etc. Assuntos particulares, localizados, tornam-se públicos, ganham novas dimensões, novos significados: agendas de luta são definidas, opiniões são formadas, testadas, negadas, confirmadas. As vozes locais de cada parte da cidade, de várias cidades com sonhos semelhantes, de várias regiões do país e de outros países, vozes de perto e vozes de longe ganham sentido, tecem a trama planetária da formação cidadã.

A Leitura do Mundo, no contexto da planetarização, olha o mundo sob a perspectiva da classe social. Sob o ponto de vista dos esfarrapados do mundo, lê “Davos” e o “Fórum Social Mundial”. Lê o mundo sob a ótica das relações de exploração no processo de produção, de exclusão a esse processo, bem como sob a ótica das relações de opressão no que diz respeito às questões de gênero, de opção sexual, de etnia, de raça etc. e se compromete com a emancipação humana e a preservação ambiental.

Educar para a cidadania planetária é manter vivo o posto de “guardião da utopia”, da dúvida, da incerteza, da possibilidade... que Paulo Freire nos deixou como legado. Seattle, Praga, Gênova, Porto Alegre, os Zapatistas, o MST, o Movimento da Escola Cidadã estão nos apontando um caminho: das redes, da libertação que se intercomunica, que interliga o local e com o global, que reconhece as estruturas locais e globais que oprimem, mas também reconhece a existência daquelas que libertam, que resiste de forma amorosa e criativa, com a não-violência ativa, em todos os espaços e das mais variadas formas possíveis, principalmente no espaço escolar, ao imobilismo e à desesperança.

A educação no contexto da planetarização exige a formação para a cidadania planetária. Ela tem a função de conscientizar os educandos sobre a interdependência entre os acontecimentos e fenômenos locais e os globais; deve contribuir para identificar os males civilizacionais contemporâneos e as suas causas e realizar uma educação que promova o desenvolvimento global dos seus educandos.

A educação para a cidadania planetária, que pressupõe a Leitura do Mundo, é aquela que contribui para tornar visível o que o olhar normalizador e anestesiado oculta. Ajuda a interrogar, a questionar, a duvidar, a explicar, a nomear a barbárie que hoje vivemos, nega a resignação, recupera a confiança e a utopia.

A Leitura do Mundo permite que, mergulhando no local, encontremos o universal. Através dos meninos abandonados perambulando pelas ruas das grandes cidades poderemos chegar aos cibermeninos viajando pelo ciberespaço. Das balas de chumbo que ameaçam aqueles, poderemos chegar aos raios laser que divertem estes e entender as grandes contradições de nosso tempo. A Leitura do Mundo, a partir dos brinquedos de nossas crianças e adolescentes (rambos, robocops, canhões, metralhadoras, batmans, naves espaciais, barbies, pocahontas etc), pode nos levar a crianças e adolescentes de outras partes do mundo e percebermos a homogeneização cultural, a colonização cultural local e global. Os catadores de lixo do Recife podem nos levar aos lixões da cidade do México. Em ambos os locais, seres humanos juntam garrafas, latas, papéis e disputam restos de comida com urubus. As crianças do Brasil e do México podem se juntar às que mergulham no mar de Java em busca de pérolas, às que catam diamantes nas minas do Congo, às crianças toupeiras nas salinas do Peru (aproveitadas nas salinas por causa da pequena estatura) e enterradas em cemitérios clandestinos quando seus pulmões deixam de funcionar, às que colhem café na Colômbia e na Tanzânia... e todas juntas podem nos levar à globalização de uma forma perversa de organizar a existência nesse planeta. A Leitura do Mundo nos mostrará que os problemas das crianças do Recife não são só problemas das crianças do Recife. O local se universaliza e a busca por melhores condições de vida a essas crianças pode se transnacionalizar e as crianças do Recife, do México, de Java, do Peru, da Colômbia, da Tanzânia, ao invés de se igualarem na miséria e na ausência de futuro, podem se encontrar trocando e-mails em computadores de uma rede de luta planetária em defesa dos seus direitos. Isso é um sonho. Um sonho que já se mostra possível. É o sonho da cidadania planetária. É o inédito viável que queremos construir.

* * *

Fizemos, no decorrer da elaboração desta tese, um longo percurso, motivado inicialmente, por uma preocupação existencial e pedagógica sobre o significado da Leitura do Mundo para a prática educativa em sala de aula e também para a construção do projeto político-pedagógico da escola.

Relembrando a escola aonde cheguei numa manhã fria de um sábado, em 1986, e acabei ficando por seis anos, percebo quanto saberes ela me permitiu construir. De lá para cá, aprendi a “esticar” minha Leitura do Mundo; a puxar os fios daquela trama local e entender suas relações mais amplas (que, com certeza, vão além do que hoje sou capaz de ver). Tanto a mim, quando ouvi minha aluna e não pude dimensionar o significado de suas palavras, quanto ao diretor, que, indignado com o desperdício das sobras da merenda, resolveu distribuí-las, gerando um enorme tumulto na escola provocado pelos moradores famintos da região, faltou-nos uma melhor contextualização da realidade vivida. Continuamos sendo a favor do diálogo e contra o desperdício dos alimentos, mas nossas ações tomariam outro rumo se nos deparássemos com as mesmas situações.

O diálogo da escola com a realidade dos educandos não pode ser o diálogo que procura a simples constatação e o lamento. Não pode ser uma prática tangencial, marginal, esporádica, feita nos intervalos, nos corredores, com informações esparsas, incompletas, com interpretações pessoais e solitárias. Nossa interpretação da realidade percebida não pode ser a única a ser considerada no processo; ela é uma das interpretações a serem consideradas na negociação entre as realidades presentes em cada visão de mundo dos diferentes segmentos escolares para buscar compreender os significados daquele grupo. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1982:69), como já destacamos em outro momento deste trabalho.

Com o Projeto da Interdisciplinaridade vivido na escola, a prática marginal, diluída em pequenos e breves momentos (conversas de corredores, no início das aulas etc.) de ouvir os alunos, buscando conhecer a sua realidade, passou a ocupar o lugar central a partir do qual fomos construindo nosso projeto político-pedagógico. Mergulhar na realidade, ouvir relatos autobiográficos, histórias de vida, pesquisar o entorno, suas contradições, suas potencialidades; vivenciar estratégias coletivas de análises do mundo vivido e percebido; refletir a partir da contextualização sócio-política e cultural e se alimentar dela para construir conhecimentos, construir condições cognitivas e emocionais para lidar com os antagonismos e paradoxos com os quais nos deparamos foram alguns dos importantes saberes que construímos com aquela experiência. A leitura do mundo foi nos permitindo conhecer melhor a realidade, juntar as partes, compreender os fatos como partes ou como pequenas totalidades pertencentes a um todo maior, estabelecer relações, compreender os significados daquele contexto. Entendemos que a merenda oferecida aos famintos e o conselho dado a alguém em busca de orientação eram formas de ajuda válidas, mas insuficientes para um projeto de educação humanizante. Era preciso ir além do auxílio pontual e limitado. Mais do que caridade, que humilha e não transforma, era preciso uma educação para a solidariedade, para a compreensão das causas daquela realidade opressora e injusta e a organização de formas para sua superação.

O processo pedagógico vivido, que buscou dar ao ser humano a oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre a sua existência, e buscou inseri-lo criticamente na ação transformadora da realidade, implicando, de um lado, o desvelamento da realidade opressora e, de outro, a ação sobre ela para modificá-la, foi profundamente humanizador. Dialogamos. Constatamos. E buscamos, coletivamente, as possíveis mudanças.

Nesta tese, inicialmente, retomamos a obra de Paulo Freire e destacamos a importância que este autor atribuiu à **Leitura do Mundo** para a construção de uma educação como prática da liberdade. Na sua relação com homens e mulheres, percebia o mundo “feito, malvado, desumano” e queria-o “mais justo e mais humano”. Sabia da história como tempo de possibilidade, mas não

individual, e sim coletiva. Assumiu a perspectiva dos “esfarrapados do mundo”. Neles se descobriu, com eles sofreu, mas sobretudo, com eles lutou. Entregou-lhes um forte instrumento de luta: a “palavramundo”. Deu relevância social ao “saber de experiência feito” e com isso significou muitas existências. Deu-lhes vida própria, permitindo que escrevessem sua história, que assumissem e exercessem sua cidadania. Revelou aos educadores que a educação não pode tudo, mas tem uma enorme responsabilidade no processo de humanização de homens e mulheres e na transformação social. Mostrou-nos como essa etapa do seu "método", a Leitura do Mundo, é fundamental para que a escola estabeleça relação de organicidade com seu contexto.

As análises da “aplicação” prática desse conceito freireano tanto no que se refere aos sistemas de ensino, quanto à unidade escolar nos mostraram a importância de levar em conta uma nova visão de mundo do mundo, isto é, do **mundo em processo de planetarização**. A experiência de São Paulo deu os importantes passos nessa direção e Porto Alegre "pegou o bastão" e deu continuidade. Como também o Instituto Paulo Freire que, instigado pela prática, vem dando respostas concretas de como fazer a Leitura do Mundo para chegar ao projeto político-pedagógico.

As experiências relatadas mostram a importância da Leitura de Mundo para a definição do currículo, do projeto político-pedagógico, da Constituinte Escolar, do Orçamento Participativo. Num movimento constante do local para o global e vice-versa, buscam as inter-relações entre o político, o econômico, o social, o cultural, o ambiental, o regional, o nacional e o internacional. Da mesma forma, procuram garantir vivências de participação, de democracia e de cidadania ativa seja em nível de unidade escolar, seja no âmbito da Secretaria de Educação. Lêem o próprio contexto e buscam compreendê-lo de modo abrangente e crítico através de reuniões, encontros, congressos de educação nacionais e internacionais. Compreendem-no e agem sobre a realidade, buscando melhor prática educativa e melhor qualidade de vida.

Constatamos que a leitura de mundo na era da globalização/planetarização não pode prescindir da leitura da complexidade que caracteriza este “novo

mundo” em que vivemos hoje, que ampliou a interconexão humana ao mesmo tempo em que se encolhe cada vez mais o espaço. O ciberespaço da formação continuada é uma realidade cada vez mais presente, presencial. É virtual, por isso, real, permanentemente presente, em todo o lugar, todo o tempo. A virtualidade e a sustentabilidade são dimensões fundamentais da leitura do Mundo no contexto da planetarização.

Mostramos um exemplo prático de Leitura do Mundo: seu referencial teórico, as etapas e os instrumentos necessários para a sua execução. Mostramos como fazer a análise e a interpretação dos dados obtidos a partir da unidade escolar. Exemplos que levam em conta os pressupostos filosófico-metodológicos e educacionais de Paulo Freire. Evidenciamos a existência de diferentes metodologias de Leitura do Mundo, de estudo da realidade e de estudo do meio. Reconhecemos também o longo caminho que ainda há para se percorrer para abarcar as exigências que o contexto da planetarização nos impõem.

Destacamos que a Leitura do Mundo hoje está ultrapassando o nível da observação local, do estudo da realidade mais “próxima” para levar em conta a globalização crescente do mundo. Descobrimos com satisfação que a acusação feita a Paulo Freire de “localismo”, pela sua preocupação com as necessidades mais sentidas dos educandos, não tem fundamento. Ao contrário, Paulo Freire tinha uma visão “internacionalista” desde os seus primeiros escritos. O oprimido de que ele nos fala não é deste ou daquele país, desta ou daquela localidade.

A globalização da economia capitalista e as transformações tecnológicas, ao mesmo tempo em que geraram uma imensa “exclusão social”, geraram as condições de uma leitura global do mundo: o local se globaliza e o global se localiza. Neste contexto, a Leitura do Mundo está se tornando cada vez mais “planetária”, indo muito além do chamado “estudo do meio”, ou melhor, o meio tornou-se o próprio planeta, nosso endereço comum. Tivemos necessidade de distinguir, por isso, globalização de planetarização, entendendo a planetarização como um processo novo dentro da globalização, como a “outra”, ou a segunda globalização, que enxerga o planeta “de longe”, isto é, como uma única comunidade.

A Leitura do Mundo na perspectiva da planetarização, objetivo central da nossa tese, supõe uma outra perspectiva da pedagogia que leva em conta a sustentabilidade e a formação para realização do sonho da cidadania planetária. Essa é uma pedagogia que apenas está dando os primeiros passos. Seus princípios começam a aparecer na prática de numerosos educadores preocupados com uma educação libertadora, sustentável, equânime. O desafio é enorme tanto para o novo currículo quanto para o projeto político-pedagógico da escola.

Diante da globalização do mundo, a Leitura do Mundo continua válida como estratégia pedagógica de uma educação libertadora na qual ler o mundo é condição necessária para a sua transformação. Como dizia Paulo Freire “a Leitura do Mundo precede a leitura da palavra”. Isso continua válido, os princípios da educação libertadora continuam válidos. Mas o mundo está mudando e precisamos de novas estratégias para mudá-lo, porque não mudamos o mundo apenas com princípios. Precisamos de princípios e de estratégias.

A conclusão a que cheguei é que a Leitura do Mundo, hoje, reafirma a necessidade de uma **pedagogia da sustentabilidade**, isto é, uma pedagogia da educação para a realização do sonho de uma cidadania planetária, como está sustentando o movimento mundial pela ecopedagogia. Vejo, contudo, que nos falta um longo caminho a percorrer. A pedagogia da sustentabilidade é ainda um sonho, um sonho possível.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOWICZ, Mere (1989). *Programa de Ensino Inovador*, São Paulo, CLR Balieiro.
- AGUIAR, Sonia (2002). *Observatório da cidadania: monitorando as políticas públicas em âmbito global*. In: www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah.
- ALAVA, Séraphin (2002). *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- ALENCAR, Chico e GENTILI, Pablo (2001). *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Rio de Janeiro, Ed. Vozes.
- ALTVATER, Elmar (1995). *O preço da riqueza: pilhagem ambiental e a nova (des)ordem mundial*. São Paulo, UNESP.
- ANDRÉ, Marli E.D.A. (1978). “A abordagem etnográfica - uma nova perspectiva na avaliação educacional”. In: *Tecnologia educacional* n.º 27. pp. 9-12.
- _____ (1983). “Texto, contexto e significados - algumas questões na análise de dados qualitativos”. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.º 45. Maio de 1983, pp.67-71.
- _____ (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas, Papirus.
- _____ (1995a). “Avanços no conhecimento etnográfico da escola”. In: FAZENDA, Ivani (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, SP, Papirus.
- _____ (1994). “A pesquisa no cotidiano escolar”. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. 3ª ed., São Paulo, Cortez.

- ANPAE (Associação Nacional de Profissionais da Administração) (1993). *Administração da educação: desafios dos anos 90*. Anais do XVI Simpósio Brasileiro de Administração da Educação, Realizado no Rio de Janeiro, de 7 a 11 de setembro.
- ANTUNES, Ângela (2002). *Aceita um conselho: como organizar os colegiados escolares*. São Paulo, Ed. Cortez.
- APPLE, Michael. *Escolas democráticas*. São Paulo, Cortez, 1998.
- ARROYO, Miguel (2000). “Educação em tempos de exclusão” In: FRIGOTTO, Gaudêncio & GENTILI, Pablo (orgs.). *A cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires, CLACSO.
- ARRUDA, Marcos & BOFF, Leonardo (2000). *Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos – uma visão a partir do sul*. Petrópolis, Vozes.
- ATKINSON, P., DELEMONTS, S. & HAMMERSLEY, S. (1980). “Qualitative research traditions: a British response to Jacob. *Review of Educational Research*. 58(2), 231-250.
- AZEVEDO, José Clóvis de (2000). *Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes.
- _____ GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa e SIMON, Cátia (orgs.) (2000). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS, Secretaria Municipal de Educação.
- _____ (1995). “Educação e neoliberalismo”. In Revista *Paixão de Aprender* nº 9, SMED, Prefeitura Municipal de Porto Alegre; dezembro.
- BACHELARD, Gaston. (1993). *A poética do espaço*, São Paulo, Martins Fontes.
- BARBOSA, Rita de Cássia. (1988). *Carlos Drummond de Andrade: seleção de textos*. São Paulo, Nova Cultural.
- BARRETO, Vera (1998). *Paulo Freire para educadores*. São Paulo, Arte & Ciência.
- BAUMAN, Zygmunt (1999). *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed.

- BEISIEGEL, Celso de Rui (1982). *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo, Ática.
- _____ (1988). “Cultura do povo e educação popular” In: VALLE, E. & QUEIRÓZ, J. J. (orgs.). *A cultura do povo*. São Paulo, Ed. Cortez, 4ª ed.
- _____ (1964). “Ação política e expansão da rede escolar”. *Pesquisa e planejamento*, São Paulo, CRPE, nº.8, dez.
- BELLONI, Maria Luiza (1999). *Educação a distância*. Campinas, SP, Editora Autores Associados.
- BERGER, T. e P. Luckmann (1979). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires.
- BETTO, Frei e FREIRE, Paulo (1985). *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo, Ed. Ática.
- BOFF, Leonardo (1994). *Nova era: a civilização planetária*. São Paulo, Ática.
- _____ (1995). *Ecologia: grito da Terra, grito dos pobres*. São Paulo, Ática.
- _____ (1995a). *Princípio-Terra: volta à Terra como pátria comum*. São Paulo, Ática.
- _____ (1996). *Ecologia, mundialização e espiritualidade*. São Paulo, Ática.
- _____ (1998). *O despertar da águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade*. Petrópolis, Vozes.
- _____ (1999). *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. Petrópolis, Vozes.
- BOLETIM DA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA, nº 6, Dez. 1998. Comunidade Solidária.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) (1981). *Pesquisa participante*. São Paulo, Brasiliense.
- _____ (1981). *O que é método Paulo Freire*. São Paulo, Brasiliense.
- _____ (1982). *O educador: vida e morte*. São Paulo, Brasiliense.
- BRASIL, República Federativa do (1997). Lei 9394/96 – *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, Senado Federal.

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília.
- BUSQUETS, Maria Bertely (1997). *Retos metodológicos en etnografía de la educación*. Fonte: Internet (Última revisión, 5 de marzo 1997).
- CADOZ, Claude. *Realidade virtual*. São Paulo, Ática, 1997.
- CAILLOIS, R. (1990). *Os jogos e o homens*. Lisboa, Cotovia.
- CALDART, Roseli Salete (2000). *Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais do que escola*. Petrópolis, Vozes.
- CALLAI, Copetti Helena e ZARTH, Paulo Afonso (orgs.) (1999). *Os conceitos de Espaço e tempo na pesquisa em educação*. Ijuí, RS, Ed. UNIJUÍ
- CALVINO, Ítalo (1995). *Seis propostas para o próximo milênio*, São Paulo, Companhia das Letras, 2ª edição.
- CAMARGO, Rubens Barbosa de (1997). *Gestão democrática e nova qualidade de ensino: o Conselho de Escola e o Projeto da Interdisciplinaridade nas Escolas Municipais da Cidade de São Paulo (1989-1992)*. Tese de doutorado, FE-USP,
- CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio e Krawczyk (orgs.) (2000). *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas, São Paulo, Ed. Autores Associados.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro (1978). *Ideologia do desenvolvimento-Brasil: JK JQ*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- CARVALHO, Marília Pinto de (1991). *Uma identidade plural: estudo de uma escola pública na região metropolitana de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, São Paulo, FE-USP.
- _____ (1989). “Um invisível cordão de isolamento: escola e participação popular”. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 70, pp. 38-61, ago. 1989.
- CASTELLS, Manuel (1999). *Fim do milênio – a era da informação: economia, sociedade e cultura*, São Paulo, Paz e Terra, 3 volumes.

- CATTANI, Antonio David (org.) (2001). *Fórum Social Mundial: a construção de um mundo melhor*, Porto Alegre, Petrópolis: Editora da Universidade, UFRGS, Vozes, Unitrabalho, Corag, Veraz Comunicação.
- CAVALCANTI, Clóvis (org.) (1998). *Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável*. São Paulo, Cortez.
- CEARÁ, Secretaria de Educação Básica do Estado do (1999). *Avaliação institucional: uma inovação nas escolas pública do Ceará (relatório geral)*. Fortaleza, SEDUC.
- CENPEC (1993). *Uma proposta de educação para as classes populares – A experiência de Porto Alegre – 1989-1992 – Educação & Desenvolvimento Municipal*, Caderno do CENPEC, pp. 44-45
- CHOMSKY, Noam (2000). *Por que o Fórum Social Mundial?* In: Folha de São Paulo, 10/09/00 – www.forumsocialmundial.org.br - Biblioteca das Alternativas.
- CLIFORD, J. MARCUS, G. (eds.) (1986). *Writing culture*. Berkeley, University of California Press.
- COLL, César (org.) (2000). *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- CONSELHO DA TERRA (1998). *La Carta de la Terra: valores y principios para un Futuro Sostenible*. San José, Costa Rica.
- CORTELLA, Mário Sérgio (1992). “A reconstrução da escola: a educação municipal em São Paulo de 1989 a 1991. Brasília, INEP, *Em Aberto*, ano 11, n. 53, pp. 54-63, jan./mar.
- COSTA, Marisa Vorraber (1998). “A pesquisa-ação na sala de aula e o processo da significação”. In Luiz Heron da Silva (org.), *A escola Cidadã no contexto da globalização* (Petrópolis, Vozes.
- COULON, Alain (1995). *Etnometodologia e educação*. Rio de Janeiro, Vozes.
- COURTNEY, R. (1980). *Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação*. São Paulo, Perspectiva.
- DALMÁS, A. (1994). *Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação*. Petrópolis, Vozes.

- DAMKE, Ilda Righi (1995). *O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel*. Rio de Janeiro, Ed. Vozes.
- D'ÉÇA, Teresa Almeida (1998). *Neaprendizagem*. Porto, Ed. Porto
- DELIZOICOV, Demétrio (1991). *Conhecimento, Tensões e Transições*. Tese de Doutorado, FE-USP.
- _____ (1993). "A proposta de interdisciplinaridade e o seu impacto no ensino municipal de 1º grau" In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (org). *Interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo, Edições Loyola.
- DEMO, Pedro (1991). *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo, Cortez: Autores Associados.
- _____ (1987). *Avaliação qualitativa*. São Paulo, Cortez.
- DeMOORE, Emely (2000). "O Jardim como currículo". In: Revista *Pátio*. Porto Alegre, no. 13, maio-julho 2000, pp. 11-15.
- DIADEMA, Secretaria Municipal de Educação (1996). *Sistema das atividades desenvolvidas nas salas de aula do MOVA*.
- _____ (1998). *A reprodução social: propostas para uma gestão descentralizada*. Rio de Janeiro, Ed. Vozes.
- _____ (2001). *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes.
- _____ IANNI, Octavio e RESENDE, Paulo-Edgar A. (orgs.) (1998). *Desafios da globalização*. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes.
- DINIZ, Nilo; SILVA, Marina e VIANA, Gilney (orgs) (2001). *O desafio da sustentabilidade: um debate socioambiental no Brasil*. São Paulo, Ed. Fundação Perseu Abramo.
- DOMINGUES, Diana (1997). *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo, Fundação Editora UNESP.
- DOWBOR, Ladislau (2001). *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis, Vozes.
- DREIFUSS, René Armand (1999). *A época das perplexidades - mundialização, globalização e planetarização: novos desafios*. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes.

- DUTRA, Olívio e BENEVIDES, Maria Victoria (2001). *Orçamento Participativo e socialismo*. São Paulo, Fundação Perseu Abramo
- ERICKSON, Frederick (1993). “Novas tendências da pesquisa etnográfica em educação”. Conferência proferida na Faculdade de Educação da USP.
- _____ (1984). “What makes school ethnography ‘ethnographic’?”. *Anthropology and Education Quarterly*. 25(1), 51-56.
- _____ (1989). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”. In: WITTROCK, M. *La investigación de la enseñanza*. Barcelona, Paidós.
- EZPELETA, Justa. *La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción*. México, Dep. De Investigaciones Educativas, 64 p., mimeo.
- EZPELETA, Justa e Elsie Rochwel (1986). *Pesquisa participante*. São Paulo, Cortez.
- FALCÃO, Maria do Carmo (1989). *Cotidiano: conhecimento e crítica*. São Paulo, Cortez.
- FALS BORBA, Orlando (1981). “Aspectos teóricos da pesquisa participante”. In: C.R. Brandão (org.) *Pesquisa participante*. São Paulo, Brasiliense.
- FAZENDA, Ivani (1994). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez.
- FEITOSA, Sônia Couto Souza (1999). *Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. São Paulo, FEUSP (Dissertação de Mestrado).
- FERNANDES, João Viegas (2000). *Paradigma da educação da globalidade e da complexidade: para a esperança e a felicidade dos seres humanos*. Lisboa, Plátano.
- FERNANDES, Rubem César (1997). O que é o Terceiro Setor? In: IOSCHPE, Evelyn (org.). *Terceiro Setor: desenvolvimento social sustentado*. São Paulo, GIFE/Paz e Terra.
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira e GUGLIANO, Alfredo Alejandro (orgs.) (2000). *Fragmentos da Globalização na Educação: uma perspectiva comparada*. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas.

- FREITAS, Marcos Cezar de (org.) (1996). *A Reinvenção do Futuro*. São Paulo, Ed. Cortez; Bragança paulista, SP, USF-IFAN.
- FETTERMAN, David M (1989). *Etnography Step by Step*. London, Sage Publications.
- FICHTNER, Benrd (1997). “Abordagem histórico-cultural na educação”. In: revista *Paixão de aprender*. Porto Alegre, Prefeitura Municipal, no. 10.
- FLEURI, Reinaldo Matias (org.) (1998). *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis, Mover/NUP.
- FORQUIN, Jean-Claude (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- FREIRE, Ana Maria Araujo (org.) (2000). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo, UNESP.
- FREIRE, Paulo (1959). *Educação e atualidade brasileira*. Recife, Universidade do Recife (Tese de concurso par a Cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco).
- _____ (1978). *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____ (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____ (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo, Editora Moraes, 4ª ed.
- _____ (1981). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 5ª edição.
- _____ (1982). *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 6ª edição
- _____ (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____ (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____ (1987a). *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro, Paz e Terra (vol. 1).

- _____ (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, Cortez, 23ª edição.
- _____ (1990). *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 3ª edição.
- _____ (1991). *A educação na cidade*. São Paulo, Cortez.
- _____ (1992). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____ (1993). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Olho D'Água.
- _____ (1994). *Cartas a Cristina*. São Paulo, Paz e Terra.
- _____ (1994a). *Cartas à Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 4ª edição.
- _____ (1994b). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 3ª edição.
- _____ (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo, Olho d'Água.
- _____ (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra.
- _____ (1999). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____ (2001). *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo, Cortez.
- _____ e Donaldo Macedo (1990). *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo*. São Paulo, Paz e Terra.
- _____ e Sérgio Guimarães (1984). *Sobre educação: diálogos*. São Paulo, Paz e Terra.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) (1998). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes.
- _____ & GENTILI, Pablo (orgs.) (2000). *A cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires, CLACSO.
- FUSARI, José C (1992). "A Construção da Proposta Educacional e do Trabalho Coletivo na Unidade Escolar" (In. A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública/ Abel S. Borges...[et al.] São Paulo, FDE. *Série Idéias*; n.16, p. 69-77.

- FUSARI, José C. (1992). “A Construção da Proposta Educacional e do Trabalho Coletivo na Unidade Escolar” (In. A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública/ Abel S. Borges...[et al.] São Paulo, FDE. *Série Idéias*; n.16, p. 69-77.
- GADOTTI, Moacir (1981). *A educação contra a educação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____ (1989). *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo, Editora Scipione.
- _____ (1990). *Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes.
- _____ (1993). *Escola Cidadã*. São Paulo: Cortez.
- _____ e ROMÃO, José Eustáquio (orgs.) (1997). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez.
- _____ (2000). *Perspectivas Atuais da Educação*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- _____ (2000a). *Pedagogia da Terra*. São Paulo, Peirópolis.
- _____ (2000b). *Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação*. Évora, Portugal, Universidade de Évora (Congresso Internacional).
- _____ (2001). *Um legado de esperança*. São Paulo, Cortez.
- _____ (org.) (1996). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo, Cortez/IPF/UNESCO.
- _____ e José Eustáquio Romão (1994) *Projeto da Escola Cidadã*. São Paulo IPF, (mimeo).
- _____, LEONARD, Peter e MCLAREN, Peter (orgs.) (1998). *Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre, Artmed.
- GALEANO, Eduardo (1999). *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre, L&PM.
- GARCIA, Walter Esteves (Org.), 1989. *Inovação educacional no Brasil; problemas e perspectivas*. 2. ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados.

- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in ethnomethodologie*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- GEERTZ, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York, Basic Books.
- GENRO, Tarso e SOUZA, Ubiratan (2001). *Orçamento participativo: A experiência de Porto Alegre*. São Paulo, Fundação Perseu Abramo.
- GENTILI, Pablo (1998). *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Rio de Janeiro, Ed. Vozes.
- _____ (org.) (2000). *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis, RJ, Vozes; Buenos Aires, CLACSO.
- GIDEENS, Anthony (1996). *Para além da esquerda e da direita*. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista.
- GIROUX, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis, Vozes.
- GOHN, Maria da Glória (1997). *Teoria dos Movimentos Sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo, Loyola.
- _____ (2002), “De Seattle a Gênova: uma radiografia dos movimentos antiglobalização” In: *As entranhas da globalização*. Cadernos Mais, Folha de São Paulo, Domingo, 27 de janeiro de 2002, p. 14 e 15.
- GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo (1980). *Inovação Educacional*, São Paulo, Cortez & Moraes.
- GOLDMANN, Lucien (1962). *Investigaciones dialecticas*. Caracas, Facultad de Humanidades y Educacion, Universidad Central de Venezuela.
- _____ (1972). *A criação cultural na sociedade moderna*. São Paulo: DIFEL
- _____ (1973). *Crítica e dogmatismo na cultura moderna*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____ (1976). *Sociologia do romance*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GUERRERO, Miguel Escobar e VARELA, Hilda (2001). *Globalización y utopía*. México, DF, Universidad Nacional Autónoma de México.

- GUTIÉRREZ, Francisco e Cruz Prado R. (1997). *Ecopedagogia e cidadania planetária* São Paulo, IPF/Cortez.
- HAGUETTE, T.M.F. (1987). *Metodologias qualitativas na Sociologia*. Petrópolis, Vozes.
- HAMMERSLEY, Martyn (1983). *The ethnography of schooling*, Driffield, Nafferton Books.
- _____ (1990). *Classroom ethnography*. Milton Keynes. Open University Press.
- _____ e ATKINSON, Paul. (1983). *Ethnography: principles in practice*. London, Tavistock Publications.
- HARDT, Michael e NEGRI, Antonio (2000). Folha de S. Paulo, Caderno “Mais!”, 24/09/2000, p. 8).
- _____ (2001). *Império*. Rio de Janeiro e São Paulo, Ed. Record.
- HELLER, Agnes (1985). *O cotidiano e a história*. São Paulo, Paz e Terra.
- HIRST, Paul & THOMPSON, Grahame (1998). *Globalização em questão*. Petrópolis, Vozes.
- HUBERMAN, Michael (1976). *Como se realizam as mudanças em educação*. São Paulo, Cultrix.
- HUIZINGA, J. (1996). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo, Editora Perspectiva
- IANNI, Octavio (1992). *A sociedade global*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- _____ (2002). *Nação: província da sociedade global*, In: www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah.
- ILLICH, Ivan (1973). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis, Vozes.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) (1994). *Interdisciplinaridade no Município de São Paulo*, Brasília, Série “Inovações Educacionais”, vol. nº 3.
- INTERNET (1999). <http://www.prefpoa.com.br/smed/smed1100.htm> – 16/01/99
- IPF (1998). *Cadernos da Escola Cidadã*. n.º 6. São Paulo: IPF, jun.

- IPF, Equipe Técnica (1998). *Etnografia da escola: guia preliminar elaborado pelo IPF*. São Paulo, IPF (Caderno da Escola Cidadã, n.º 2).
- JANES, Robinson (1998). *Autogestão e educação popular: o MST, Movimentos dos trabalhadores rurais sem terra*. São Paulo, FEUSP (Tese de Doutorado).
- JARA, Oscar (1994). *Para sistematizar experiências: una propuesta teórica y práctica*. San José, Alforja.
- JORGE, J. Simões (1981). *A ideologia de Paulo Freire*. 2ª ed. revista e ampliada. São Paulo, Loyola.
- JORGE, J. Simões (1981a). *Sem ódio nem violência: a perspectiva da libertação segundo Paulo Freire*. São Paulo, Edições Loyola.
- KOSIK, Karel (1976). *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- KOWARZIK, Wolfdietrich (1983). *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo, Brasiliense.
- LABROSSE, Darcia e LÉVY Pierre (2000). “Notas sobre a planetarização e a expansão da consciência”. Revista *Pátio*, Porto Alegre, Artes Médicas, ano 3, no. 9, pp 7-10
- LEFEBVRE, Henri (1991). *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo, Ática.
- LEFF, Enrique (1999). “Tiempo de sustentabilidad” in Revista *Formación Ambiental*, Cidade do México, vol. 11, número 25, pp. 11-14.
- _____ (org.), (2000). *La complejidad ambiental*. México, Siglo XXI.
- LEIF, J. e BRUNELLE, L. (1978). *O jogo pelo jogo – a atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro, Zahar.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1997). *Structural anthropology*. N. York, Basic Books.
- LÉVY, Pierre (1998). *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo, Edições Loyola.
- _____ (1999). *O que é virtual?* São Paulo, Editora 34.
- _____ (2000). *Cibercultura*. São Paulo, Editora 34.

- _____ (2001). *A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência*. São Paulo, Editora 34.
- LIMA, Lauro de Oliveira (1979). *Tecnologia, educação e democracia* (Rio de Janeiro, Civilização Brasileira).
- LOPES, Sônia Aguiar (1996). *A teia invisível: informação e contra-informação nas redes de ONGs e Movimentos Sociais*. Tese de Doutorado em Comunicação. Rio de Janeiro, ECO/UFRJ-Ibict.
- LOPEZ, Luiz Roberto. *Globalização; a história interativa*. In: www.forumsocialmundial.org.br - Biblioteca das Alternativas
- LÖWY, Michael (2001). *A luta contra o capital não tem fronteiras*. In: www.forumsocialmundial.org.br - Biblioteca das Alternativas
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, M. A. D. (1986). *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU.
- MACHADO, Nilson José (1995). *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo, Cortez.
- MALINOWSKI, Bronoslaw (1970). *Uma teoria científica da cultura*. Rio de Janeiro, Zahar.
- _____ (1984). *Argonautas do Pacífico Ocidental*. (1ª ed. 1922). São Paulo, Abril Cultural (Trad. Anton Carr e Lígia Cardieri Mendonça).
- MEC/INEP (1994). *Inovando nas Escolas do Paraná*. Brasília, MEC/INEP.
- MEIRELES, Cecília. (1994). *Poesia completa*. Rio de Janeiro, Ed. Nova Aguilar.
- MENEZES, Luis Carlos (1988). *Crise, Cosmos, Vida Humana. Física para uma Educação Humanista*. Tese de Livre Docência, IFUSP.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC (1994). *Escola Plural: proposta político-pedagógica*. Cadernos de Educação Básica – Série Inovações, nº5 - MEC/SEF, Brasília, pp. 13-16.
- MORIN, Edgar (2000). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.
- _____ (2000). *Sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, Cortez.
- _____ e KERN, Anne Brigitte (1993). *Terre-Patrie*. Paris, Seuil.

- MORROW, Raymond Allen e TORRES, Carlos Alberto (1997). *Teoria Social e Educação: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural*. Porto, Portugal, Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento.
- NAÍM, Moisés (2000). “O dreno digital”, in *Folha de S. Paulo*, 3 de setembro de 2000, p. 3.
- NIDELCOFF, Maria Tereza (1998). *A escola e a compreensão da realidade*. São Paulo, Ed. Brasiliense. (24ª reimpressão)
- NOVAES, Adauto (1990). “De olhos vendados”. In Flávio Aguiar e outros, *O Olhar*. São Paulo, Companhia das Letras, pp. 9-20.
- NUNES, Edson (org.) (1978), *A aventura sociológica*, Rio de Janeiro, Zahar.
- OGBU, J (1981). *School Ethnography: a Multi Level Approach*. *Anthropology and Education Quarterly*. Vol. 12. pp. 3-39.
- OLIVEIRA, Edna Castro de, Silvana Ventorim e Marlene de Fátima C. Pires (org.) (2000). *Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador*. Vitória (ES), EDUFES.
- OLIVEIRA, Rosiska y Miguel Darcy. *La observación militante*. Quito, Fundación Fernando Velazco, Cuadernos Pedagógicos, n. 5, 1984.
- OSTROWER, F. (1978). *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes.
- PAIVA, Vanilda Pereira (1980). *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. São Paulo, Civilização Brasileira e Edições UFC.
- PARANÁ, Estado do (1994). *Seminário Brasileiro de Inovações Educacionais*. Curitiba, SEED/PR.
- PARO, Vitor Henrique (1997). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo, Ática.
- PEIRANO, Mariza (1995). *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro, Relume Dumará.
- PELLANDA, Eduardo Campos e PELLANDA, Nize Maria Campos (orgs.) (2000). *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre, Artes e Ofícios.

- PENA-VEGA, Alfredo e Elimar Pinheiro do Nascimento (orgs.). *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio, Garamond, 1999.
- PEREIRA, José de Sena Jr. (2002) *Globalização e meio ambiente*. In: www.forumsocialmundial.org.br - Biblioteca das Alternativas
- PESSOA, Fernando (1995). *Obra poética*. Rio de Janeiro, Ed. Nova Aguilar.
- PINTO, Álvaro Vieira (1969). *Ciência e existência*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____ (1982). *Sete lições sobre Educação de Adultos*. São Paulo, Ed. Cortez e Ed. Autores Associados.
- PISTRAK, (1981). *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo, Brasiliense.
- _____ (2000). *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo, Ed. Expressão Popular.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib (org.) (1993). *Ousadia no Diálogo: interdisciplinariade na escola pública*. São Paulo, Loyola.
- PORTO ALEGRE, Secretaria Municipal de Educação (1995). “Congresso Constituinte: eixos temáticos”. In *Cadernos Pedagógicos*, n. 4.
- PORTO ALEGRE, Secretaria Municipal de Educação (1995a). “Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da Escola Cidadã”. In *Cadernos Pedagógicos*, n. 9.
- PORTO ALEGRE, Secretaria Municipal de Educação (2000). “Segundo Congresso Municipal de Educação: teses e diretrizes”. In *Cadernos Pedagógicos*, n. 21.
- POZO, Juan Ignacio (1997). “Os fatos e os conceitos como conteúdos nos novos currículos. In COLL, César. *Os conteúdos da reforma*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- QUADRADO, Alice Davanço; PIMENTEL, Zita Porto e SAMPAIO, Maria das Mercês F (1994). *Interdisciplinaridade no Município de São Paulo*, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP
- REIMER, Everett (1983). *A escola está morta*. São Paulo, Francisco Alves.
- RIVERO, José (2000). *Educação e exclusão na América Latina: reformas em tempos de globalização*. Brasília, Universa Editora.

- RODRIGUEZ, Jorge Gabriel (1969). *Notas para la aplicación del método psico-social de educación de adultos de Paulo Freire*. MÉXICO, CREFAL.
- ROCHA, Sílvio (1996). “Ciclos de Formação: proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã”. In *Cadernos Pedagógicos* nº 9, Secretaria Municipal de Educação Porto Alegre, abril de 1996, pp. 21-29.
- ROCKWELL, Elzie (1980). *La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa*. Documento. México. DIE.
- _____ (1986). *Reflexiones sobre el processo etnográfico (1982-1985)*. México, Departamento de Investigaciones Educativas, mimeo.
- ROMÃO, José Eustáquio (2000). *Dialética da diferença: o Projeto da Escola Cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo, Cortez.
- _____ (2002). *Pedagogia dialógica*. São Paulo Cortez (no prelo).
- RODARI, G. (1982). *Gramática da fantasia*. São Paulo, Summus Editorial.
- SALGADO, Sebastião (1997). *Terra*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres (2001). “O professorado em época de neoliberalismo: dimensões sociopolíticas de seu trabalho” In: *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*, São Paulo, Ed. Cortez.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1995). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo, Ed. Cortez.
- _____ (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo, Cortez, vol. 1.
- _____ (2002). *A sociedade civil global*. In: www.ces.fe.uc.pt.
- _____ (org.) (2002). *A globalização e as Ciências Sociais*, São Paulo, Cortez.
- SANTOS, Milton. (1997). *A natureza do espaço: técnica e tempo - razão e emoção*. São Paulo, Editora Hucitec.
- _____ (2000). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo, Record.

- SANTOS, Nilton (org.) (2000). *A educação na era da Internet*. Rio de Janeiro, Clube do Futuro.
- SÃO PAULO (1989). Secretaria Municipal de Educação. *Construindo a Educação Pública Popular*. São Paulo, Diário Oficial do Município, 01/02/89 (Suplemento).
- _____ (1989a). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – Documento 3. Problematização da escola: a visão dos educandos*.
- _____ (1989b). Secretaria municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. “Um primeiro olhar sobre o projeto”. São Paulo, SME, *Cadernos de formação, no. 1*.
- _____ (1990). Secretaria Municipal de Educação. *Construindo a Educação Pública Popular - Caderno 22 meses*.
- _____ (1990a). Secretaria municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. “Estudo preliminar da realidade: resgatando o cotidiano”, São Paulo, SME, *Cadernos de formação, no. 2*.
- _____ (1990b). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – Documento 2 – Documento dirigido aos educadores da Rede Municipal de Ensino*.
- _____ (1990c). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Construindo a Educação Pública Popular – Ano 2*.
- _____ (1990d). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. “Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra” – *Cadernos de Formação – Série Grupos de Formação*. CO-DOT – 003/91.
- _____ (1991). Secretaria municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. “Tema gerador e a construção do programa: uma nova relação entre currículo e realidade”. São Paulo, SME, *Cadernos de formação no. 3*.

- _____ (1991a). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Construindo a Educação Pública Popular – Ano 3*.
- _____ (1992). Secretaria Municipal de Educação. “Gestão colegiada na escola: uma aula de cidadania”. *Relatos de Práticas Pedagógicas*, São Paulo, nº 1, 36 p.
- _____ (1992a). Secretaria Municipal de Educação. “Estudo do meio e outras saídas para o ensino noturno: teoria e prática”. *Cadernos Formação 4 Série: Construindo a educação do jovem e adulto trabalhador*.
- _____ (1992b). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Construindo a Educação Pública Popular – Diretrizes e Prioridades para 1992 – Ano 4*.
- _____ (1992c). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Balancão Geral da SME – Projeção Trienal – Dezembro de 1992*.
- SARAGAMO, José (1995). *Ensaio sobre a cegueira*. Lisboa, Caminho.
- SAUL, Ana Maria (2000). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo, Ed. Universidade/Escola.
- SEQUEIROS, Leandro (2000). *Educar para a solidariedade: projeto didático para uma nova cultura de relações entre os povos*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- SERRES, Michel (s/d). *A comunicação*. Porto; Rés.
- SEVERINO, Antônio Joaquim (1996). “Da escola como mediação necessária do necessário projeto educacional”. In: *Subsídios para os encontros regionais de educação 1996*. APEOESP, pp. 23-24
- SILVA, Jair Militão da (1989). *Democracia e educação: a alternativa da participação popular na administração escolar*. Tese de Doutorado. São Paulo, FE-USP.
- SILVA, Luiz Heron da (org.) (1998). *A Escola Cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, Vozes.
- _____ (org.) (1999). *Escola cidadã: teoria e prática*. Petrópolis, Vozes.
- SILVA, Luiz Heron (org.) (1999). *Século XXI: qual conhecimento? Qual Currículo?* Petrópolis, Ed. Vozes.

- SILVA, Marcos (2000). *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro, Quartet.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica.
- SILVEIRA, Sérgio Amadeu (2001). *Exclusão digital: a miséria na era da informação*. São Paulo, Ed. Fundação Perseu Abramo.
- SINGER, Paul. “Economia solidária contra o desemprego” in *Folha de S. Paulo*, 11 julho de 1996, p. 3.
- SLADE, P. (1979). *O jogo dramático infantil*. São Paulo, Perspectiva.
- SNYDERS, G. (1993). *Alunos Felizes – reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____ (1988). *A alegria na escola*. São Paulo, Manole.
- STRECK, Danilo R. (org.) (1999). *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. Petrópolis, Vozes.
- SOUZA, José Vieira de (1998). In: VEIGA, Ilma P. Alencastro e RESENDE, Lúcia M. Gonçalves. *Escola: espaço do projeto político pedagógico*. Campinas, SP, Papirus.
- SPINDLER, G. (1988). *Doing the ethnography os schooling*. Educational Anthropology in Action. Illinois, Waveland Press
- SPOLIN, V. (1979). *Improvisação para o teatro*. São Paulo, Perspectiva.
- TEIXEIRA, Elenaldo (2001). *O local e o global: limites e desafios da participação cidadã*. São Paulo, Ed. Cortez.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches (1985). “Administração e trabalho na escola: a questão do controle”. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 66, n. 154, pp. 432-47, set./dez.
- _____ (1987). “Alternativas organizacionais: um estudo do redimensionamento das questões educacionais e administrativas”. In: FISCHMANN, Roseli. *Escola Brasileira: temas e estudos*. São Paulo, Atlas.
- _____ (1990). *Antropologia, cotidiano e educação*. Rio de Janeiro, Imago Editora.

- _____ e Maria do Rosario Silveira Porto (1996). *Gestão da escola: novas perspectivas*. São Paulo, FEUSP (mimeo).
- THIOLLENT, M. (1986). *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez.
- TORRES, Carlos Alberto (1979). *Diálogo com Paulo Freire*. São Paulo, Loyola.
- _____ (1981). *Leitura Crítica de Paulo Freire*. São Paulo, Loyola.
- _____ (1997). *Pedagogia da Luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular*. Campinas, SP, Ed. Papirus.
- _____ (1998). *Democracy, Education, and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World*. New York, Rowman & Littlefield.
- _____ (2001). *Democracia, educação e multiculturalismo*. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes.
- _____ e Nicholas C. Burbules (2000). *Globalization and education: critical perspectives*. New York, Routledge.
- _____ Maria del Pilar O’Cádiz e Pia Linqvist Wong (1998). *Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements and Educational Reform in São Paulo*, Westview.
- TREVISOL, Joviles Vitorio (2000). *Tecendo a Sociedade Civil Global e ampliando a esfera pública: a articulação dos atores civis ante o projeto Hidrovia Paraguai-Paraná*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Sociologia, USP.
- _____. *O Fórum Social Mundial e os Dilemas da Cidadania*. São Paulo, Arquivos Paulo Freire, Instituto Paulo Freire.
- TRIVIÑOS, A.N.S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas.
- VARGAS, Virgínia. *Ciudadanias globales y sociedades civiles globales, pistas para el analisis*. In: www.forumsocialmundial.org.br (Biblioteca das Alternativas).
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. (1995). *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização*. São Paulo, Libertad, (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 1).

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez (1986). *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

VELHO, Gilberto (1978). In in Edson NUNES (org.). *A aventura sociológica*, Rio de Janeiro, Zahar, pp. 36-37.