



PRISCILLA BIBIANO DE OLIVEIRA MENDONÇA

**EDUCAÇÃO POPULAR COMO FUNDAMENTO
E PRÁTICA DA PEDAGOGIA SOCIAL:
REFERÊNCIAS PARA INTERVENÇÕES
SOCIAIS EMANCIPATÓRIAS**

LAVRAS – MG

2017

PRISCILLA BIBIANO DE OLIVEIRA MENDONÇA

**EDUCAÇÃO POPULAR COMO FUNDAMENTO E
PRÁTICA DA PEDAGOGIA SOCIAL:
REFERÊNCIAS PARA INTERVENÇÕES SOCIAIS EMANCIPATÓRIAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Formação de Professores e área de interesse em Gênero e Diversidades na Educação, para a obtenção do título de Mestre.

Orientador

Dr. Vanderlei Barbosa

Coorientador

Dr. Paulo Roberto Padilha

LAVRAS – MG

2017

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Mendonça, Priscilla Bibiano de Oliveira.

Educação popular como fundamento e prática da pedagogia
social: referências para intervenções sociais emancipatórias /
Priscilla de Oliveira Mendonça Bibiano. – Lavras: UFLA, 2016.
175 p.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de
Lavras, 2016.

Orientador(a): Vanderlei Barbosa.

Coorientador(a): Paulo Roberto Padilha

Bibliografia.

1. Educação Popular. 2. Pedagogia Social. 3. Intervenção
social. 4. Educação emancipatória. 5. Conceitos e práticas
pedagógicas. I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

PRISCILLA BIBIANO DE OLIVEIRA MENDONÇA

**EDUCAÇÃO POPULAR COMO FUNDAMENTO E
PRÁTICA DA PEDAGOGIA SOCIAL:
REFERÊNCIAS PARA INTERVENÇÕES SOCIAIS EMANCIPATÓRIAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Formação de Professores e área de interesse em Gênero e Diversidades na Educação, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 15 de dezembro de 2016.

Dra. Margarida Montejano da Silva UNICAMP

Dr. Paulo Roberto Padilha IPF

Dr. Vanderlei Barbosa

Orientador

LAVRAS – MG

2017

*A Dom Paulo Evaristo Arns, o cardeal da
democracia e dos direitos humanos.
Às Milenas, Vitóriaas e Julianas, espalhadas pelo mundo,
bem como às Marias.*

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é admitir que houve um momento em que se precisou de alguém; é reconhecer que o homem jamais poderá lograr para si o dom de ser autossuficiente.

Agradeço àqueles e àquelas que acreditaram em minha capacidade de vencer os obstáculos, estando ao meu lado nos momentos mais difíceis: na pessoa de meu esposo Wemerson, agradeço a meus filhos e familiares que, cotidianamente, oferecem a mim seu afeto, respeito, aceitação, confiança e admiração, dando sentido verdadeiro ao amor incondicional.

Agradeço aos educandos e educadores com os quais convivi, por se fazerem presenças vivas dos princípios freirianos que tanto me ensinaram.

Agradeço, de modo particular, ao meu amigo, afilhado, educador Pé de Vento, por “estar SEMPRE junto”.

Agradeço à professora Rosa Maria Alves Fávaro pelo companheirismo, escuta, colo, por se fazer Maria, educadora social que sabe ser professora.

Agradeço à professora Milena da Silva Ferreira Graciano pela cumplicidade, pelos ensinamentos, pelo consolo, por fazer-me acreditar que é possível uma escolarização diferente, por ir além do que é dado, professora guerreira que sabe ser educadora social.

Agradeço, imensamente, à Lissandra Silva Chiste Julidori, por fazer de sua vida a materialização da coerência. As palavras não traduzem...

Agradeço aos amigos parceiros e festeiros, não só de terça, mas de vida: Daiane, Divina, Paulo Henrique, Maria Sueli e Veronica, por trazerem leveza ao ambiente da escola e alegria às minhas noites.

Agradeço aos companheiros do grupo de casais, que me mostraram uma nova forma de ver a vida; só não posso dizer que se tornaram amigos mais chegados que irmãos pois tenho – literalmente – os melhores irmãos do mundo, mas vocês representam uma segunda família, que pude escolher.

Agradeço à minha psicanalista Sônia, por trazer-me de volta a mim mesma, quando, enfim, reconheci que estava doente do corpo por não cuidar do que mora dentro de mim... mesmo não conseguindo nominar... ainda.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que pagam impostos, pois foi com esse recurso que pude ingressar em uma universidade pública.

Agradeço à UFLA, especialmente, ao Departamento de Educação, meus colegas e professores de curso, com os quais aprendi conceitos, revisitei verdades, bem como aprendi a ser mais tolerante e mais humilde.

Agradeço aos professores Dr. Carlos Betlinsk e Dra. Margarida Montejano da Silva pela leitura atenta, crítica e propositiva deste trabalho, por ocasião da qualificação.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Vanderlei Barbosa pela paciência, entendimento, autonomia e humildade.

Agradeço ao meu coorientador Prof. Dr. Paulo Roberto Padilha, pela gratuidade dessa coorientação. Fevereiro/2016: “estou fazendo mestrado, mas vou desistir, não consigo achar o foco”. Após manhãs, tardes, noites, madrugadas, dias de semana e finais de semana, palavras, letras, caracteres, muitas revisões, elogios e broncas; agora não posso parar: cá estou, enfim, a um passo de realizar o sonho de muitos educadores e educadoras: ser “mestre”! Paulo, como Freire, herdou do patrono da educação o poder de fazer de sua fala, a sua prática. Como Freire, repito o agradecimento que ele lhe fez, mas invertendo a frase: meu muito, obrigada pelo meu trabalho em torno do seu. Gratidão eterna!

Finalmente, agradeço a Deus, por ser divino e humano.

Canção Óbvia

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens
Suarei meu corpo, que o sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais,
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera
é um tempo de *quefazer*.
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,
em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso, esperar, na forma em que esperas,
porque esses recusam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.

Genève, Março 1971.

Paulo Freire

(FREIRE, 2000, p. 5)

RESUMO

A sociedade contemporânea apresenta novas e diversas realidades econômicas e sociais; o tempo se torna escasso, para tudo que é necessário viver, o homem se coisifica. Vivemos tempos preocupantes, de predomínio da tecnologia, de falta de solidariedade e de agutização dos problemas de organização social e política, enquanto os seres humanos parecem perder a própria humanidade. Direitos são negados, violados. A educação é fragmentada, mercantilizada e a formação de educadores segue o mesmo itinerário. Neste contexto, este trabalho visa a identificar princípios e práticas da Educação Popular que servem como fundamentos à Pedagogia Social e à própria Educação Formal, que serão organizados em diferentes conceitos e características didático-pedagógicas. Objetiva-se que tal organização e referências possam contribuir com o enfrentamento dos desafios educacionais contemporâneos e as possibilidades de intervenção social, por meio da educação, numa perspectiva emancipatória. Para isso, apresentamos um breve cenário da educação atual, da escola de massa – concretizada por meio do ensino tradicional, conteudista, “bancário” e acrítico – e sistematizamos importantes princípios, conceitos, características e práticas de Educação Popular, com ênfase às contribuições do Patrono da educação brasileira, o educador Paulo Freire, que têm sido fundamentos da Pedagogia Social, observados e identificados, com base na problematização de experiências marcantes, vivenciadas em 14 anos de trabalho com educação social, de desafios enfrentados na prática docente e, evidentemente, na atuação em outros âmbitos educacionais. Foi realizada pesquisa com abordagem qualitativa, objetivo exploratório, utilizando procedimento técnico de levantamento bibliográfico do tema. Dentre os principais resultados alcançados, está a vinculação explícita da teoria freiriana às demandas sociais e à pedagogia social, a apresentação e explicação de determinados princípios freirianos – delimitados a partir da experiência profissional e da pesquisa realizada – como contribuição concreta de intervenção social, bem como a exemplificação de inéditos viáveis como resposta às situações-limite que alcançam, reincidentemente, a educação dentro e fora da escola.

Palavras-chave: Educação Popular. Pedagogia Social. Intervenção social. Educação emancipatória. Conceitos e práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Contemporary society presents new and diverse economic and social realities; time becomes scarce, for all that is necessary to live, the individual is treated as an object. We live in worrying times, technology prevailing, lack of solidarity and Chronic problems about social and political organization, while human beings seem to lose their own humanity. Rights are denied, violated. Education is fragmented, converted into currency and Teacher training follows the same itinerary. In this context, this work aims to identify principles and practices of Popular Education that serve as fundamentals of Social Pedagogy and Formal Education itself, which will be organized in different didactic-pedagogical concepts and characteristics. It is intended that such organization and references can contribute to the confrontation of the contemporary educational challenges and the possibilities of social intervention, by education, in an emancipatory perspective. For this, we present a brief scenario of the current education, of the people's school - concretized, by traditional, content, 'banking' and uncritical education - and systematize important principles, concepts, characteristics and practices of Popular Education, with emphasis on the contributions of the Patron of Brazilian education, the educator *Paulo Freire*, who have been foundations of Social Pedagogy, observed and identified, based on the problematization of outstanding experiences, experienced in 14 years of work with social education, of challenges faced in the teaching practice and, evidently, in other areas of education. A research with a qualitative approach was carried out, exploratory objective, using a technical procedure of bibliographic survey about the theme. Among the main results achieved is the explicit linkage of Freire's theory to social demands and social pedagogy. The presentation and explanation of certain Freire's principles - delimited from professional experience and research done - as a concrete contribution to social intervention, as well as the exemplification of unpublished viable in response to the situation-limit that reach recurrently education in and out of school.

Keywords: Popular Education. Social Pedagogy. Social intervention. Emancipatory education. Concepts and pedagogical practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	“Escolas Tradicionais” e “Associações democráticas para o desenvolvimento”.....	73
Quadro 2	A Educação Popular ao longo do tempo.....	83

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Tipo de consciência de Milena.....	153
Figura 2	Uma mensagem de esperança.....	158

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	REFLETIR A PRÁTICA, FUNDAMENTAR A EXPERIÊNCIA	16
2.1	Inquietações de uma educanda-educadora	16
2.2	Da narrativa à vida real: desafios de uma educadora social	44
2.3	Educação como espaço primordial de reumanização	55
3	EDUCAÇÃO POPULAR E PEDAGOGIA SOCIAL: princípios e práticas	80
3.1	Educação Popular: breve histórico e princípios freirianos.....	83
3.2	Pedagogia Social como alternativa pedagógica na ação docente.....	111
3.3	Intervenção social do professor-educador frente às situações-limite	118
4	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA NÃO ENCERRAR O DEBATE	160
	REFERÊNCIAS	165

1 INTRODUÇÃO

Vivemos tempos difíceis. A realidade social, política e econômica da atualidade é um contrassenso em relação à própria vocação humana e são indutores de ainda mais desajustes de ordem social. Trabalhando há 14 anos como educadora social, foi possível observar a imensa quantidade de pessoas e grupos não atendidos em suas necessidades básicas, evidenciando condições de vida sub-humanas. Cidadãos estes, constantemente expostos à morte, à doença, à degradação pessoal e social – o que os inclui no universo das chamadas situações de risco e/ou vulnerabilidade pessoal e/ou social.

Não é possível nos esquivarmos da busca de respostas diante da referida situação e da urgência de uma nova ordem social. Pedidos de socorro, de solidariedade e de inclusão social ressoam de diversas formas e em todos os cantos – seja nas mobilizações sociais e políticas públicas, instauradas mundo afora, seja na desordem e caos social, produzidos – em sua maioria – por interesses econômicos, com os quais hoje nos deparamos. Haverá respostas para tamanha crise?

Acredita-se que a educação é esse espaço primordial de reumanização, de possibilidade, de vir a ser, de construir inéditos viáveis, para utilizarmos um termo criado por Paulo Freire, que significaria a capacidade de superação dos problemas, aparentemente, sem possibilidade de solução, que o autor chama de “situações-limite”. Ao considerar a educação como prática indispensável e fundamental para a mudança social, observa-se que o educador precisa refletir sobre a sua prática e ter condições de fundamentá-la, pois, consciente ou inconscientemente, sua ação exige intencionalidades, avaliação e planejamento, evitando o improvisado, a não ser em situações absolutamente necessárias e cabíveis.

Esta pesquisa, na esteira das preocupações e dos desafios acima, tem por objetivo identificar conceitos fundamentais da Educação Popular e da Pedagogia

Social – observados e detectados com base na problematização de fatos marcantes, vivenciados em 14 anos de trabalho com educação social, de desafios encontrados na prática docente e, evidentemente, na atuação em outros âmbitos educacionais, que possam servir como referências, na realização de intervenções sociais, na perspectiva da educação emancipatória, dentro e fora da escola, por meio de processos educativos intencionais.

Para isso, foi necessário identificar, analisar e sistematizar conceitos, características e tipologias, utilizadas no campo da educação, organizadas na forma de contribuições didático-pedagógicas que pudessem cooperar de forma prática e teórica com a ação docente, entendendo-a numa perspectiva humanizadora, crítica, criativa, sensível, científica, emancipatória e transformadora.

Foi realizada pesquisa com abordagem qualitativa, objetivo exploratório, utilizando procedimento técnico de levantamento bibliográfico, em diálogo com vivências da experiência discente e docente da autora. Como recurso de linguagem, utilizou-se, no início do trabalho, a narrativa benjaminiana, com a intenção de permitir que o leitor, a leitora, pudessem acompanhar e, mais que isso, sentir a emoção, a dor e alegria das histórias vividas pela personagem, baseando-se em sua própria forma de ver e sentir o mundo, reagindo à narrativa com base nos seus próprios cenários, trajetórias e compromissos, tendo a oportunidade de presenciar, por meio das palavras, sensações nascidas de histórias reais que tanto influenciaram a pesquisadora, como pessoa e educadora.

Buscou-se, então, resgatar percepções e imaginários surgidos na prática pedagógica vivenciada e experimentada, em espaços educativos sociais/populares e procurou-se fundamentar estas práticas para que, intencionalmente, a partir deste movimento prático-teórico, fosse possível caminhar na direção de contribuir com práticas docentes voltadas à transformação social, organizadas na forma de intervenções educacionais mais qualificadas, num constante movimento de ação-reflexão-ação.

Como ancoragem teórica principal, traz-se Paulo Freire, um dos principais teóricos brasileiros da Educação Popular. Outros importantes autores compõem o referencial teórico deste trabalho, como Max Weber, Erich Fromm, Karl Marx, Theodor Adorno, Hanna Arendt, Leonardo Boff, Carlos Rodrigues Brandão, Moacir Gadotti, Geraldo Caliman, Maria da Glória Gohn, Roberto da Silva, entre outros, cada qual em sua respectiva área de atuação; essa diversidade fez-se necessária para engendrar um diálogo entre as múltiplas óticas e áreas que se propõem a discutir as questões sociais e educacionais aqui focalizadas. Os dados obtidos passaram por análise textual discursiva, com abordagem qualitativa e apresentação de síntese reflexiva sobre os conceitos e práticas estudados.

O principal resultado desta pesquisa será a organização de um referencial teórico-prático, para a realização de intervenções sociais na perspectiva da educação emancipatória, identificando conceitos e práticas educativas do campo da Educação Popular e da Pedagogia Social, em diferentes conceitos didático-pedagógicas, conforme as suas especificidades, que possam, também, servir de referência à atuação docente no campo da educação dentro da escola.

No capítulo dois, buscou-se refletir a prática e fundamentar a experiência profissional construída até aqui. Sendo assim, pode-se ver e viver as inquietações de uma educanda-educadora, pela narrativa que faz; posteriormente, ainda neste capítulo, transpõe-se a narrativa para os desafios de uma educadora social que, ao longo do tempo, por meio de práticas pedagógicas vivenciadas e pesquisas, chega à conclusão de que a educação, sendo espaço primordial de reumanização, é lócus privilegiado de transformação social – sendo esse o último tópico deste capítulo.

Entende-se que a educação é possibilidade de mudança, porém não qualquer tipo de educação. Nesse sentido, busca-se descrever acerca de qual educação é capaz de contribuir à essa mudança. Apresentam-se, assim, os princípios e práticas da Educação Popular e da Pedagogia Social, trazendo um breve histórico

da Educação Popular no Brasil, os princípios freirianos da Educação Popular, e a Pedagogia Social como alternativa pedagógica na ação docente.

Para concluir o terceiro capítulo, apresentam-se possibilidades de intervenção social do professor-educador frente às situações-limite. Com isso, conclui-se que a construção de referenciais didáticos, que têm por referência a tomada de consciência da realidade, de forma crítica e ativa, para transformá-la, permite-nos inferir que se alcançou o objetivo inicial desta pesquisa. Isso, porque o trabalho vincula as práticas docentes a princípios freirianos que contribuem para a superação de situações de opressão, sugerindo a exigência do anúncio social e pedagógico diante da simples denúncia ou da simples constatação dos problemas com os quais educadoras e educadores se deparam nos seus contextos de atuação. Além disso, formulam-se aqui planos de intervenção para algumas situações concretas da vida cotidiana das pessoas, das instituições, do educador social e do professor do ensino regular, visando a que tenham, em mãos, não um “guia prático” para as suas atividades, mas, principalmente, um conjunto de princípios e orientações objetivas que apontem para possibilidades efetivas de processos educativos de inclusão, em diferentes contextos educacionais, na perspectiva da Educação Popular e da Pedagogia Social. E que, até mesmo o professor do ensino chamado “regular” ou “formal”, possa ter aqui, contribuições para a sua ação docente emancipatória, respeitosa à dignidade e aos direitos das pessoas e à necessidade premente de participarem, ativamente, da construção de uma sociedade mais digna para todas e todos.

2 REFLETIR A PRÁTICA, FUNDAMENTAR A EXPERIÊNCIA

2.1 Inquietações de uma educanda-educadora

Diante da experiência concreta da fome que atingia seu “corpo consciente”, um nordestino, brasileiro, latino-americano, em plena década de 30 no século passado [...], com apenas 11 anos de idade, se perguntava sobre o que ele poderia fazer para o mundo ser menos feio. Um mundo onde, por exemplo, ninguém mais precisasse sentir o estômago “mordendo a si próprio” por não ter o que comer.

Esse menino, crescendo e convivendo com as dificuldades do povo nordestino, pelo esforço da família e sua dedicação exemplar aos estudos, ainda muito jovem formou-se em Direito, mas desistiu dessa profissão na “primeira causa” em que se constituiu advogado de defesa de um jovem dentista que estava, sob muita pressão, querendo “ganhar mais um tempo” na condição de trabalhador para poder quitar sua dívida que contraíra na busca de montar seu próprio consultório dentário. Triste e abatido pelo contexto da injustiça social desse caso e impotente diante da burocracia jurídica, o jovem advogado decide ser um educador.

Paulo Freire, ao tomar essa decisão, corajosa e desafiadora, estava se lançando para uma luta humanista e esperançosa por um mundo mais livre e decente para todos (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 17).

- **Primavera de 1986**

Aproveitando o feriado de Nossa Senhora Aparecida e Dia das Crianças, a pequena estudante vai visitar a avó paterna com os pais, em outra cidade. Na mesma semana, sua professora da segunda série havia programado uma atividade avaliativa; para que a estudante nota 10 da sala não fosse prejudicada, tia Graça¹ a convidou (após seu retorno) até sua casa, para que fizesse a redação

¹As identidades das pessoas e instituições, aqui citadas, foram preservadas por questões éticas; sendo assim, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios.

e não perdesse os pontos – o título: “Se eu pudesse pedir um presente especial no dia das crianças eu pediria...”. E lá se foi a pequena grande escritora; desde que descobriu o prazer das letras havia se apaixonado pela escrita. Sentou-se à mesa, na sala de jantar da professora – achando o máximo estar ali – e pôs-se, rapidamente, a escrever. Logo terminou. A professora ao ler, fez cara de espanto. A menina teve medo, será que havia errado tanto assim? E iniciou-se um travado diálogo:

– Maria (como chamaremos a pequena estudante daqui pra frente), por que você escreveu isso?

– Porque foi o que entendi que era para fazer. Está errado?

– Não está. Mas está muito diferente da resposta dos seus colegas.

– E isso é ruim? Você não gostou?

– Não sei se é ruim (gaguejou a professora). Mas não é o que eu esperava como resposta.

Maria não era uma criança tímida, relacionava-se bem com colegas e professores, destacava-se sempre com as notas altas, deveres sempre realizados antes dos prazos, cadernos sempre impecáveis, embora não tivesse uma mochila para os carregar. O sorriso estava sempre presente, largo, espontâneo e encantador aos demais, com o tempo virou uma marca registrada. Mas o olhar de Maria... havia algo de opaco naquele olhar... talvez quisesse esconder algo; trataremos disso mais adiante. Voltando ao diálogo:

– Você não prefere uma bicicleta?

– Não, tia, meus pais não podem me dar... e eu nem sei andar, e nem tenho vontade.

– E quem sabe uma boneca?

– Eu já tenho uma que mama, faz xixi e chora, não preciso de mais outra. E não gosto muito de brincar de boneca, prefiro brincar de escolinha e...

(baixou o olhar), se tivesse papel de carta eu ia gostar de trocar e, também, de escrever para minha tia que mora na praia.

– Ahhh, agora, sim, então, o que acha de trocar sua redação e escrever sobre seu desejo de ter papéis de carta?

– Mas tia Graça, não era para pedir um presente especial? Papel de carta não é presente especial.

Maria não entendeu aquilo, mas recebeu um abraço muito forte da professora que abaixou em sua altura e, com os olhos marejados, olhou em seus olhos e lhe disse:

– Maria, você é a criança mais especial que eu já conheci, nunca mude! E o meu desejo é que o seu se realize!

Maria vestia uma calça estilo militar, com bolsos largos dos lados – a professora encheu esses bolsos de balas, muitas, e Maria foi para casa sorridente, alegre com a quantidade de balas que ganhou da professora. Hoje Maria sabe o que significou aquilo tudo...

A professora de Maria conhecia grande parte de sua história, sabia da sua pobreza, das suas dificuldades financeiras, do vício do jogo que o pai tinha (no qual perdia tudo que ganhava com o trabalho da pintura)... Sabia da vergonha da mãe com isso tudo e sabia, também, da batalha que era para essa mãe sair para trabalhar à noite (opção por esse horário porque tinha adicional noturno) e deixar quatro crianças dormindo sozinhas, em casa, até que o pai resolvesse voltar das jogatinas. Talvez fosse por isso a insistência da professora com Maria, para que ela sonhasse em ganhar algo mais fácil, mais palpável, mais realizável... Talvez desejasse que a pequena Maria tivesse as pequenas e habituais alegrias de qualquer outra criança.

E foi assim, pelo exemplo cotidiano de dois anos com essa professora, que Maria decidiu o que seria quando “crescesse”: professora, igual a tia Graça.

Maria continua sonhando com seu presente especial e é, por isso, que ela está escrevendo esta dissertação, está, ainda, buscando e continua afirmando – como há 30 anos, quando tinha apenas 8 anos – que se pudesse pedir um presente especial pediria: um mundo melhor, menos triste, em especial, para as pessoas pobres que não conseguem estudar, que não têm o que comer, o que vestir, que não conseguem cuidar bem dos filhos, filhos esses que, também, não conseguirão cuidar bem de seus filhos. Maria não sabia, mas hoje ela sabe que o que a incomodava desde sempre – e a incomoda até hoje – é a desigualdade social, é a exclusão, a intolerância, a feiura do mundo. E foi sobre isso que a pequena Maria dissertou, na primavera de 1986 e reafirma, agora, outono de 2016: urgem processos de intervenções sociais eficazes na construção de um outro mundo possível, mais justo, solidário; hoje acredita – após dedicados anos buscando realizar seu sonho – que uma outra educação é necessária.

- **Primavera de 1993**

Conceição do Rio Verde/MG – Primavera/1966 – Hospital São Francisco de Assis: nasce uma pequena mulher, Joana.
Conceição do Rio Verde/MG – Verão/1978 – Hospital São Francisco de Assis: nasce outra pequena mulher, Maria.
Uma mesma cidade, um mesmo hospital, uma mesma condição socioeconômica... 12 anos de diferença...

É nessa primavera que três mulheres, três gerações, três histórias, começam a ter seus caminhos entrecruzados.

Maria cresceu, tem 15 anos, está no final do primeiro ano do ensino médio, há dois meses conseguiu seu primeiro emprego – é digitadora de laudos de ultrassonografia no Hospital de Varginha/MG. Ela está feliz, poderá, enfim, pagar o curso de magistério com o qual tanto sonhou. Seu sonho de ser professora está mais próximo, inicia no ano seguinte.

Maria tornou-se uma linda adolescente e foi convidada a desfilhar no Festival da Primavera de sua escola. Despachada e popular que se tornou, lá se foi ela. E não é que a pequena, que não cresceu muito, foi coroada 1ª Princesa do Festival? Ela e o namorado saem, para comemorar o resultado do desfile, só não esperavam as flores que essa primavera faria brotar em suas vidas.

Vinda da pequena Conceição do Rio Verde/MG, nascida no hospital São Francisco de Assis, em 1978; outubro de 1993 – aos 15 anos, Maria passa a gerar uma criança em seu ventre. É, também, o mês que – ainda sem saber da gravidez – Maria e o namorado rompem o relacionamento.

Vinda da pequena Conceição do Rio Verde/MG, nascida no hospital São Francisco de Assis, em 1966; outubro de 1993 – aos 27 anos, Joana acaba de dar à luz à criança que gerava em seu ventre: Milena.

Joana e Maria, nascidas na mesma cidade, mesmo hospital, mesmas condições socioeconômicas, agora mães na mesma estação. Vidas que se cruzam, na primavera, cujo encontro só acontecerá nos próximos anos como um entrelaçar de sentimentos e intensas vivências a partir dali. Até agora, sequer se conhecem.

Aquela primavera deixou marcas profundas nas duas.

No próximo ano, Maria iniciaria seu curso tão desejado, que só pode ser acessado, em escola particular, já que na cidade não há oferta de magistério na rede pública. Maria fecha o ano sem namorado, descobre que está grávida e sua mãe a obriga a deixar o emprego, ficando, então, sem dinheiro para o curso. E agora, Maria? Foram-se as amigas, o namorado, o orgulho da adolescente exemplar da escola e da família, o sonho parecia estar totalmente inviabilizado... fica a vergonha, a decepção; o corpo magro e escultural é substituído pelas formas arredondadas... O pai lhe disse: _ você destruiu meu sonho de te ver formada. Ela tem apenas 15 anos. A grande companhia de Maria são as lágrimas... Surge o verão, mas a alma está em inverno, gelada, nada cresce – a não ser o *ser* em seu ventre.

E é aí que Maria se lembra da tia Graça e “escuta”, novamente, a frase “você é a criança mais especial que já conheci, nunca mude!”. Um vazio dói-lhe na alma. Um questionamento ecoa no mais profundo de Maria: que ela pensaria de mim se me visse agora? E Maria toma uma importante decisão: “nada fará com que eu mude, eu sou especial”. Aquela frase da professora significou muito para Maria, era como se ela tivesse dito: alguém acredita em você! Um vigor incontrolável toma conta de seu peito frio, da alma morta. E ela foi à luta. Retomou com os pais, jurou que conseguiria vencer, que era estudiosa e dava conta – mesmo grávida. A mãe, embora resistente, aceitou a ideia. Correu atrás e conseguiu 50% de bolsa de estudo para a filha. A outra metade foi paga com grande sacrifício durante aquele ano de 1994. E Maria conseguiu, estudou muito naquele primeiro semestre, sabia que precisaria de boas notas. Pela condição adolescente, no corpo miúdo de 47 kg, já se esperava uma gravidez difícil, e foi. Mas não houve desistência, nem do estudo, nem do filho.

- **Inverno de 1994**

O inverno cobre minha cabeça, mas uma eterna primavera vive em meu coração (Victor Hugo).

Como foi difícil aquela estação! Nasce Carlos, prematuro; com ele vêm as fraldas, mamadeiras, choros, cólicas... e, em meio a isso tudo, somam-se as aulas, provas, estudos, trabalhos e atividades típicas de magistério. A família de Maria foi fundamental, um apoio sem o qual ela não teria conseguido. Com o nascimento do filho, Maria recebe um grande presente, o pai para com o vício do jogo, que sempre emperrou a vida da família, e do cigarro. Vem, também, o noivado com o namorado. Sim, eles reataram no nascimento do bebê. E como Maria cresceu, de menina a mulher em uma estação.

Foi uma época marcante, aos 15 anos, Maria engravidou, aos 16 se tornou mãe, aos 17 se casou... Com o casamento vieram outros planos, outros desafios, outras carências. Teve que se desdobrar ainda mais, afinal faltava o último ano do magistério. Ela estudava pela manhã, estágio remunerado na mesma escola à tarde em troca do estudo. À noite, tinha o marido João, o filho bebê, Carlos - que de dia passava de mão em mão com quem pudesse olhar - as fraldas, o jantar e almoço do outro dia, a casa para limpar, os estudos... além de cansaço e sono descomunais. Mas Maria conseguiu. Ela se formou no magistério.

Faculdade? Um plano adiado, mas jamais abandonado. E Maria tornou-se dona de casa, cuidou de Carlos, seu primeiro filho, depois veio o segundo, Bruno. Maria sabia que estava subvertendo a lógica em que fora criada. Agora tinha uma família com poucas brigas, sem vícios, com condições um pouco melhores de sobrevivência, sua vida não era repetição da difícil condição financeira e psicológica na qual crescera. Maria entendia que isso já era mudar o mundo a partir de si, mas com o passar dos anos ela sentiu falta de ser mais, sabia que poderia ir além da própria casa, desejava exercer a profissão que escolhera... e agora só magistério já era pouco: teria que fazer um curso superior. A condição financeira não permitia, os filhos, com 7 e 3 anos, ainda eram muito pequenos, mas Maria arriscou assim mesmo e prestou vestibular – Pedagogia, passou. E agora, Maria? De novo decisões, escolhas. Escolheu ir em frente. Escolheu se tornar professora, como a tia Graça. Escolheu realizar o sonho do pai de ter uma filha formada.

- **Novas estações rumo ao futuro**

A primavera chegará, mesmo que ninguém mais saiba seu nome, nem acredite no calendário, nem possua jardim para recebê-la (Cecília Meireles).

Por diversas razões, algumas já citadas, outras não, Maria iniciou, tardiamente, sua formação acadêmica, talvez, por isso, tenha se dedicado tanto – sabia da importância daquele momento em sua vida. Logo no primeiro ano, buscou participar das atividades de extensão universitária, em especial, porque foi a maneira que encontrou de pagar a mensalidade – foi onde conheceu projetos e se interessou por atividades extracurriculares como parte importante da formação integral dos educandos. Foi monitora em dois projetos que envolviam contato direto com educandos e um projeto de pesquisa, também, na linha da inclusão social: educação inclusiva/especial.

Encantava-se ao vivenciar tão concretamente as teorias da educação desenvolvidas, entre outros, por Vygotsky, Piaget, Wallon, Freud, que “saíam dos livros e iam morar nas vidas” dos meninos e meninas com quem convivia – e, então, tudo passava a ganhar um sentido muito além dos livros sobre os quais tão dedicadamente se debruçava. Nessa época, foi muito influenciada pelas ideias de Rubem Alves, em especial, sobre a necessidade do saber ter “sabor”. A degustação é um dos maiores prazeres humanos. Assim como para esse autor, Maria tinha consciência clara sobre a importância e o imperativo da educação significativa, que tocasse os educandos da forma mais intrínseca possível. Há uma sensação palatável, quando aprendemos, de fato, alguma coisa, quando degustamos o conhecimento, quando ele é digerido e absorvido por nossos sentidos e passa a fazer parte de nós. É um tempo de deleite, de prazer, que torna faceiro o trânsito do conhecimento por nós e em nós – e é exatamente a sedução – pelo sabor – que possibilita a aprendizagem. Afinal, nas palavras de Roland Barthes, o sentido de ficar sábio é, “nada de poder, um pouquinho de saber; e o máximo possível de sabor”.

Essas experiências a colocaram apta a concorrer a uma vaga de educadora social, em uma unidade social do Instituto Josué de Assis, onde permaneceu por três anos. Foi nesse trabalho que definiu seu perfil profissional,

fazendo opção pelo trabalho voltado à faceta mais social da educação – tempo profícuo de aprendizado e crescimento pessoal e profissional. Conheceu um novo modo de se fazer educação: educação não formal, da qual ainda não havia ouvido falar, embora atuasse como monitora em projetos de extensão universitária. Maria costuma dizer que o Centro *Josué de Assis* foi seu verdadeiro estágio. Com essa experiência, vieram Josué de Castro, teóricos que tratam da educação não formal (naquela época, ainda, pouco estudada) – Olga Von Simson, Maria da Glória Gohn, Renata Sieiro, Jaume Trilla; também, aconteceu seu verdadeiro encontro com Paulo Freire... agora, sim, via acontecer a Educação Popular.

Se antes Freire era quase um ser mitológico presente nos livros da faculdade (pelo modo como era apresentado no currículo, a educação em gavetas e desvinculada do cotidiano e, também, pela abordagem metodológica adotada por muitos professores – não todos, é claro), com a experiência dessa atuação profissional, Maria conseguiu perceber as relações entre a teoria freiriana e sua aplicabilidade. A “distância entre o que diz e o que se faz”, tão pedida a ser evitada – pelo próprio Freire – passava a fazer sentido. A Educação Popular ganhava caráter de possibilidade na vida real. Sim, ela era factível, ela era possível. E essa descoberta foi algo deslumbrante, de encantamento.

Com grande tristeza Maria foi observando, ao longo da vida, a imensa quantidade de pessoas e grupos não atendidos em suas necessidades básicas, evidenciando uma terrível condição de “subcidadãos” ou cidadãos de segunda classe. Ela jamais poderia imaginar que os educandos, que mudariam toda sua forma de ser e estar educadora, fossem pessoas provenientes de suas origens, de sua cidade e, ainda mais, que fossem sujeitos que, tendo “[...] Nascidos para brilhar, tiveram todas as possibilidades de crescimento e desenvolvimento aniquiladas pela falta de oportunidades. [...]” (UNIÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E ENSINO - UBEE, 2004, p. 10).

Joana, Maria e Milena. 38, 26 e 10 anos de idade, três mulheres, três histórias, três trajetórias e um encontro: *Centro Josué de Assis*.

- **Outono de 2004**

Do mesmo modo como Marcelino Champagnat pensava nas crianças e nos jovens menos favorecidos, ao fundar os Irmãos Maristas, a nossa preferência deve ser pelos excluídos da sociedade e por aqueles que, por causa da sua pobreza material, não têm acesso à saúde, a uma vida familiar equilibrada, à escolarização e à educação nos valores (COMISSÃO INTERPROVINCIAL DE EDUCAÇÃO MARISTA, 2003, p. 35).

O Colégio Joaquim de Castro é uma unidade da União Educativa que, consciente de sua missão social, buscou uma resposta adequada em favor dos desprovidos daquilo que é essencial na vida.

Trabalhamos com grupos de crianças e jovens em regiões carentes e situações de marginalização, cujas necessidades não sejam atendidas por estruturas de educação formal. Junto com eles, com as suas comunidades, com organismos governamentais e não governamentais, analisamos a realidade, para identificar as necessidades reais e desenvolver possíveis soluções. Por meio de contatos com esses grupos, asseguramos que a nossa intervenção seja parte de um projeto integrado de desenvolvimento comunitário (COMISSÃO INTERPROVINCIAL DE EDUCAÇÃO MARISTA, 2003, p. 72).

Sendo assim, elaborou e implantou um projeto de trabalho social que atendia adolescentes em situação de vulnerabilidade social: tratava-se do até então denominado Projeto *Josué de Assis*, que funcionou por um bom tempo, na sede do Conselho Comunitário do bairro Santo Expedito em Varginha/MG, no período vespertino, com capacidade de atendimento para vinte adolescentes na faixa etária de 12 a 16 anos.

Passados um ano e meio, resolveu ousar: aconteceu, assim, a ampliação do Projeto *Josué de Assis*: de 20 atendidos, passou a 70, incluindo o atendimento aos adolescentes, o atendimento às crianças; passa, então, a ser considerado um Centro Social e ganha um novo nome – Centro *Josué de Assis* – e, adquirindo autonomia administrativa, deixa de ser um projeto do Colégio Joaquim de Castro. Foi nesse ousar que Maria foi contratada, para trabalhar como educadora social de referência, no período matutino.

O “*Josué de Assis*” se configurou como um centro de educação alternativa e complementar que atendia crianças, adolescentes e jovens, em situação de risco pessoal e/ou social², provenientes de famílias em situação de vulnerabilidade social. Os educandos foram encaminhados pela escola do bairro, por se encontrarem em situação de risco³, pelo Conselho Tutelar e, também, pela lista de espera que surgiu pela alta procura da comunidade. Uma unidade socioeducacional que buscava mais do que amparar: gerar experiências que pudessem abrir novos caminhos e possibilidades, evitando que as crianças, adolescentes e jovens, criassem vínculos com os atrativos da rua, com as drogas e a violência; um espaço para vivências sociais reforçando junto aos educandos o contato com o coletivo, estabelecendo laços de afetividade.

Possibilitava-se aos educandos diferentes opções educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, construindo um espaço que foi se tornando um centro de convivência com os seguintes eixos básicos: o trabalho diário com atividades lúdicas, artísticas, esportivas e culturais que fomentassem e

²Park e Fernandes (2005, p. 46) citam Costa (1994) para quem a situação de risco pessoal e social e configura na exposição da criança ou do adolescente a fatores que ameacem ou, efetivamente, violem sua integridade física, psicológica ou moral por ação ou omissão da família, de outros agentes sociais ou do próprio Estado.

³Estudantes em situação de risco, para Simson, Park e Fernandes (2001, p. 111), são crianças e adolescentes que têm vínculo com a escola, mas estão prestes a perdê-lo, não porque a escola não lhes dê informações suficientes, mas pelo fato de que essas informações, na maioria das vezes, estão desvinculadas da realidade cultural na qual essas crianças e adolescentes foram socializados.

incentivassem a ampliação do universo de conhecimentos; o apoio e orientação às famílias, por meio da oferta de ações socioeducativas e implementação de programas de geração de emprego e renda e, por fim, um estreito contato com a comunidade no entorno e com a instituição escolar.

Esta sempre foi a proposta do *Josué de Assis*: proporcionar um local agradável, em que as atividades pudessem ser vivenciadas com prazer, consolidando uma realidade cotidiana de brincadeiras, de jogos, de participação nas decisões do centro, compartilhando experiências e sonhos, de modo de que os educandos despertassem para a consciência de mudança e fossem agentes transformadores da própria vida; que acreditassem que a realidade deles poderia mudar, que não tivessem ideias fatalistas e, o mais importante, que no *Josué de Assis* as crianças, os adolescentes e os jovens encontrassem atenção, apoio, respeito... E o direito de serem crianças e adolescentes de fato. Que soubessem que tinham com quem contar.

E foi nesse contexto que Maria chegou, mergulhou e buscou estar por inteira na proposta. Era o seu presente especial de menina que agora ela poderia ver acontecer. E lá se foi ela se lançar ao seu primeiro desafio: instaurar o trabalho com crianças. Foi a consolidação de sua escolha profissional, a educação social, que até então chamavam somente de educação não formal. Muito estudo e dedicação.

Uma de suas primeiras ações foi conhecer a realidade dos meninos e meninas com os quais trabalharia. Quanto susto, quanta surpresa ruim, quanta angústia foi gerada a partir das visitas domiciliares pedagógicas. A realidade deles era, terrivelmente, mais dolorosa que aquela que Maria vivenciou em criança e que tanto mexeu com ela. Como podiam sofrer tanto e, ainda, sorrir? Seria possível ajudar de forma verdadeira? Para Freire (1977, p. 16)⁴, “a ajuda

⁴CARTAS à guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 173 p. (O Mundo Hoje, 22).

verdadeira é aquela em que os que nela se envolvem se engajam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar". Segundo o Balanço Social Marista, "para atuar em tais ambientes, temos de ser pessoas com iniciativa, esperança e perseverança diante dos fracassos, sem esperar resultados imediatos. [...]" (COMISSÃO INTERPROVINCIAL DE EDUCAÇÃO MARISTA, 2003, p. 72).

Maria buscou forças na adversidade de cada dia e sentiu-se crescendo vertiginosa e rapidamente, como educadora, profissional e, em especial, como ser humano. Mediante os fatos foi aprendendo a práxis pedagógica da denúncia e anúncio freiriano. A cada crueldade do mundo, a cada "situação-limite"⁵, empenhava-se junto aos colegas, na busca por soluções possíveis, "inéditos-viáveis"⁶. Afinal, como afirma Paulo Freire,

[...] a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação; no fundo, o nosso sonho (FREIRE, 1996, p. 88).
 [...] não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação (FREIRE, 2015b, p. 108).
 [...] não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens (FREIRE, 2015a, p. 126).

⁵Situações de opressão e autoritarismo que se constituem em impedimentos para o processo de humanização e libertação dos seres humanos. [...] não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse. [...] dimensões desafiadoras dos homens (FREIRE, 2015b, p. 125).

⁶O "inédito-viável" é, na realidade, uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e, quando se torna um "percebido destacado" pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (NITA FREIRE citado por FREIRE, 2015a, p. 279). Para Ana Maria Freire, o inédito-viável é uma palavra epistemologicamente construída, para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas (UTOPIA e democracia: os inéditos-viáveis na educação cidadã. In: Azevedo, José Clóvis et al. (Org.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: SMED/UFRGS, 2000).

Com isso, conheceu a rede de atendimento e as muitas possibilidades de trabalho coletivo. A afinidade com as pessoas foi se constituindo, de modo natural, a empatia à causa do outro era muito grande, por diversas vezes chegando mesmo a se misturar com a comunidade.

E é nessa afinidade que surge a relação com Marcos – menino tímido, considerado “brigão”, que não levava desaforos para casa, mas extremamente amoroso, com uma carência afetiva gigante. E foi fácil se afeiçoar a ele. Havia sido encaminhado pela escola e pelo conselho tutelar – naquela época, a unidade, ainda, não tinha assistente social e quem fazia a anamnese e entrevista, bem como a visita domiciliar, era Maria; e, nesse processo investigativo, ela foi descobrindo as muitas mazelas a que estava exposta essa criança. Com total ausência de condições de uma vida digna, saudável e vivendo em situação de miséria, era compreensível sua dificuldade com as letras. Morava com a mãe e o padrasto, alcoólatras, e com duas irmãs mais velhas. Um tio com deficiência morava num cômodo, no quintal da casa, logo no início, próximo ao portão; e assim que se entrava na "residência" era quase insuportável o cheiro de urina e fezes que exalava do espaço – já que ele fazia suas necessidades na calça. Como demoravam dias a trocá-lo, era essa a condição, de quase abandono, em que ficava.

A casa de Marcos era completamente sem higiene, com muito entulho, panelas sempre sujas sobre a pia (chegando a dar bichos). Não havia mesa, o sofá era imundo e fétido. Marcos tinha um quarto só para ele, mas não gostava de ficar lá sozinho; com o passar dos dias e a aproximação, ele comentou na roda de conversa que tinha medo de gato e que, como havia um vidro quebrado, esse gato entrava no quarto à noite e o atormentava, daí os olhos sempre vermelhos e o sono incomensurável. Mais tempo se passou, Maria percebeu o ódio mortal que ele tinha do padrasto e, com o aumento da confiança, Marcos confidenciou a ela que o gato do qual ele tinha medo e que o arranhava à noite

(vivia cheio de arranhões) era, na verdade, o padrasto, molestando-o. Quanta dor Maria sentiu. Aquilo foi como uma faca a lhe cortar a alma. E ela, ainda, não havia aprendido que encaminhamentos dar, o que fazer; e o tempo todo, ainda, havia o pedido da criança, de 9 anos, de não contar para ninguém, senão nunca mais lhe contaria nada, afirmando, inclusive, que sabia se defender do padrasto.

Assim foi conhecendo os educandos, e cada uma daquelas histórias foi tornando Maria uma profissional ainda mais atenta à vida cotidiana das crianças, atenta a elas e que se importava com o amíúde, o particular, as individualidades. Com o primeiro projeto desenvolvido com as crianças – Identidade – veio o saber do outro, com a construção de uma árvore genealógica diferente das habituais, que lhe permitiu conhecer os diversos tipos de famílias. O olhar de Maria foi ficando mais apurado, a audição com mais acuidade. E, no resgate da história de vida de cada um, a educadora descobriu que Marcos era nascido em Varginha, mas que a família toda era de Conceição do Rio Verde/MG, sua cidade natal.

Passados 5 meses do início do atendimento com crianças, o *Josué de Assis* recebe uma solicitação do Conselho Tutelar: que fosse atendida uma menina de 11 anos, Milena – filha de Joana e irmã de Marcos. E Maria recebeu mais esse desafio com entusiasmo. Milena chegou. Maria foi abraçá-la, como fazia com todos, atitude natural de Maria mas, ao mesmo tempo, pedagógica, já experimentada com outras crianças e que a aproximava de todas. Milena a olhou com olhar de ódio e disse:

– Tire a mão de mim!

Maria recuou, mas disse que só queria agradar. Milena novamente respondeu rispidamente:

– Não preciso do seu agrado!

Foi um choque, mas Maria já havia entendido como agir. E Milena chegou à escola com uma ficha enorme que, desde logo, a rotulava. Sua ficha escolar era quase um estigma⁷, colada à sua presença física.

E, realmente, ela era difícilíssima. Quanta agressividade com todos, crianças e adultos. Maria vivia marcada pelas mordidas, que passou a chamar de “novo presente”. Sempre que ia separar as brigas, agressões de Milena, ganhava uma mordida e dizia a ela:

– Mas, Milena, deu-me um novo presente? Já tenho muitos relógios, não quero mais.

Sempre em tom sereno e como quem não se importava, embora ficasse machucada por dentro – não pela agressão, a marca roxa que ficava, mas por sentir o ódio que morava dentro daquela criança... e ela, realmente, era só uma criança.

⁷Para compreender a origem do conceito moderno de estigma, sua aplicação e a dinamicidade com que é empregado, nos diferentes contextos sociais, uma obra de referência, sem dúvida, é *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, de Erving Goffman, publicado em 1963. Segundo Goffman, o termo estigma foi criado pelos gregos e, inicialmente, referia-se a “sinais corpóreos com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor: uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que deveria ser evitada, especialmente, em lugares públicos” (GOFFMAN, 1988, p. 11). Na contemporaneidade, Goffman ratifica que o conceito é aplicado a todos os casos em que uma característica observável é salientada e interpretada como “um sinal visível de uma falha oculta, iniquidade ou torpeza moral proporcionando ao indivíduo um sinal de aflição ou um motivo de vergonha” (GOFFMAN, 1988, p. 12-13). Com base nessa definição, é possível concluir que a pessoa portadora desse traço é facilmente identificável como menos desejável, inferior, ruim e perigosa. O conceito indica, portanto, a inferioridade do caráter ou fraqueza moral do indivíduo que porta essa marca, designação atribuída pelos demais membros da sociedade, funcionando como elemento que predetermina a conduta do sujeito. GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000200003>. Acesso em: 1 jul. 2016.

Maria fazia visitas quinzenais à escola do bairro e descobriu que Milena, além de inteligentíssima, adorava escrever. Como no *Josué de Assis* se escrevia pouco, isso, ainda, não havia sido observado, embora a inteligência acima da média era perceptível – havia algo a mais que nas crianças da mesma faixa etária. E foi assim que a conquistou, pelas letras. Pouco a pouco vieram as palavras mais amenas, o olhar passou a ser carinhoso e surgiram os abraços; beijos só depois de muito tempo. Houve uma briga, em que ela segurou o braço de Maria, para morder e lhe disse:

– Me dê água logo, senão vou morder seu braço.

Maria rejubilou-se, quanta alegria aquele copo d'água trouxe, era o esboço de um autocontrole.

Fatos marcantes são incontáveis entre Maria e Milena, que relação linda as duas construíram. Ao longo desse texto, fragmentos dessa história ilustrarão as possibilidades de intervenção social via processos educacionais. Mas a história profissional de Maria é, ainda, marcada por muito caminhar, e olha que ela, ainda, nem havia se formado.

Ao final do último ano da faculdade, Maria pode experimentar a alegria de ter um sonho realizado: primeiro lugar no concurso público para professor. Enfim, alegria dupla ao pai: a filha se formou com o louvor de ser a melhor estudante do curso e, ainda, passou em primeiro lugar no concurso público.

Após formada, por um ano e meio Maria dividiu seu tempo entre ser educadora social no *Josué de Assis* e ser professora regente em uma escola da periferia; na escolarização formal, a educação social exalava em tudo que fazia e logo foi notada sua postura diferenciada frente à prática pedagógica da escola. Então, no segundo ano lecionando, foi convidada a coordenar as atividades extraescolares da rede pública municipal; um desafio que aceitou com grande entusiasmo. Porém, teria que fazer uma difícil escolha: deixar o *Josué de Assis* e se dedicar, integralmente, à Secretaria de Educação. O cansaço das lutas diárias frente à

crueldade da realidade social, a morosidade dos processos de mudança, o sofrimento das crianças, tudo isso pesou na escolha; mas o que mais pesou naquele momento foi a valorização financeira. Infelizmente, Maria, também, vivia a desvalorização da profissão do educador social. E ela escolheu a rede municipal de educação, ciente que ali, também, estaria contribuindo e fazendo acontecer seu sonho de um outro mundo melhor, por meio da educação.

E os projetos foram nascendo: grêmios estudantis, férias na escola, Cinema e Prosa, Tim ArtEducação, entre outros. Quando se deu conta, até o projeto Esporte Educação (que a ensinou a ser educadora quando ainda era extensionista na faculdade) estava no rol dos projetos sob sua responsabilidade na Secretaria Municipal de Educação. Mas Maria não ficou longe do *Josué de Assis*, ela se tornou voluntária, em um trabalho com as mães da comunidade. Trabalho esse que durou 5 anos.

Daquele momento em diante, impulsionada pelas leituras que realizava, lançou-se ao desafio de transformar os projetos em políticas públicas municipais – foi criada a coordenação de educação social. Nesse cargo, Maria pode viver outro grande momento de sua trajetória profissional: trabalhar na formação de educadores (professores, educadores sociais, gestores, pedagogos). Desse trabalho, de instauração de propostas de políticas públicas, surge a necessidade da reestruturação do trabalho do serviço de orientação educacional da Secretaria de Educação (Seduc) – profissionais que teriam a incumbência de serem multiplicadores das propostas entendidas como processo de educação integral em suas escolas. Nessa época, assessorou a elaboração das Diretrizes do Serviço de Orientação Educacional da rede pública municipal de Varginha.

Ao final desse processo, passaram-se mais de seis anos e, durante esse tempo, ela foi vivenciando práticas de educação não formal e buscando cursos que embasassem todas as propostas citadas; participou de muitos eventos educacionais, fez muitas leituras sobre educação integral, educação social, ecologia integral,

segurança alimentar, Educação Popular, direitos humanos, atuou em articulação de redes socioassistenciais. Militou em instâncias de garantias de direitos, nas áreas da infância e juventude, política sobre drogas e educação ambiental. Tudo era tão interligado que acabou se remetendo à necessidade de instaurar uma política de educação integral no município, para além da proposta de ampliação de tempos escolares; mas ampliação de vida, de processos que entendessem o educando para além de seu desenvolvimento cognitivo (Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira). Nesse sentido, após muito diálogo com a Secretaria de Diversidade (MEC), conseguiu trazer para Varginha o Programa Mais Educação⁸ (educação integral) embora a cidade não se enquadrasse nos critérios estabelecidos. Em 2013, Maria deixou a secretaria de educação por descontinuidade⁹ de políticas públicas, mas com a sensação de dever cumprido: de um projeto, Grêmios nas Escolas (a proposta inicial), agora treze escolas trabalhavam na perspectiva da educação integral.

⁸O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral (BRASIL, 2007, 2010). As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

⁹Numa linguagem bem objetiva e do senso comum, podemos dizer que a descontinuidade administrativa e política é um constante “começar do zero”. Embora seja aceitável como parte integrante do processo democrático e de alternância de poder, em grande parte, ela é indesejável. Normalmente acontece quando há mudança de gestores públicos que buscam, a cada nova gestão, apresentar “novas” soluções (não necessariamente inovadoras, mas que tenham sua marca) para as demandas dos municípios. O viés político-partidário quase sempre sobressai aos demais aspectos, até mesmo técnicos. O resultado desse processo é observado na mudança de prioridades; mudança de pessoas (em geral técnicos), objetivos, nomes, estratégias ou a interrupção total de projetos/programas/serviços/obras; desmotivação das equipes envolvidas; exacerbação do conflito entre técnico e político; perda de memória e saber institucional. De modo geral, a descontinuidade de políticas públicas gera fragmentação e dificulta a promoção de direitos, abrindo lacunas para práticas clientelistas na utilização dos recursos públicos.

- **Verão de 2013**

“Nós vos pedimos com insistência:
 Não digam nunca: ‘isso é natural!’
 Diante dos acontecimentos de cada dia,
 Numa época em que reina a confusão,
 Em que corre sangue,
 Em que o arbitrário tem força de lei,
 Em que a humanidade se desumaniza,
 Não digam nunca: ‘Isso é natural!’
 Para que nada passe
 A ser imutável!”

(BERTOLD BRECHT citado por BALESTRERI, 1999, p. 39).

O retorno eterno: Maria – com o fim de sua jornada na Secretaria de Educação – é convidada e aceita retornar ao Centro *Josué de Assis!* Com mais vivência profissional, volta como coordenadora, com o objetivo de ressignificar as atividades desenvolvidas e estabelecer uma estrutura curricular para a unidade. Com certeza, um estímulo a novas descobertas já que, em educação não formal, os conteúdos não são definidos a priori, trabalhando sempre com base nas necessidades dos sujeitos envolvidos. Muitas leituras envolvendo processos de construção de projetos político-pedagógicos, pedagogia de projetos, pedagogia da roda (Tião Rocha), pedagogia da presença (Antônio Carlos G. da Costa), pedagogia popular (novamente Paulo Freire), foram necessárias. Em todas elas aumenta o desejo de ver a educação emancipatória acontecer.

Até aqui, verão de 2013, foram doze anos atuando, dedicadamente, em processos de educação social. Uma atuação entrecruzada por histórias de vida que se escreveram, em meio a vulnerabilidades e riscos pessoais, decorrentes de severas desigualdades sociais. Entre elas, a vida de Milena, que agora é profissional do sexo e drogadita¹⁰ – com um vício que a domina completamente:

¹⁰O termo drogadito é preferido por alguns autores ao de toxicômano que seria o usuário de tóxico + mania, que em psiquiatria mania é uma síndrome mental caracterizada por exaltação eufórica do humor, excitação psíquica, hiperatividade, insônia, etc., e, em

o crack. Acontece um reencontro entre as duas, e a primeira coisa que Milena faz é repetir a carta de despedida de Maria, que ela havia decorado. As duas, ainda, comunicaram-se por muito tempo, por meio de cartas, nesses 6 anos de afastamento, mas nada substituiu aquele abraço. Milena está feia, magra, cheia de marcas de agressão e uso de drogas por todo o corpo, cabelo opaco, mas aquele olhar... ele conservou seu brilho. Como Maria gostou de reencontrá-la. Nesse reencontro, há o selar de uma relação diferente, não mais educadora e educanda.

A vida de Milena foi caracterizada pela ineficiência das políticas públicas e tudo, para ela, deu errado: criada por mãe e padrasto alcoólatras; expulsa da escola; sofreu maus tratos repetidas vezes; para se ter uma ideia, em 2006, a polícia militar registrou 32 boletins de ocorrência na casa, ela estava somente com 12 anos; sofreu várias tentativas de abuso sexual dos namorados da mãe; teve a irmã mais velha presa por tráfico e os sobrinhos foram para adoção; as agressões entre os membros da família eram constantes; a mãe decidiu virar moradora de rua; Milena cuidou sozinha por um tempo de Marcos que, ainda adolescente, virou traficante; ela caiu no vício medonho do crack; resolve seus conflitos por meio de violência; por não conseguir um trabalho decidiu se prostituir e realiza pequenos furtos para manter o vício; já fez seis abortos; já foi presa algumas vezes (quase sempre por agressão) – embora não tenha ficado detida... Mas algo não combina com esse contexto: Milena se autointernou, em clínicas de recuperação, mais de 30 vezes, para tentar se livrar do crack. Maria e ela passam a se encontrar mais, durante todo o ano de 2013, muita coisa está por vir.

certos casos, agitação motora em grau variável, ou uma das duas fases alternativas da psicose maníaco-depressiva, psicopatia que se manifesta por acessos, que se alternam, de excitação psíquica e de depressão psíquica, como, por exemplo, a psicose canábica, causada pelo uso prolongado de maconha. Em resumo, define que se trata de pessoa propensa e apegada à droga, enquanto drogadito é mais elucidativo e define quem passa a viver em função do tóxico condição de escravo (dependente). Disponível em: <http://www.psicologia.spo.com.br/textos_especialdroga.htm>. Acesso em: 28 set. 2016.

E Maria recebe, em dezembro, duas notícias que a deixam muito assustada: uma que Milena está grávida novamente (Maria é contra qualquer tipo de agressão ou risco à vida, inclusive, aborto, isso a fere); e outra que, com a mudança da lei da filantropia¹¹, o Centro *Josué de Assis* terá que encerrar suas atividades, o investimento do instituto precisa ser em escolarização formal (sua atividade fim), e o *Josué de Assis* é considerado assistência social. Termina, assim, de modo abrupto e inesperado, o retorno de Maria àquela comunidade que tanto amava. Foi um golpe duríssimo.

Maria sabe que a vida é feita de tempos e espaços, fatos e pessoas, tristezas e alegrias, avanços e retrocessos, conquistas e desafios – e de escolhas... Afinal, ela vem de uma trajetória profissional, marcada pela vivência de projetos, de formas diferenciadas de se fazer educação, de educação não formal, de educação integral – perspectivas pelas quais tem verdadeira paixão. Eis que esse caminho, um tanto quanto cheio de labirintos, esquinas, espirais, caleidoscópios e bumerangues, novamente, é inter cruzado; surge uma bifurcação: buscar outro espaço de educação não formal para atuar ou se aventurar pela linearidade (suposta) da educação formal. Esse foi um verão difícil.

Imaginar o *Josué de Assis* encerrando suas atividades, após um ano de tanta plenitude, foi viver um dezembro de luto. Viver o encaixotar e distribuir dos bens foi sentir um caldo amargo descer pela garganta abaixo, um nó que sufocou e que desceu pela face, em forma de lágrimas, em todo o Janeiro, por mais que tentasse ser forte.

Fevereiro foi marcado por despedidas... dos meninos e meninas, da comunidade, da elaboração da estrutura curricular tão sonhada e, agora quase pronta, de alguns colegas educadores... da casa, agora tão vazia e cheia de eco, que saudades ela sentiu do barulho. Hora de preparar o arquivo morto, que, de

¹¹Lei 12.101/2009, alterada pela Lei 12.868/2013, que dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social (BRASIL, 2009, 2013).

morto, só tem o nome – é muita vida naqueles papéis; quantos erros e acertos vividos, nesses 11 anos, momentos de ler aquilo tudo que se fez e, entre lágrimas, dar, também, algumas gargalhadas, pelas conquistas, pelas palhaçadas e “pérolas” de educandos e educadores... planos, relatórios, memórias de reunião, fotos: fatos transformados em registros que ficarão para sempre guardados na memória daqueles que os viveram.

Como estava licenciada de seu cargo de pedagoga na prefeitura, ela teria, novamente, que escolher entre o convite do Instituto Educativo para compor a equipe pedagógica da escola ou retornar à rede pública. A Escola Lúcia Almeida é uma unidade de escolarização formal gratuita que trabalha na perspectiva da Educação Popular, atendendo crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade pessoal e/ou social. Escolher a escola social seria, de novo, um desafio para Maria, a possibilidade de um trabalho diferenciado de, quem sabe, instaurar processos de mudanças no seio da escola formal.

Entre ir e ficar, decidiu ficar! Ninguém a obrigou, nem o dinheiro tão necessário; foi uma escolha livre e consentida. Um convite irrecusável ao novo! Um tempo de desafio, sem dúvida, mas também de construir novos sonhos! Uma provocação que, novamente, levou-a aos livros, tempo de aprender novos conceitos para novas práticas. No desejo de melhorar a própria prática, Maria propôs-se construir novos saberes que respondessem aos desafios do trabalho vinculado entre escolarização formal e Educação Popular/Social; e foi assim que acabou chegando ao mestrado da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

Mas e a Milena? E a gravidez? Pois é... Guerreira como sempre foi ela decidiu que teria aquele bebê, mas que não ficaria com ele, que não queria nem ver. Novamente se internou... e, novamente, não conseguiu manter-se na internação. Juntamente à luta de, literalmente, fechar as portas do *Josué de Assis*, Maria se propõe a auxiliar na gravidez de Milena.

Por volta das 6h 45, durante um bom tempo, iam as duas para o pré-natal (quinzenal por ser alto risco), entre outros encaminhamentos médicos. Algumas vezes estava prontinha, aguardando, cabelo lavado, roupas limpas, aguardando no portão; em outras, dormindo, num estado deprimente, drogada e tinha que ir arrastada, literalmente; em algumas poucas, Maria perdia... Milena não levantava “nem com bomba”. Médicos, ultrassons, frutas, alimentos, carinho, colo, medicações, infecções, bronca, risadas, cumplicidade... não foi fácil, Maria pensou em desistir. As pessoas a chamavam de boba, que não podia ajudar quem não queria... Maria sabia que ela queria, sim, mas o vício não a deixava.

– Dona, eu não quero esse bebê, fica com ele pra você? Promete? –
Perguntava ela a Maria.

Maria se sentia tentada, mas não podia fazer isso, não é assim que funciona. A barriga foi crescendo... o bebê começou a mexer... e o amor falou mais forte...

- Dona, me ajuda a cuidar?
- Eu ajudo, isso eu posso fazer...
- Quero que seja madrinha!

Claro que Maria aceitou. O vínculo passou a ser, ainda, mais forte.

Inverno de 2014, um dia após o aniversário de 20 anos de seu filho, chegou a hora, Maria recebe a ligação: a Valentina estava pronta para vir ao mundo. Que medo!!! Maria sabia bem o que acontece nos casos de bebês provenientes do crack... E foram as duas... O que mais ouvia era:

- Dona, não deixa eles levarem ela de mim...

Maria disse que não levariam... mas lá no fundo, por mais que não aceitasse, sabia que ela não tinha condições de criar e sabia que era exatamente o que aconteceria – inclusive, porque já havia sido dado o encaminhamento da adoção, quando Milena decidiu que manteria a gravidez e não ficaria com a

criança. Ela teve problemas pós - cesariana... demorou a sair. Dias depois, Maria recebe a ligação desesperada de Milena que, aos gritos, implorava:

– Não deixa dona, eles tomaram ela de mim...

E foi difícil demais consolar, não havia palavras... só o silêncio, e as lágrimas que rolavam das duas... Já estava decidido... Saíram de lá sem a esperança de algo maior de que tudo que poderia ter sido oferecido ao longo dos 13 anos de relacionamento: Valentina!

Após esse episódio, cada uma seguiu seu rumo, Maria não estava mais na comunidade para acompanhá-la de perto – seguia seu desafio e novidade, bem como as muitas dificuldades que estava encontrando na escola formal. Milena tentou até onde conseguiu, internou-se para se recuperar e poder retomar a filha. Durante um ano, entre idas e vindas do crack, viu que, em Varginha, não conseguiria. Em meados de 2015, voltou para Conceição do Rio Verde, já sabia que lá estava Valentina, sendo cuidada por uma tia. Isso deu a ela forças para continuar na luta. Deixou a droga, engordou, arrumou trabalho na “panha” de café. Aproximando seu aniversário de 22 anos, cerca de uma semana antes, decidiu ir ver a mãe, os irmãos e amigos em Varginha. Já era esperado o que aconteceria. Mas antes avisou à prima, que tem a guarda legal de Valentina e que é confeitadeira: volto para meu aniversário e quero um bolo escrito de Valentina para Milena!

- **12 de Outubro de 2015 – Dia de Nossa Senhora Aparecida /
Dia das Crianças**

Os poderosos podem matar uma, duas ou três rosas, mas jamais conseguirão deter a primavera inteira (Che Guevara).

Maria está ocupada em casa com as atividades do mestrado, não estava sendo fácil conciliar 44 horas semanais de trabalho, os estudos, a família. O

marido que é militar acaba de chegar para almoçar e recebe um arquivo de imagem do aplicativo de comunicação whatsapp. Ele e o filhos ficam horrorizados com as imagens. Uma mulher é encontrada brutalmente assassinada em um cafezal, local, habitualmente, tido como ponto de prostituição e tráfico. Maria pergunta o que conversam e eles dizem do que se trata e se ela quer ver. Maria se recusa, odeia tragédias. Pergunta se sabem quem é, o marido afirma que não e que não é possível identificar, pois há vários ferimentos pelo corpo, principalmente, na região craniana, estando a cabeça totalmente desfigurada. Uma cena terrível, difícil visualizar mesmo que mentalmente, mas importante de saber, até para não esquecer a crueza/dureza da realidade, situação extrema de desumanização – da moça ao ser encontrada assim e, também, de seus algozes, capazes de tamanha crueldade: estavam expostos o osso da mandíbula e a arcada superior dentária, além de um corte profundo nos braços e a língua arrancada e jogada próximo ao corpo. Sem conseguir almoçar, o marido retorna ao trabalho e Maria aos estudos. Menos de cinco minutos depois, ele volta a casa, Maria achando que ele esqueceu algo o indaga:

– Que esqueceu dessa vez?

Ele pede que ela se sente. Maria sem entender nada pergunta o porquê de tanto mistério, ao que ele diz:

– Maria, identificaram a moça assassinada. É a Milena.

O chão “se abre” para Maria...

Durante 1 ano e quatro meses após o nascimento da Valentina, Milena tentou retomar sua vida, seus sonhos, sua filha. Ela buscou, mas não conseguiu, novamente, o crack a venceu. Se ela era uma “santa”? Não, não era. Longe disso! Assim como Maria, ou como você, leitor e leitora. Mas com a diferença de que ela nunca pode viver uma vida digna. Se ela queria ser diferente? O tempo todo, e Maria acompanhou sua batalha... Entre internações e retornos ao “mundão”, era uma menina risonha... que escrevia lindos poemas. Fica para

Maria a sensação de ter sido sua companheira, de ter acompanhado o pré-natal da Valentina, de ser escolhida para ser madrinha.

Choraram juntas, quando a justiça levou a bebê... naquele dia, Maria chorou sozinha... quando viu a violência levar Milena. Como foi duro sepultar essa moleca que vivia amolando-a! Maria teve que trocar de celular diversas vezes tamanha era a falta de sossego, durante o tempo em que estava trabalhando fora da comunidade, onde Milena morava. Como foi duro ficar ao lado dela durante seu tempo de despedida... não há palavras!!! Só lágrimas, que desciam grossas desde o meio dia do dia anterior quando soube que era ela!!! Em alguns momentos do velório, que foi em Varginha/MG, quem passava para dar seu adeus eram os andarilhos, companheiros de rua que compartilhavam da mesma miséria; ou então os conhecidos das drogas e das esquinas; alguns poucos vizinhos e curiosos; a mídia sensacionalista, claro. Onde estavam os funcionários dos muitos serviços sociais e instituições por onde passou? Restou a mãe, o irmão mais novo, Marcos (mas seu patrão que foi quem ajudou em tudo) e a irmã mais velha, com os quais vivia brigando. Em vários momentos, não havia mais ninguém, só Maria e aquele caixão sem flores que nem pode ser aberto, tamanha a brutalidade com que fora morta... Esse foi o fim de Milena: estupro, violência, luta e solidão. Quanta dor!

Mas em meio à dor... nasce a esperança! Durante o sepultamento, em Conceição do Rio Verde, Maria e a diretora da escola em que agora trabalhava – que, também, era diretora do Centro – reencontraram Valentina, que agora é Vitória Maria... encantadora, muito parecida com a mãe... uma semente de esperança para o seu coração dilacerado. Sequelas de drogas? Nenhuma!!! Hoje ela vive feliz com a família de Milena, na cidade natal de Joana, sua mãe, e é saudável, linda, sorridente e, o que é o mais importante, profundamente amada!

Se valeu não desistir de Milena?! Maria afirma que valeu cada segundo... cada pedido de socorro, cada vez que jurava: "Dona, agora é nunca

mais"!!! Muito mais do que Maria, essa guerreira não desistiu da vida... em seu caderno de pensamentos – que Maria guarda com muito carinho, nas cartas que escrevia, ela encontra registros que validam seus sentimentos... uma lutadora, que traduzia em palavras a força que faltava nas ações! Faleceu dois dias antes de completar 22 anos! A dor dela acabou... a de Maria aumentou... bem como sua justa ira¹², seu desejo de mudar o mundo!!!

Heidegger (citado por LARROSA, 2001, p. 43) diz que

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

Maria sente-se cada dia mais: submetida, desejosa de ser transformada e de transformar a realidade na qual está inserida, aberta ao novo, mas sem deixar de olhar para trás e prestar reverência ao que já se passou, aos conhecimentos antes construídos, às “experiências” de dor e de amor vividas. Quanto ao futuro, seu sonho de ganhar o presente especial foi ainda mais reforçado com a ida precoce de Milena nessa data tão marcante: dia das crianças, dia que, aos 8 anos, Maria pediu um mundo diferente, em

¹²Expressão freiriana: Tenho direito de ter raiva, de manifestá-la, como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a história como tempo de possibilidade e não de determinação. [...] Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo pré-dado, mas um desafio, um problema. A minha raiva, a minha justa ira, funda-se em minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos (FREIRE, 1996, p. 84).

especial, para os menos favorecidos, os oprimidos, os marginalizados, os esfarrapados do mundo – na expressão freiriana.

Vitória permanece e é grande a esperança de que ela não terá repetida a história de desigualdade, exclusão, ineficiência de políticas públicas, negação de direitos pela qual a mãe passou. Vitória não foi o sétimo aborto. Ela é vida e está viva! E a grande motivação deste trabalho é que sua vida não seja uma nova barbárie, que haja mais Vitórias e menos Milenas.

Uma história tão forte não pode passar despercebida, Milena merece destaque, por tudo que foi, por tudo que não conseguiu ser. Que sua luta e busca incessante e contínua por uma vida digna possam ser exemplo de garra, para os educadores engajados na luta por um mundo melhor, que os fatos marcantes de sua vida sejam retomados como o potencial que são: sementes a serem cuidadosa e pedagogicamente manuseadas a fim de darem frutos... instrumentos de reflexão para educadores sobre como agir em processos que exijam intervenção social.

2.2 Da narrativa à vida real: desafios de uma educadora social

Diante da dura realidade da Milena aqui apresentada e de tantas outras Milenas que existem por aí, cabe uma importante e emergente reflexão: poderia ter sido diferente? A educação pela qual Milena passou falhou em algum momento? Que é educar hoje? Como "educar em todos os cantos" (PADILHA, 2007), de forma transformadora e emancipatória? Muitas são as teorias que tratam de aprendizagem ou de conceitos fundamentais ligados à educação e que a subsidiam, mas o que fazer frente a tanto conhecimento fragmentado? Como transformá-lo em realidade concreta no espaço-tempo educativo? Que a educação pode fazer para que surjam mais Vitórias e menos Milenas? Ou seja, mais pessoas com possibilidades de uma vida digna e menos exclusão social?

Ao se embrenhar pelos caminhos da escolarização formal, da Educação Infantil à Pós-Graduação, Maria, também, encontrou diversas dificuldades, grande parte delas experimentando, de diversas formas, processos de exclusão, repetindo o que fora vivido até aqui em sua trajetória pessoal e profissional. Por outro lado, consideradas as experiências de leituras, pesquisas, estudos teóricos e da própria realidade por, pelo menos, quatorze anos, atuando em espaços educativos, dentro e fora do contexto escolar, foi possível aprender muito com todas as vivências e observar grande diversidade de terminologias, conceitos e teorias. Cada uma, a seu modo, trouxe contribuições na direção de avanços educacionais e sociais propostos. Entretanto percebeu-se, também, que grande parte dos conhecimentos e conteúdos programáticos educacionais, encontra-se, ainda, dispersa e/ou distante da "vida cotidiana" dos educandos.

Na prática como coordenadora pedagógica em uma escola social – que trabalha na perspectiva da Educação Popular – Maria surpreendeu-se, por vezes, com a aparente falta de conhecimento básico de grande parte dos educadores, em relação aos fundamentos de suas práticas pedagógicas, desvelando formações acadêmicas limitadas e pouca capacidade de reflexão sobre a própria prática. Também, em outros espaços educativos, Maria viu essa constatação ser legitimada, muitas vezes, por atitudes autoritárias, por aparente descompromisso com o trabalho que desenvolvem, por demonstrações de pouco interesse nas reuniões pedagógicas de trabalho coletivo, quando seriam os momentos de intercâmbio de experiência, ou então por demonstrações explícitas mesmo de descaso, descompromisso e falta de cuidados básicos com os seus próprios estudantes, chegando a violar direitos humanos, direitos estudantis e até mesmo direitos acadêmicos, posto que tais práticas são e foram experimentadas por ela desde a Educação Infantil à Pós-Graduação – o que não se poderia admitir num sistema educacional, minimamente, respeitoso à pessoa, ao ser humano, como diria Paulo Freire.

Podemos encontrar, na literatura educacional e, em diferentes autobiografias, exemplos repetidos destas práticas, que afrontam os direitos humanos; quando crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, em processos de ensino e de aprendizagem, são tratados como seres inferiores, “sem cultura”, “sem histórias”, sem “vidas cotidianas” ricas de experiências antes de chegarem e de se matricularem nos processos educativos dentro e fora da escola. É como se fossem seres inferiores ou de “segunda categoria”, reforçando valores machistas, conservadores, tradicionais – no mal sentido da palavra. É como se fossem pessoas “desqualificadas”, levando ao pé da letra, inclusive, que só as provas, exames e bancas de “qualificações” as tornassem pessoas melhores, finalmente, “qualificadas”, numa perspectiva meritocrática, a mais injusta e desumana possível.

Quando este tipo de tratamento é legado às pessoas aprendizes na condição de “alunos” - palavra que, em sua origem etimológica significaria “sem luz”¹³ desconsidera-se a sua própria condição humana e o fato de que quem

¹³Algumas pessoas sugerem que a palavra aluno significa “sem luz”, pois derivaria do latim *alumni* em que “a” quer dizer sem e “lumni” quer dizer luz. Na verdade, a palavra se origina do latim *alumnus*, “criança de peito, lactente, menino, aluno, discípulo”, derivado do verbo *alere* “fazer aumentar, crescer, desenvolver, nutrir, alimentar, criar, sustentar, produzir, fortalecer etc” (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa). Uma visão romântica da etimologia da palavra concebe o aluno, portanto, como aquele que é “alimentado com conhecimento”, uma espécie de lactante intelectual. Como os pequenos frequentavam e aprendiam na escola do lar, semanticamente, aluno passou a equivaler a “pupilo” ou “discípulo”, sendo assim, alguém que aprende de forma coletiva em instituições de ensino, ou pelo trabalho de um ou mais professores.

Grande parte das palavras na língua latina foram formadas por aglutinação de prefixos e sufixos (afixos) a um radical (raiz). Em latim, o prefixo “a” indica “movimento para”, “aproximação”, “na direção de” (abordar, apurar, arribar, arraigar, associar, assimilar). Nesse caso o equívoco se apresenta pelo fato de “a” negação ser um prefixo grego e não latino. Logo, essa explicação é equivocada. Se, no entanto, buscarmos outra explicação etimológica, fundada apenas no latim (onde está a origem dessa palavra) teremos ainda “a” (movimento para, aproximação, na direção de) + *lumen*, *luminis* (luz) = aquele que vai na direção da luz. Luz (metaforicamente) significa conhecimento, temos, também, o conceito de que o aluno é aquele que vai a ou em direção ao conhecimento.

ensina, também, aprende ao ensinar, como nos ensinou Paulo Freire. Isso pode acontecer e tem acontecido, em todos os níveis e modalidades de ensino, da Educação Infantil ao ensino superior, da graduação à pós-graduação. E o problema, como exposto antes, vai se repetindo em nossa sociedade, como se a meritocracia fosse mais importante que a própria formação para a vida em sociedade, para a convivência social e, portanto, para o desenvolvimento sustentável, em todos os sentidos, da própria sociedade.

Cabe-nos, também, expor e analisar que, ao que se deixa transparecer, o referido descuido e desconhecimento, em relação aos fundamentos humanizadores, éticos, estéticos, políticos e pedagógicos de sua própria prática docente, pode ser proveniente – uma das possíveis explicações – de problemas decorrentes dos próprios cursos de licenciaturas, seja por ordem da instituição e/ou do graduando – e é fato que não há como as escolas assumirem completamente esse problema/demanda de formação acadêmica em seus momentos/tempos de horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), sempre insuficientes, para uma verdadeira reflexão sobre a prática, para estudos dos fundamentos da ação pedagógica e, por conseguinte, para a ressignificação, individual e coletiva, disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar das ações formativas.

Com base na atuação em projetos sociais, muitos chamados de educação não formal – e que aqui serão considerados como iniciativas de educação social

Como se pode imaginar, a diferença não é banal e gerou muitos problemas. Um deles foi a adoção da palavra “estudante” no lugar de “aluno”, para retirar o caráter pejorativo de “não iluminado”. No entanto, estudante e aluno não são exatamente sinônimos na língua portuguesa. De acordo com o dicionário Michaelis, estudante é “aquele que estuda”. Assim, eu posso ser um estudante de Paulo Freire sem ter sido seu aluno; ou posso ter sido aluno de Freud sem ser seu estudante. Ainda assim, optamos por utilizar o termo educando, pelo entendimento do mesmo como alguém que constrói o próprio conhecimento e não alguém que será “alimentado” por outro. Disponíveis em: <<http://www.muraljoia.com.br/02caluno.htm>>. Acesso em: 3 jul. 2016; REBELO, Mauro. Disponível em: <http://scienceblogs.com.br/vqeb/2011/04/aluno_alumni_alumnus/>. CARVALHO, Frank Viana. Disponível em: <<http://frankvcarvalho.blogspot.com.br/2011/11/o-significado-da-palavra-aluno.html>>. Acesso em: 3 jul. 2016.

e/ou popular – bem como em contexto de escolas formais, observou-se a completa falta de diálogo entre as duas perspectivas educacionais, ou seja, entre a educação dentro e fora da escola. E, mais ainda, a falta de incorporação de conhecimentos, entre uma e outra, dos saberes construídos em seus respectivos campos de formação: nem a escola formal se utiliza dos saberes da educação social e/ou popular, nem estas demonstram reconhecer e valorizar, por exemplo, as metodologias de trabalho daquela. Se ambos os campos existem, para o que deveria ser um objetivo comum, ou seja, o desenvolvimento de competências, habilidades, conhecimentos, valores e saberes que tornem o ser humano capaz de fazer leituras e se posicionar, criticamente, perante a realidade social, política e econômica – por que não se trabalha de modo a agregar as suas respectivas contribuições?

É visível que a promoção de avanços, no campo educacional, também, passa por essa falta de diálogo entre os saberes dos referidos campos educacionais: formal e não formal e, até mesmo das experiências desenvolvidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, sejam eles científicos ou populares. Em especial, por parte da educação formal/escolarizada, que, ainda, utiliza práticas meritocráticas, formalistas e insiste em não dialogar com os saberes populares e, quando o faz, deixa-o como algo complementar, segundo plano. Isso, exatamente, porque há um estigma em relação à educação social¹⁴, como se fosse desorganizada, não planejada ou não intencional, inferior. Ou pior, como se os saberes populares ou o desenvolvimento socioemocional (amplamente trabalhados em iniciativas de educação social) não fossem de responsabilidade da escola.

Muitos são os questionamentos e as novas perspectivas e possibilidades de intervenção social relacionadas à educação hoje praticada dentro e fora da escola. E, para contribuir com o processo educativo, nestes diferentes âmbitos,

¹⁴Também chamada por alguns autores, como Maria da Glória Gohn, Olga Von Simson, Almerindo Afonso Janela, entre outros, de não formal.

optamos, nesta pesquisa, por levantar e organizar diferentes características, conceitos e práticas educacionais, que, correlacionadas, podem contribuir para a consolidação de uma educação, verdadeiramente, transformadora e instauradora de novas realidades – diferentes das vividas por Milena e por Maria, entre outras e de outras realidades que, ainda, serão apresentadas neste texto.

Nessa mesma direção, procuraremos, ao longo deste trabalho, revisitar e elencar alguns conceitos fundamentais do pensamento pedagógico, apresentando conceitos-chave, ou até mesmo palavras-chave capazes de reunir, nos seus significados e significantes, predicados e qualidades fundamentais à prática pedagógica emancipatória. É assim que podemos falar, se pensarmos, por exemplo, no universo de conceitos e práticas político-pedagógicas freirianos, um de nossos referenciais teóricos, em termos como "diálogo", "leitura do mundo", "problematização", "amorosidade", entre outras, que orientam e caracterizam o próprio itinerário ação docente e, em consequência, o possível detalhamento didático-pedagógico presente nas relações de ensino e aprendizagem, nos vários níveis e modalidades de educação.

Pretendemos retomar o diálogo pedagógico, visando à superação de binarismos e buscando conexões necessárias entre diferentes conceitos e práticas educativas. Como também afirma Padilha (2007, p. 218), buscar-se-á, aqui, criar conexões e

[...] tentar superar as dicotomias que resultam da desinformação, do fundamentalismo de todo tipo, das incertezas ou das certezas absolutas no campo das ciências. [...] significa caminhar “entre”, “ao mesmo tempo” e “para além” das históricas visões particularistas ou universalistas que resultam de diferentes interesses de pessoas, grupos e instituições, entre os quais, os econômicos que, por exemplo, negam sistematicamente o diálogo para enfatizar e tornar único o discurso pedagógico, social, cultural e político, subordinando tudo às leis do mercado.

Cabe congregar os campos do saber e não dicotimizá-los, buscando responder às demandas da sociedade atual na perspectiva da transformação social. Trabalhar-se-á de modo a denunciar e anunciar, como nos ensina o legado freiriano, buscando realizar a crítica, mas sem deixar de lado a utopia necessária, quando se acredita em outra educação possível e, por ela se luta e, tampouco sem desconsiderar a sensibilidade que faz mover a própria racionalidade humana, característica tão presente nas experiências de Educação Popular e de educação social, como vimos até aqui e como demonstraremos ao longo desta dissertação.

- **De Maria a Priscilla: a personagem cede espaço à pesquisadora**

[...] contar uma vida era também a única forma de salvá-la do esquecimento. Biografar era conferir imortalidade terrena àquilo que, por sua própria natureza, é fugaz e perecível, a vida humana, arriscada a desaparecer para sempre na ausência de um poeta ou historiador, enfim, de um contador de histórias que possa imortalizá-la. Contar uma vida é uma exigência que se impõe em face da mortalidade humana, e aquilo que desta vida importa contar é justamente o seu entrelaçamento com o mundo em que ela foi vivida (ARENDETT apud DUARTE, 2007, p. 7).

Até aqui optamos por apresentar uma história, uma narrativa recheada de significado e de vivências marcantes. Vivências estas que foram constituindo uma nova pessoa, uma profissional em constante busca por seu presente de infância. E é fato, também, que Maria – na verdade, Priscilla – acabou por refletir, processualmente, sobre as suas próprias práticas estudantis e profissionais, ressignificando seu universo de vida. Ao fazê-lo, aprendeu a enxergar e compreender melhor as suas conquistas e a reconhecer que sua vida presente ressignifica-se a cada nova experiência educativa. A cada pequeno avanço, ao observar, respeitar, conviver e valorizar cada educando que, à sua maneira, vai conseguindo se libertar das amarras socioeconômicas e do mundo

de opressão sobre seus sonhos e objetivos. E foram muitos, vários com os quais teve, e ainda tem, estreito contato e vínculo.

Utilizei a narrativa, até este ponto, com a intenção de permitir que o leitor, ou a leitora, pudessem acompanhar e, mais que isso, sentir a emoção, a dor e alegria das histórias vividas pela personagem... a partir de sua própria forma de ver e sentir o mundo, reagindo à narrativa baseando-se em seus próprios cenários, trajetórias e compromissos, tendo a oportunidade de presenciar, por meio das palavras, sensações nascidas de histórias reais que tanto influenciaram Priscilla pessoa e educadora.

Segundo Benjamim (1985, p. 203), “metade da arte narrativa está em evitar explicações. [...] Ele (o leitor) é livre, para interpretar a história como quiser e, com isso, o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação”.

Observamos que a narrativa não está interessada em transmitir a essência da coisa narrada como uma informação ou um relatório, mas pretende representar seus episódios como arquétipos da história do homem e do mundo. Foi assim que a narrativa nos permitiu, até aqui, dividir com o leitor e com a leitora as motivações que Priscilla teve e tem, como pesquisadora, para mergulhar no universo de um trabalho acadêmico que, na perspectiva teórica em que nos encontramos, procura responder a problemas que a vida em sociedade nos apresenta e que temos condições de responder estando aqui no mundo real da educação. É esta a tarefa científica de Priscilla, que agora assume o protagonismo desta longa história, que está a ser, constantemente, escrita e reescrita – porque não tem fim.

"Falava-se, ainda, dessa história três anos depois. Eles a contaram, prolixamente, um completando as lembranças do outro, e quando terminaram Frédéric exclamou:

- Foi o que nos aconteceu de melhor!

- Sim, talvez. Foi o que nos aconteceu de melhor! - disse Deslauriers."

Com essa descoberta, o romance chega a seu fim, e este é mais rigoroso que em qualquer narrativa. Com efeito, numa narrativa a pergunta – e o que aconteceu depois? – é plenamente justificada. O romance, ao contrário, não pode dar um único passo além daquele limite em que, escrevendo na parte inferior da página a palavra fim, convida o leitor a refletir sobre o sentido de uma vida (BENJAMIM, 1985, p. 213).

Não viemos até aqui, para romancear uma história que chegou ao fim e que, inclusive, caracterizar-se-ia mais como tragédia. A opção por trazer a pesquisadora Priscilla, sob a máscara da personagem Maria, deu-se, intencionalmente, para mostrar que Priscilla, Maria, Milena, Marcos, Vitória, Joana, na verdade, podem ser um só, um que – na multiplicidade de suas características e identidades – constituem-se em dois, três, quatro, em muitos seres humanos, que se diferenciam em suas distintas experiências de vida, mas que se tornam semelhantes, também, de forma múltipla, consideradas estas mesmas identidades, que buscam o mesmo sonho de um mundo melhor, para se viver, com mais justiça, menos desigualdade, com os direitos garantidos para todas as pessoas e com uma educação que, de fato, contribua para que elas possam "ser mais" (Paulo Freire). E quantas são as Marias por esse mundo afora, quantas meninas, mulheres, que trazem em si um sonho de infância a ser conquistado, uma verdade a ser escondida, uma mentira a ser revelada, um ideal a se realizar, uma vida que, facilmente, poderia se transformar em história a ser publicada – em literatura – por suas lutas, suas dificuldades, suas conquistas e vitórias, dramas existenciais constituídos de erros e acertos.

Algumas Marias, Priscillas não se conformam com a realidade e, para contribuir, efetivamente, na construção desse mundo sonhado, tornam-se educadores, mas – por perceberem que a dureza, feiura e transitoriedade de tudo – vão, ainda, mais além, colocam-se na posição de pesquisadores, tentando unir ciência e vida. Essa é Priscilla, uma Maria que resolveu ir além daquilo que lhe foi dado, inacabada, está aqui buscando ser sempre mais!

E é a Priscilla, ser humano, educadora, pedagoga, pesquisadora, que agora se indaga: seria possível identificar e organizar fundamentos e conceitos educacionais, oriundos das experiências da Educação Popular, da Pedagogia Social e da Educação Formal, ou relativos à educação dentro e fora da escola, que possam contribuir para uma ação docente capaz de fundamentar a própria prática? Seriam eles capazes de oferecer referências didático-pedagógicas, para os/as educadores, superando a dicotomia hoje existente entre estas dimensões educativas? É na busca a essas respostas que Priscilla agora se lança.

Essa pesquisa tem por objetivo identificar conceitos fundamentais da Educação Popular e da Pedagogia Social – observados e identificados com base na problematização de fatos relativos aos desafios encontrados na prática docente e, evidentemente, em minha atuação, em outros âmbitos educacionais, bem como na pesquisa realizada, para a elaboração desta dissertação de mestrado – que possam servir como referências, na realização de intervenções sociais, na perspectiva da educação emancipatória, dentro e fora da escola por meio de processos educativos intencionais. Para isso, será necessário identificar, analisar e sistematizá-los em conceitos, características e tipologias, utilizadas no campo da educação, organizadas na forma de contribuições didático-pedagógicas que possam cooperar, de forma prática e teórica, com a qualificação da ação docente, entendendo-a numa perspectiva humanizada, crítica, criativa, sensível, científica, emancipatória e transformadora.

Foi realizada pesquisa com abordagem qualitativa, objetivo exploratório, utilizando procedimento técnico de levantamento bibliográfico transdisciplinar do tema, buscando relacionar as leituras entre si e, também, com as observações e vivências da prática profissional. Como ancoragem teórica principal, trazemos Paulo Freire, um dos principais teóricos brasileiros da Educação Popular.

Outros importantes autores compõem o referencial teórico deste trabalho, como, por exemplo, Max Weber, Erich Fromm, Karl Marx, Theodor Adorno, Hanna

Arendt, Leonardo Boff, Carlos Rodrigues Brandão, Moacir Gadotti, Geraldo Caliman, Maria da Glória Gohn, Roberto da Silva, entre outros, cada qual em sua respectiva área de atuação. Essa diversidade se fez necessária para engendrar um diálogo entre as múltiplas óticas e áreas que se propõem a discutir as questões sociais e educacionais aqui focalizadas. Os dados obtidos passaram por análise textual discursiva com abordagem qualitativa e apresentação de síntese reflexiva sobre os conceitos e práticas estudados.

Evidentemente que, no percurso destas análises, desvelaremos, também, e, fundamentalmente, as motivações pedagógicas, históricas, filosóficas, ideológicas, culturais e políticas que, em grande parte, poderão ajudar a compreender tamanha fragmentação conceitual e o atual distanciamento entre as práticas dos campos educacionais que aqui serão analisados.

Destaque-se, ainda, que, ao procurar organizar os conceitos educacionais hoje dispersos, às vezes confusos e contraditórios, dependendo do contexto em que são criados e/ou desenvolvidos, apresentaremos, de forma didática, alguns subsídios para favorecer intervenções sociais dentro e fora da escola, de forma que esta pesquisa possa, efetivamente, contribuir para a qualidade sociocultural e socioambiental, nos processos de formação de educadores sociais, de professores e, por conseguinte, da educação praticada nos respectivos campos, assim, fortalecendo o exercício da autonomia e da cidadania por parte de todos os sujeitos e segmentos que participam destes processos educacionais.

O principal resultado desta pesquisa será a organização de um referencial teórico-prático, para a realização de intervenções sociais na perspectiva da educação emancipatória, identificando conceitos e práticas educativas do campo da Educação Popular e da Pedagogia Social, em diferentes conceitos didático-pedagógicos, conforme as suas especificidades, que possam, também, servir de referência à atuação docente no campo da educação dentro da escola.

2.3 Educação como espaço primordial de reumanização

Para além das experiências particulares e individuais da vida de Milena, anteriormente apresentadas, ainda, há muitas ações e intervenções humanas, (ou seriam desumanas?) que levam ao sofrimento em dimensão global, tais como: especulações financeiras, ganância, corrupção, guerras, terrorismo, destruição do meio ambiente por causa da intervenção humana – poluição do ar, da água, desmatamento, degradação ambiental geral pelo uso abusivo de agrotóxicos, exploração humana do trabalho, que, também, é destruição ambiental porque o ser humano, também, é natureza, entre tantas outras degradações ambientais – violência física e moral, alienação, injustiça, criminalidade, dominação, conflitos mundiais, opressão, miséria, individualismo, intolerância religiosa, xenofobia, discriminação social, homofobia e todo tipo de preconceito e discriminação, fome, corrupção, desemprego, hedonismo, concentração de renda, exclusão, vazios existenciais, insensibilidade, arrogância, individualismo, banalização da vida, escravidão, tudo leva à descartabilidade, à insustentabilidade do planeta Terra.

As incontáveis formas de agredir a vida e a natureza, que assolam a humanidade, constituem-se em desafios contemporâneos que inserem a sociedade, cada dia mais, num paradoxal “contexto civilizatório” de desumanização. A existência humana parece perder o sentido, tudo se torna banal e, em meio a isso, o homem se refugia no vazio contemporâneo das drogas, bebidas, relacionamentos efêmeros, no avanço tecnológico desumanizador e no consumismo. A vida social desregrada e esvaziada de sentido influencia a vida biológica: doenças físicas e mentais são deflagradas. A sociedade é acometida por novas e diversas realidades: violência de gênero, radicalismos e extermínio de pessoas, golpes de estado, terrorismo internacional, novos e diversos tipos de deficiência, radicalismo religioso, novas tecnologias a serviço da guerra e do individualismo – relações virtuais em detrimento de relações reais, velocidade da informação. O tempo se

torna escasso, para tudo que é necessário viver, as pessoas se coisificam e uma espécie de barbárie acontece.

Quando se fala em barbárie, o exemplo, que demos da vida e da morte de Milena, é mais do que suficiente para associar o que aconteceu com ela a outros tipos de agressões contra a vida, como foi o caso do nazismo, o holocausto judaico, sem deixar de falar de Auschwitz¹⁵ – local que se tornou símbolo do extermínio judeu praticado pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Fatos como o holocausto não podem e não devem ser esquecidos. Indubitavelmente, o episódio de Auschwitz foi um dos acontecimentos mais marcantes na história da humanidade. A Segunda Guerra Mundial deixou cicatrizes e danos irreparáveis à condição humana; o nazismo foi a manifestação mais profunda da barbárie e atrocidade a que os seres humanos podem chegar. Embora difícil, cabe aceitar uma dura realidade: que a própria sociedade formou homens capazes de cometer tais atrocidades e permitiu que essa fábrica de extermínio se instalasse e funcionasse plenamente.

Mas não se pode pensar no holocausto como um exemplo atípico de atrocidade, embora sua magnitude. É triste viver a verdade de que Auschwitz não terminou: basta olhar ao redor, a regressão de Auschwitz está aí, nos jovens que cometem agressões a outros com o intuito de se divertir; nas pessoas que abrem fogo contra escola, colocam fogo em índios, tornam-se homens-bomba; na

¹⁵Auschwitz II foi construído em Birkenau, em 1941 e é o campo de concentração mais conhecido, onde mais se mataram pessoas – era, efetivamente, o campo do extermínio: equipado com quatro crematórios e câmaras de gás, as quais podiam receber, cada uma, cerca de 2.500 pessoas por vez. As mortes, em grande quantidade, começaram a acontecer, no ano de 1942; e, em Auschwitz II, morreram, aproximadamente, um milhão de judeus e 19 mil ciganos. Quando o final da guerra se aproximou, os nazistas destruíram as câmaras de gás, em Birkenau (novembro de 1944) e, no ano seguinte, começaram a evacuar os campos, tudo para esconder o que acontecia nas instalações dos campos de concentração.

indiferença diante do sofrimento do outro; na certeza da impunidade e de que a própria lei da vantagem e do mais esperto impera; na corrupção que impede que os recursos cheguem, adequadamente, onde deveriam; na ineficiência das políticas públicas, na crueldade do assassinato de Milena, no abuso sexual de Marcos pelo padrasto, nas diversas formas de exclusão, está até no “jeitinho” brasileiro... O contexto é outro, mas a motivação é a mesma: discriminação e intolerância em conviver com as diferenças, disputa pelo poder, desigualdade social. São tempos preocupantes, em que predominam as tecnologias da informação – inclusive, em sua maioria, prestando-se ao serviço medíocre de serem multiplicadoras da massificação e manutenção do status quo, bem como, como aparelho ideológico contrário às classes populares; os seres humanos assumem feições e práticas desumanizadoras, comandadas pela lógica econômica... Assim como nós, Freire (2000, p. 66), também, via-se horrorizado com a realidade:

Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços desgentificando-se, no ambiente em que decresceram em lugar de crescer. Penso em suas casas, em sua classe social, em sua vizinhança, em sua escola. Penso, entre outras coisas, no testemunho que lhes deram de pensar e de como pensar.

Que fazer nesses contextos de crise? Como evitar que Auschwitz venha a se repetir? É imprescindível que os fatos históricos sejam capazes de mobilizar as pessoas de modo que reflitam sobre a própria realidade e possam modificá-la naquilo que as desumaniza.

Paulo Freire (2015b, p. 39) afirma que “mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, propõem a si mesmos como problema”. Assim como ele, percebe-se a necessidade de transformar a dramaticidade dos tempos em que vivemos em problematização, visando a uma mudança concreta e

possível. Na visão desse educador, se antes o problema da humanização era tratado sob o ponto de vista axiológico, portanto, considerando os valores vigentes na sociedade que, em grande medida, eram respeitados, apesar dos diferentes contextos sociais, hoje ele se transforma e ganha caráter de preocupação iniludível, pois está cada dia mais difícil a convivência humana que respeita e convive com a diferença cultural e com a diferença de valores. E constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer o processo da desumanização como uma realidade histórica que, por isso mesmo, é passível de mudança.

Mas, se ambas (humanização e desumanização) são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 2015b, p. 40).

Conforme se pode observar nas palavras de Freire, é um contrassenso à própria vocação humana a realidade social, política e econômica em que se vive – sendo elas indutoras de ainda mais desajustes de ordem social. Adorno (1995, p. 33) citando Freud, já teria pontuado que a civilização produz a anticivilização e a reforça progressivamente, “(...) se no próprio princípio da civilização está implícita a barbárie, então, repeti-la tem algo de desesperador”. Assim, um ciclo vicioso vai se instaurando pois,

[...] a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora. Apesar da não visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz.

Erich Fromm (1966), também, impressionava-se, profundamente, com a realidade social e pelo modo como as pessoas, mesmo que inconscientemente, submetiam-se ao desempenho de papéis mecânicos instaurados e estruturados – na ideologia do capitalismo – pela sociedade exclusivista. Para ele, esse homem – concomitante à liberdade material que tem obtido ao longo da história – tem se apartado cada vez mais de seus semelhantes na busca por espaço e êxito material.

Nas ideias de Weber (1904), descritas e encontradas em Rodrigues (2002a, p. 81), o capitalismo e o Estado capitalista forjaram um novo homem: um homem racional, tendencialmente livre de concepções mágicas, para o qual não existe mais lugar reservado à obediência que não seja a obediência ao direito racional. Para este homem, o mundo perdeu o encantamento devido ao império da razão. Weber via, na pedagogia do treinamento, imposta pela racionalização da vida, o fim da possibilidade de desenvolver o talento do ser humano, em nome da preparação para a obtenção de poder e de dinheiro. A racionalização é inexorável, invencível, e a educação especializada, a lógica do treinamento, para Weber, também, é.

[...] O processo de evolução se dá num sentido tal que 'limita cada vez mais o alcance das escolhas efetivas abertas aos homens'. Eles não só têm poucas alternativas como vão se tornando cada vez mais medíocres. Tudo isso é consequência do que Weber chama de o desencantamento do mundo. A humanidade partiu de um mundo habitado pelo sagrado, pelo mágico, excepcional e chegou a um mundo racionalizado, material, manipulado pela técnica e pela ciência. O mundo de deuses e mitos foi despovoado, e sua magia substituída pelo conhecimento científico e pelo desenvolvimento de formas de organização racionais e burocratizadas [...] (BARBOSA; QUINTANEIRO, 2001, p. 140).

Então, o resultado prático da nova ordem mundial – segundo as ideias de Gohn (2001) – tem sido uma sociedade cada vez mais competitiva, individualista e violenta; em que os indivíduos estão cada vez mais isolados e estressados,

pessoas desenraizadas, sem pertencimentos. Na educação, o contexto é o mesmo e o que se vê são profissionais sempre cansados, “gastos” e desgostosos com os atuais modelos e contextos de educação e com a própria vida; a sensibilidade vai se gastando frente aos muitos desafios. A frustração, a depressão, o sentimento de impotência que se encontra nos sistemas educacionais, de boa parte do mundo, em especial, do Brasil, são sintomas que revelam uma lamentável causa: a perda do sentido. E é a banalização da vida cotidiana¹⁶ que traz consigo a perda do sentido da história que estamos construindo nele.

Para Gadotti, Freire e Guimarães (1995, p. 10), vive-se em tempo de crise da utopia e reafirmá-la constitui-se um ato pedagógico essencial na construção da educação do futuro. Concordamos com Boff (1998, p. 33), que questiona e responde sobre quem é que poderá auxiliar na modificação desse quadro desalentador:

¹⁶Para Heller a vida cotidiana é a constituição e reprodução do próprio indivíduo e, conseqüentemente, da própria sociedade, pelas objetivações. O processo de objetivação se caracteriza por essa reprodução, que não ocorre do nada para se efetivar, ela pressupõe uma ação do homem sob o objeto, transformando-o para seu uso e benefício. Assim, tudo pode ser objetivado, pois tudo está em constante mutação, em todas as dimensões da vida. [...] O cotidiano é a dimensão do senso comum, com todo o sofrimento, prazer, alegria, tristeza, destruição e construção que somente o ser humano é capaz de viver. A dimensão da cotidianidade estaria no circuito de tensão permanentemente conectado com a possibilidade de sermos seres humanos melhores, a possibilidade da grande transformação que somente o próprio homem poderá realizar. [...] Considerando o aspecto dialético inclusivo e o processo de inacabamento das relações sociais, o cotidiano poderá ser reinventado, desconstruído, desaprendido e transformado. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/digitalizacao/diversos/85-7430-316-X.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2016.

"A vida cotidiana é a vida do homem inteiro, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela colocam-se em 'funcionamento' todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias [...]" (HELLER, 1970, p. 17). Disponível em: <<http://documents.tips/documents/o-cotidiano-e-a-historia-pdf.html>>. Acesso em: 1 jul. 2016.

[...] quais são os atores sociais que propõem um novo sonho histórico e desenham um novo horizonte de esperança? Quem são os sujeitos coletivos gestadores da nova civilização? [...] Eles estão em toda parte. Mas são principalmente os insatisfeitos com o atual modo de viver, de trabalhar, de sofrer, de alegrar-se e de morrer, em particular, os excluídos, os oprimidos e os marginalizados. São aqueles que, mesmo dando pequenos passos, ensaiam um comportamento alternativo e enunciam pensamentos criadores [...].

Hegel, em sua *Filosofia do Direito*¹⁷ (1820), escreveu que, assim como a coruja levanta voo ao anoitecer, também, a filosofia e os grandes filósofos surgem em momentos em que a sociedade humana começa a anoitecer, a entrar em crise. Haveria aqui um "inédito viável", como diria Paulo Freire? Não podemos nos esquivar de responder a essa demanda: urge uma nova ordem social e, nesse sentido, gritos de solidariedade e inclusão social ressoam de diversas formas e em todos os cantos – seja nas mobilizações sociais e políticas públicas, instauradas mundo afora, seja na desordem e caos social com os quais hoje nos deparamos. Onde e como fazer acontecer a mudança? Hanna Arendt (2000, p. 247) declara que:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. Educação é onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

¹⁷HEGEL, G. W. F. **Princípios da filosofia do direito**. Tradução Orlando Vitorino. Lisboa: Guimarães, 1986. p. 15. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Princ%C3%ADpios_da_Filosofia_do_Direito>. Acesso em: 3 mar. 2016.

Se se concorda com ela, a educação é esse espaço primordial de reumanização, de possibilidade, de vir a ser, de construir os inéditos viáveis freirianos. Adorno (1995, p. 119), também, aponta a educação como uma possibilidade de mudança. Para ele, a exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. Nesse mesmo sentido,

Mannheim afirma: [...] 'Queremos compreender nosso tempo, as dificuldades desta Era e como a educação sadia pode contribuir para a regeneração da sociedade e do homem'. Regenerar de quê? E o que seria essa 'educação sadia'? [...] regenerar a sociedade e o homem dos efeitos perversos que vêm embutidos no processo de racionalização detectado por Weber. Mannheim vê como luz no fim do túnel a possibilidade de valer-se da compreensão dos diferentes tipos históricos de educação, construídos por Weber, para a montagem de uma pedagogia que dê conta de educar o homem moderno sem arrancar-lhe as possibilidades oferecidas por uma formação mais integral (RODRIGUES, 2002b, p. 97).

Mas como concretizar o desejo coletivo de vencer a racionalização descrita por Weber e reencantar o mundo? Que pedagogia seria essa? Como podemos observar a seguir, Hugo Assmann (2004, p. 29) assinala a necessidade de uma educação aberta à diversidade, que tenha objetivos de formação para além de questões cognitivas e acadêmicas:

Uma sociedade onde caibam todos só será possível num mundo no qual caibam muitos mundos. A educação se confronta com essa apaixonante tarefa: formar seres humanos para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vivenciais e elementos definidores dos sonhos de felicidade individual e social.

Ao considerar a educação como prática indispensável e fundamental, para a mudança social, o educador precisa fundamentar a sua prática que, consciente ou inconscientemente, tem intencionalidade e que não deve ser feita

no “achismo”, nem apenas no senso comum. Por isso mesmo, analisaremos, neste trabalho, as terminologias *Educação* e *Pedagogia*, que são carregadas de sentidos e de posicionamentos políticos e ideológicos. Afinal, como nos ensinou Paulo Freire, a educação é, em si mesmo, ato político – ato esse, exigente de ações formativas capazes de fazê-lo avançar.

- **Educação: dentro e fora dos muros da escola**

A sociedade atual apresenta demandas sociais, provenientes do processo de modernização, que extrapolam os limites formais e regulares da escola e apontam a necessidade de se discutir a educação para além desses limites. Nesse sentido, a educação ganha novos conceitos, ela deixa de ser específica ao processo ensino-aprendizagem, em espaços educacionais formais, ultrapassando os muros da escola. Embora ainda não se tenha encerrada a discussão sobre a questão prioritária da educação escolar básica, essas novas exigências se agregam aos desafios do educador, já que são crescentes as intervenções e propostas educativas em âmbitos, meios e organizações diferenciados do sistema educacional. Conforme vemos em Simson, Park e Fernandes (2001, p. 9),

o termo educação abrange um universo que extrapola os muros da escola, instituição com papel central na formação dos estudantes que por ela passam, principalmente, no que diz respeito ao acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados pela sociedade.

Abre-se aqui um novo horizonte para a educação, que passa a ser vista por alguns autores como dentro, fora ou dentro e fora da escola e, para outros como educação formal, não formal e informal. E esses conceitos devem ser retomados, pois engendram em seu bojo a perspectiva de atuação dos atores educativos em cada uma das modalidades. Temos aqui um ponto nevrálgico, visto que grande parte dos

educadores trabalha da mesma forma sem se importar com o contexto, e o que é pior, quase sempre de modo a enquadrar, fechar. A esse respeito, Alves (2003, p. 116) cita Hesse, para quem educação e escola eram palavras que não se davam bem: "A 'educação formal', precisamente porque ela 'en-forma', tem o resultado de 'de-formar'. Um ser humano 'formado' é 'deformado'. Toda forma é fechada. 'Formar' é fechar. Mas o propósito da educação não é fechar: é abrir". Alves (2003) conclui a afirmativa de Hesse observando que, portanto o educador deve ser um destruidor de formas. Freire (1996, p. 49), também, aponta a necessidade de revisitar o conceito de educação, pois:

[...] É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. [...] Creio que uma das razões que explicam esse descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender [...].

Como Freire (1996), acreditamos que é fundamental, e urgente, que esse conceito restrito seja ampliado, visando a redefinir papéis, enxergar novos espaços e tempos, incluir novas pessoas e segmentos escolares, comunitários e sociais que, juntamente com a escola, consolidem novos jeitos de educar, estimulem aprendizados que extrapolem seus muros. O conceito educação solicita novos delineamentos, bem como as perspectivas de tempos e espaço – já que à medida em que o tempo dedicado à educação se confunde com o tempo da vida de cada um, os espaços educativos, assim como as ocasiões de aprender, tendem a multiplicar-se. Freire (1996, p. 122) afirma:

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, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reaccionariamente, pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta.

A abertura do olhar, para as muitas e múltiplas possibilidades que já estão em curso, precisa ser o primeiro caminho. A escola é chamada a derrubar os muros invisíveis que a separam da comunidade imediata e do mundo. Outros autores caminham no mesmo sentido. Para Libâneo (2002), é imperioso que a escola se incorpore às outras agências educativas não escolares como as formas de intervenção educativa urbana, os meios de comunicação, os movimentos sociais, as instituições culturais e de lazer, os centros de difusão de informação de variada natureza, de modo a assumir sua função de reordenadora e reestruturadora da cultura engendrada naqueles vários espaços sociais. Já que "[...] Quem quer que deseje continuar a ser chamado de 'educador' não pode ignorar a importância hoje dos processos educativos extraescolares" (LIBÂNEO, (2002, p. 40).

Não cabe mais a visão de uma pedagogia inserida apenas no ambiente escolar, na sala de aula, do trabalhador da educação envolvido somente com as dificuldades e desafios da educação formal; uma concepção equivocada de que o pedagogo é o especialista qualificado e devidamente preparado, para atuar somente em ambientes escolares, é o responsável pelo desenvolvimento intelectual das crianças, sempre se envolvendo no dia a dia da escola, com os engasgos relacionados apenas à educação formal, propriamente dita. Tais “engasgos” referem-se, por exemplo, aos recursos insuficientes para a educação, que, no contexto atual, correm o risco de serem ainda mais prejudicados; às políticas ineficazes e equivocadas voltadas a este campo; com a descontinuidade de esforços imensos, como, por exemplo, dos Planos Educacionais, como estamos vivenciando, neste momento, no Brasil, em que o Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que, recém - aprovado, está sendo, na prática, literalmente abandonado pelo atual governo; pela desvalorização profissional dos professores e das professoras; e pelo descaso com os educandos e com a educação básica, cada vez mais precarizada na dimensão política e econômica, com currículos inflexíveis e alheios à realidade dos estudantes (BRASIL, 2014a).

Em que pese a necessidade de reformulações curriculares, no atual cenário político brasileiro, observamos propostas de um verdadeiro desmonte e retrocesso das conquistas sociais acontecidas, nos últimos 50 anos, sobretudo, no campo da educação, da saúde, da cultura, da assistência social – em síntese, em todas as áreas voltadas ao atendimento público das demandas sociais mais urgentes.

Na educação, podemos citar projetos que tramitam, em várias casas legisladoras do país, inclusive, em âmbito federal, e têm como autores, em maioria esmagadora, líderes fundamentalistas, com a justificativa de serem contra a doutrinação ideológica. Tais propostas são intituladas “Projeto Escola sem Partido” – Projeto de Lei (PL) 7180/2014; 867/2015; 1411/2015 – e foram apelidadas, coerentemente, de Lei da Mordaça. No Senado, o senador Magno Malta (PR-ES) é autor de texto semelhante, apresentado como PLS 193/2016. Esses projetos são contra a democracia na escola, tornam-se meio de perseguição aos estudantes e professores, legitimam ditadura contra o movimento estudantil, desconstroem o papel da escola, especialmente, quanto à possibilidade de ser instauradora de reflexão crítica da sociedade, impede a troca de saberes e o necessário diálogo com a realidade, coloca nossa história em risco e presta-se a um papel golpista, antidemocrático.

Há, também, o encaminhamento do governo federal ao Congresso Nacional, no dia 22 de setembro, da Medida Provisória (MP) 746/2016, para reestruturação do ensino médio, incluindo a possibilidade de escolha de diferentes trilhas de formação tradicional e técnica, educação integral e autorizar a contratação de professores sem licenciatura, mas que apresentem "notório saber". Executar por Medida Provisória uma reforma que afetará toda a atividade educacional brasileira, sem realizar um debate amplo com agentes pedagógicos, estudantes secundaristas e entidades estudantis, professores, pais e mães, enfim, sem o real envolvimento da sociedade, é expediente autoritário e antidemocrático. Trata-se de um meio absolutamente inadequado ao Estado

Democrático de Direito que, infelizmente, tem sido empregado de forma frequente, desnecessária e, portanto, abusiva, no Brasil (BRASIL, 2016).

Fechando esse pacote de medidas, não podemos deixar de citar a PEC 241, agora PEC 55/2016, no Senado Federal, que pretende estabelecer um teto, para o crescimento das despesas do governo federal e, assim, congelar o orçamento, durante vinte anos e alterar o financiamento da saúde e da educação e de outras áreas sociais no Brasil, corrigindo, monetariamente, apenas a inflação anual e não ampliando investimentos nessas áreas, independentemente, do tamanho das demandas sociais nestes próximos vinte anos. Isso ameaçará severamente direitos sociais, novamente vitimizando, especialmente, a população mais pobre, ampliando ainda mais, de forma avassaladora, a desigualdade no país (BRASIL, 2016).

Hoje cabe à educação e aos educadores repensar, também, e, especialmente, a falta de articulação com outros serviços sociais: lazer, saúde, assistência social, cultura, meio - ambiente, entre outras áreas, que se bem articuladas, de forma intersetorial, contribuiriam para o fortalecimento da educação nas cidades, nos municípios, no “município que educa” (PADILHA; CECCON; RAMALHO, 2010). E, se nos referimos aos fatos recentes e atuais, presentes no cenário atual da educação brasileira, é porque entendemos ser a educação, em qualquer instância – seja ela ação social, seja objeto de pesquisa – ser, em si mesma, um ato político, como nos ensinou Freire (2015b).

A vida escolar, no contexto da chamada educação formal, não deixa de ser um ponto fundamental para o pedagogo, mas deixa de ser exclusivo, pois esta educação é convidada e chamada a incorporar os saberes e práticas da Educação Popular e da Educação Social, como veremos a seguir.

Um passo importante, nesse sentido, é a ampliação do âmbito de atuação dos pedagogos instaurada pelas diretrizes do curso de Pedagogia. Na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio 2006, que Institui Diretrizes Curriculares

Nacionais, para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura), pode-se encontrar em muitos momentos essa ampliação, como transcrito abaixo:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: [...] II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas **não escolares**. III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e **não escolares**. (grifo nosso)

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...] IV - trabalhar, em espaços escolares e **não escolares**, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e **não escolares**; XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências **não escolares**; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; (grifo nosso).

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: [...] c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e **não escolares**; [...] k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade,

no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e **não escolares**, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa (grifo nosso);

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de: [...] II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos; III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e **não escolares** públicas e privadas; IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e **não escolares** que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- CNE, 2006. grifo nosso).

Ante o que foi exposto até aqui, concordamos com Libâneo (2002), quando sustenta a necessidade de se superar duas visões estreitas do sistema educativo: uma, que o reduz à escolarização; outra, que quer sacrificar a escola ou minimizá-la em favor de formas alternativas de educação.

Pelo que estamos vendo, existe uma diferenciação e uma conexão entre os diferentes tipos/perspectivas de educação, sendo necessário resgatar linguagens, explicitar e esclarecer definições e possibilitar novos olhares e abordagens sobre alguns conceitos educacionais.

Conforme dito anteriormente, este texto busca exatamente resgatar percepções e imaginários surgidos, na prática pedagógica vivenciada e

experimentada, em minhas experiências educativas, por 14 anos, em espaços educativos sociais/populares e procurar fundamentar essas práticas para que, intencionalmente, a partir desse movimento prático-teórico, possamos contribuir, com base nesta pesquisa, para retroalimentar práticas de transformação social, por meio de intervenções educacionais mais qualificadas, num constante movimento de ação-reflexão-ação. Procuramos, então, organizar diferentes compreensões e conceitos sobre os temas aqui tratados, buscando sistematizar a opinião de diferentes autores, visando a contribuir com professoras, professores, educadores e educadoras, nas suas práticas político-pedagógicas e na elaboração de seus projetos e propostas sociais e populares.

- **Educação Formal, Não formal e Informal**

É comum, no campo das práticas de educação alternativa (as diretrizes do curso de pedagogia, também, assim o fizeram), fazer a diferenciação das tipologias educacionais, segundo seu âmbito de atuação – dentro ou fora da escola – ou por formalização (ordenação habitual entre grande parte dos autores), decorrendo daí as terminologias *educação formal, informal e não formal*.

Na visão de Libâneo (2002, p. 89), é preciso ver as modalidades formal, informal e não formal em sua interpenetração. Se a escola não pode eximir-se de seus vínculos com a educação informal e não formal; por outro lado, também, uma postura consciente, criativa e crítica, ante os mecanismos da educação informal e não formal depende, cada vez mais, dos suportes da escolarização.

Afonso (1989 citado por SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001, p. 9) distingue, com muita propriedade, a educação formal, informal e não formal:

Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida

do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilização na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

Também, nesta mesma linha, encontramos a conceituação de Libâneo (2002, p. 33): "há práticas de educação informal, não formal e formal, caracterizando a educação informal como não intencional, isto é, sem objetivos explícitos, sem o caráter de institucionalidade e estruturação, e as outras duas como intencionais", saber disso é imprescindível ao educador, seja ele progressista ou não. Para esse autor, a pedagogia ocupa-se da educação intencional. Como tal, investiga os fatores que contribuem, para a construção do ser humano, como membro de uma determinada sociedade e os processos e meios dessa formação. Os resultados obtidos dessa investigação servem de orientação da ação educativa, determinam princípios e formas de atuação, ou seja, dão uma direção de sentido à atividade de educar.

As ideias de Libâneo vêm ao encontro do que é escrito por Maria da Glória Gohn:

A educação transmitida pelos pais na família, no convívio com amigos, clubes, [...] são considerados temas da educação informal. O que diferencia a educação não formal da informal é que na primeira existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos. A educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar [...] (GHON, 2001, p. 97).

A educação formal pode ser resumida como aquela que está presente no ensino escolar institucionalizado, cronologicamente, gradual e, hierarquicamente estruturado, e a informal como aquela na qual qualquer pessoa adquire e

acumula conhecimentos, por meio de experiência diária em casa, no trabalho e no lazer. A educação não formal, porém, define-se como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, realiza-se fora dos quadros do sistema formal de ensino. É distinta da escola, mas é ato planejado, intencional e apresenta organização específica. Tal espaço está presente, na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN), que amplia a concepção de educação incluindo novos agentes e espaços educativos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, abriu caminho institucional aos processos educativos que ocorrem em espaços não formais e ao definir educação como aquela que abrange “processos educativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (art. 1º, LDBEN, 1996) o termo foi incorporado ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2003, o qual tive a oportunidade de assessorar (BRASIL, 1996; GOHN, 2010, p. 11).

GOHN (2001, p. 101) agrupa os campos da educação não formal em dois tipos, segundo seus objetivos sendo, um destinado a alfabetizar ou transmitir conhecimentos que, historicamente, têm sido sistematizados pelos homens e mulheres, planejados para as clientelas sujeitos das ações educativas, com uma estrutura e uma organização distinta das organizações escolares, abrangendo a área que se convencionou chamar de Educação Popular (conforme uso corrente nos anos 70/80) e educação de jovens e adultos (nos anos 90); e outro abrangendo a educação gerada no processo de participação social, em ações coletivas não voltadas para o aprendizado de conteúdos da educação formal. Essa mesma autora (GOHN, 2001, p. 103) utiliza das ideias de Afonso (1992), em razão de quadro bastante didático que o mesmo autor elaborou: um

comparativo entre a educação formal e a não formal e o classifica em "Escolas Tradicionais" e "Associações democráticas, para o desenvolvimento", a saber:

Quadro 3 “Escolas Tradicionais” e “Associações democráticas para o desenvolvimento”

Tipos de aprendizagem	
Escolas Tradicionais	Associações democráticas para o desenvolvimento
Apresentam um caráter compulsório.	Apresentam um caráter voluntário.
Dão ênfase apenas à instrução.	Promovem, sobretudo, a socialização.
Favorecem o individualismo e a competição.	Promovem a solidariedade.
Visam à manutenção do <i>status quo</i> .	Visam ao desenvolvimento.
Preocupam-se, essencialmente, com a reprodução cultural e social.	Preocupam-se, essencialmente, com a mudança social.
São hierárquicas e fortemente formalizadas.	São pouco formalizadas e pouco ou incipientemente hierarquizadas.
Dificultam a participação.	Favorecem a participação.
Utilizam métodos centrados no professor-instrutor.	Proporcionam a investigação-ação e projetos de desenvolvimento.
Subordinam-se a um poder centralizado.	São, por natureza, formas de participação descentralizada.

Fonte: Adaptado de Afonso (1992 citado por GOHN, 2001, p. 103).

As diferenças apresentadas acima associam-se às características da educação formal e da educação não formal, correspondendo, em grande medida, respectivamente, a elas.

Segundo Libâneo (2002), a distinção entre as três modalidades aqui descritas – educação formal, não formal e informal – não se perde nem elas se descaracterizam, na sua definição; o que muda é o adensamento do entrecruzar cada vez mais explícito entre elas.

Para além das terminologias formal, informal e não formal, outros termos bastante utilizados em relação à educação, especialmente, em atividades socioeducacionais – nosso foco de pesquisa, são: popular, social e integral.

- **Educação Popular**

A Educação Popular é constituída por conjunto substancial de teorias e práticas marcadas pelo compromisso com os mais pobres e com a emancipação humana. São concepções sérias, legítimas e, frequentemente, relacionadas com a dureza das condições concretas em que vive a maioria da população. Em sua totalidade, recusam, veementemente, uma educação domesticadora e/ou que não questiona acerca de que educação necessitamos para o país que queremos. Neste processo, a “leitura de mundo” é um elemento indispensável, é ela que viabiliza o desvelamento da realidade e a crítica à ideologia da cultura hegemônica, que geram variadas maneiras de opressão, sentidas no dia a dia pelas maneiras de sociabilidade vigente. Para Assumpção (2009, p. 76):

A radicalidade da Educação Popular na perspectiva freiriana consiste em construir com os sujeitos formas de compreender a realidade de opressão e elaborar, coletivamente, propostas de intervenção ativa e transformadora no mundo. Promove, portanto, a realização da práxis, por meio da indissociação entre conhecimento e intervenção na realidade.

Ainda, para essa autora, o que caracteriza a Educação Popular é o seu esforço em recuperar como novidade a tradição pedagógica de um trabalho fundado em, pelo menos, quatro pontos:

- mundo pode ser melhor, mais justo, mais humano;
 - essa mudança é um direito e um dever dos que se reconhecem convocados;
 - criar possibilidades das pessoas se perceberem construtoras do mundo;
 - trabalho aos excluídos dos bens da vida e dos bens do saber, em especial, a educação, com qualidade e a partir de sua condição, de seus saberes e seus projetos sociais.
-
- **Educação Social**

A educação social, segundo Martinez (citado por SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2011, p. 52), caracteriza-se por propiciar a formação de sujeitos cidadãos com capacidade de transformar a realidade, estabelecer uma relação indissolúvel entre conhecimento e prática, conceber uma relação horizontal entre educador e educando, medida pelo diálogo, revelar a didática grupal e participativa na aprendizagem, articular as situações educativas com o desenvolvimento de mudanças locais e globais, podendo acontecer tanto na escola quanto fora dela. Essa caracterização ratifica nosso pensamento sobre a educação social abranger todas as demais, segundo o campo de significação que se dá às atividades educacionais, obviamente. Isso porque pode haver escolas que trabalham como educação social e pode haver, em contrassenso, projetos sociais que não incorporam práticas com as características apresentadas.

Paulo Freire (citado por POSTER; ZIMMER, 1995)¹⁸, um dos principais referenciais teóricos da Educação no Brasil, não dicotomizava os tipos de educação. Muito ao contrário, orientava evitar todo tipo de separação entre educação comunitária e educação formal, convocando os dirigentes populares a lutar ao lado de educadores progressistas para tornar a educação formal e a educação comunitária cada vez mais democrática.

Também, pensando numa perspectiva abrangente e inclusiva, Gadotti (2012, p. 11) afirma que

a educação social compreende a educação de adultos, popular, comunitária, cidadã, ambiental, rural, educação em saúde e se preocupa, particularmente, com a família, a juventude, a criança e o adolescente, a animação sociocultural, o tempo livre, a formação na empresa, a ação social. E segue afirmando que o educador social atua no âmbito da Educação de adultos, Educação parental, Educação de deficientes, Educação laboral e ocupacional, Educação para o tempo livre, Educação cívica, Educação comunitária, Educação para a saúde, Educação penitenciária, Educação intercultural, Educação ambiental e outros.

- **Educação Integral**

A educação integral está prevista no artigo 34 e 87 da LDB no sentido de extensão de tempo educativo e no artigo segundo, ao declarar que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

¹⁸POSTER, Cyril; ZIMMER, Jürgen. (Org.). **Educação comunitária no terceiro mundo**. Campinas: Papirus, 1995. (Série Educação Internacional do Instituto Paulo Freire).

Porém, infelizmente, não é necessário um estudo de campo bem elaborado para perceber que nossos sistemas educacionais estão centrados, em uma pequena parcela das potencialidades humanas dos educandos e não em seu pleno desenvolvimento como prevê a legislação. Em grande parte, isso acontece em razão da divergência entre os fins, objetivos e conteúdos da escolarização que, por sua vez, são desconectados da vida. Para Moll (2012), hoje a maioria de nossas escolas está esvaziada de “genteidade” e entulhada de “conteúdos”.

O desenvolvimento pleno da pessoa passa pela formação e promoção de suas múltiplas dimensões, quais sejam, psicológica, física, cognitiva, emocional, espiritual, artística, social, dentre tantas outras. Como tornar isso possível num contexto educacional de tradição cartesiana (separando mente-emoção, corpo-espírito), hierarquizado, fragmentado, que favorece algumas dimensões e reprime outras (por considerá-las primitivas, como as emoções, a espiritualidade), também, voltado ao mercado, como o que vemos hoje? Como ver acontecer a formação integral em comunidades que visam, cada vez mais, a questões econômicas (e por isso mesmo tão egoísta) em detrimento às questões humanas (mais voltado à coletividade)?

Nesse sentido, quando falamos em educação integral, estamos considerando uma educação holística, que entende o ser humano na totalidade de suas facetas; uma educação holística, que percebe o todo como mais do que a soma das partes, que respeita e promove as múltiplas inteligências dos educandos e, por isso mesmo, entende e pratica a diversidade – sendo, essencialmente, inclusiva. Daí nossa intenção em vinculá-la, ou melhor, em desvelar sua ligação à educação transformadora, opção ratificada por Rafael Yus (2002, p. 17), segundo o qual, a educação holística acolhe entre seus princípios a vertente social-transformadora. Para Yus (2002, p. 25), “é a partir da potencialização holística da pessoa que se alcança uma perspectiva mais compassiva, tolerante e solidária com todos os povos e com toda a forma de vida

neste planeta”. Usa, ainda, o mesmo termo de Hugo Assmann, para expressar esse nosso desejo de um *outro mundo possível*¹⁹: o “reencantamento do mundo”, que nada mais é que uma rebelião do espírito humano que não pode tolerar uma cultura mecanicista e sem significado – que em Freire vemos como “ser mais”, vocação ontológica do ser humano.

A educação integral, que aqui consideramos, seria, então, não um tipo educacional específico, não um aumento de tempo cronológico, nos tempos educativos, mas uma concepção de homem, inscrita na vocação humana para a boniteza, a ética e a estética do bem viver – do “bem-estar social”; essa educação seria, então, aquela capaz de fazer irromper as potencialidades humanas – o que é coerente e convergente com a necessidade atual de pessoas capazes de transformar a realidade cruel e desumanizadora em que estamos inseridos. “A forma como criamos e educamos nossa juventude é o meio mais poderoso que temos para escolher, conscientemente, entre evoluir com e além de nossa crise atual” (YUS, 2002, p. 28).

Buscando, assim, a inteireza do ser, condição do *ser mais*, Moll (2012) propõe que nós, pesquisadores-educadores, ao assumir o ser humano como constituição sócio-histórico-cultural, numa trama complexa de múltiplas dimensões, busquemos práxis educativas que entrelacem – no mínimo – as dimensões ético-política, técnico-científica, epistemológica, estético-afetiva e pedagógica.

Acreditamos que assim estaremos trabalhando e educando, inspirando-nos na perspectiva freiriana, a serviço da aprendizagem de *corpos conscientes* em *inacabado* e permanente processo de humanização; em uma história que também não está dada previamente e nem acabada, mas que passa a ser compreendida como *possibilidade*, cujas *situações-limites* e obstáculos transformam-se em desafios para a construção coletiva de *inéditos-viáveis* para a “genteidade” e uma sociedade em que todos tenham condições de *ser mais* e *gostar de ser gente* (MOLL, 2012, p. 83).

¹⁹Lema dos Fóruns Sociais Mundiais.

Até aqui apontamos a necessidade de uma educação transformadora, emancipatória, capaz de inscrever o ser humano em sua vocação ao “ser mais”. Apontamos a educação social e a educação integral como possibilidades. Mas não podemos deixar de dizer que essa educação, se feita como indicam seus princípios, pode ser, ainda, mais eficaz, se feita em tempos diferentes dos habitualmente realizados, nos sistemas educativos formais. Aí, sim, tem sentido uma ampliação de tempo cronológico, com a modificação (necessária) de metodologias, a partir da qual decorre o entrecruzar da educação formal com a não formal, anteriormente explicitadas, gerando uma educação com sentido: diferente de educação de turnos opostos simplesmente, aí, sim, temos educação integral de tempo integral.

Para esse intento há que se promover a intersetorialidade, a articulação entre os diversos segmentos da comunidade, como um todo único – de onde podemos até gerar a perspectiva desejada da cidade educadora²⁰ e, mais do que isso, do “Município que Educa”²¹.

²⁰A concepção de Cidade Educadora remete ao entendimento da cidade como território educativo. Nele, seus diferentes espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, que podem, ao assumirem uma intencionalidade educativa, garantir a perenidade do processo de formação dos indivíduos para além da escola, em diálogo com as diversas oportunidades de ensinar e aprender que a comunidade oferece.

²¹Segundo definição encontrada no site do Instituto Paulo Freire, o Programa Município que Educa (MqE) é uma iniciativa do Instituto Paulo Freire (IPF) que busca contribuir, para o desenvolvimento das municipalidades, por meio da gestão municipal compartilhada, colaborativa, com ênfase na dimensão educativa de todas as ações locais. Nessa abordagem, a ação educativa passa a ser o fio condutor de todas as políticas e ações locais – em andamento ou a serem propostas, desenvolvidas e avaliadas com o conjunto da municipalidade. Para isso, os princípios freirianos da “educação como prática da liberdade”, “leitura de mundo”, “emancipação social”, “autonomia”, “sustentabilidade” e “dialogicidade” são combinados a metodologias participativas e comunicativas, para incentivar a participação ativa da comunidade e integrar os esforços de todos os setores, de forma orgânica e democrática. Tem por objetivo geral contribuir, para o desenvolvimento das municipalidades, com base na identificação, fortalecimento e mobilização do potencial educativo dos espaços e tempos locais e das ações dos sujeitos que ali vivem ou atuam. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/programa-municipio-que-educa>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

3 EDUCAÇÃO POPULAR E PEDAGOGIA SOCIAL: princípios e práticas

Conforme temos destacado até agora, vivemos tempos críticos que nos permitem afirmar que a prospectiva social não é das melhores. Para Barbosa (2009, p. 166), vivemos uma crise estrutural num sistema excludente, por princípio, no qual vemos a realidade aprofundar-se no “abismo da desigualdade, da concentração de renda, do egoísmo instituído como parâmetro axiológico, da exclusão e da negação da vida, como fatores abortivos da liberdade e da democracia”. A esse respeito cabe, a partir da reflexão de Hobsbawm (1998, p. 42), lembrar e nos perguntar:

[...] como a humanidade passou do homem das cavernas para o astronauta, de um tempo em que éramos assustados por tigres de dentes de sabre para um tempo em que somos assustados por explosões nucleares, isto é, não assustados pelos perigos da natureza, mas por aqueles que nós mesmos criamos?²²

Se nossa opção pedagógica é mudar esse quadro, idealizar e auxiliar na transformação da realidade, visando a um mundo mais justo, solidário e humano, no qual não sejamos “lobos de nós mesmos”²³ – é válido “ler nosso presente e projetar novas perspectivas no futuro” (BARBOSA, 2009, p. 167). Por sermos incompletos e inacabados, precisamos da educação, para realizar a necessária apreensão da realidade; é, igualmente, necessário compreender que o caminho não pode ser o de qualquer educação, mas, sim, o de propor e realizarmos transformações, na nossa práxis educativa, por meio de uma educação crítica e

²²HOBBSAWM, E. **Sobre a história**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 42.

²³“O homem é o lobo do homem”. Frase criada por Plauto (254-184) em sua obra *Asinaria*, texto no qual se diz exatamente; "Lupus est homo homini non homo". Mais tarde popularizada por Thomas Hobbes, filósofo inglês do século XVII.

emancipatória. Entendemos que a perspectiva educacional que melhor atende aos anseios de um mundo melhor, em contextos de vulnerabilidade social, deve ser aquela que traz em seu âmago o atributo social: a educação social, que tem como alicerce de sua práxis pedagógica a Educação Popular, considerada como concepção base da Pedagogia Social – que, por seu lado, é a teoria geral da educação social.

Além de saber que a Educação Popular é avaliada como uma concepção de educação, importa-nos também, destacar que sua principal intencionalidade, a causa pela qual luta, é a construção da autonomia dos sujeitos oprimidos. Uma causa que se materializa, por meio de práticas pedagógicas, em escolas que se propõem populares, movimentos e projetos sociais populares, pastorais sociais, ONGs, associações, sindicatos, etc. Uma de suas características marcantes é o reconhecimento à vocação humana para o “ser mais”.

Por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importam os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros. Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens. E esta, como afirmamos no primeiro capítulo, é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar (FREIRE, 2015b, p. 104).

Explicando a condição de inconclusão e de incompletude do ser humano, Paulo Freire identifica a realidade opressora como contradição em que os indivíduos encontram-se no mundo. Conforme Assumpção (2009) é visível, no pensamento do autor, uma crítica radical à realidade que nega a humanização, ou seja, a negação do ser e a relação de opressão desumanizadora, que implica o

temer ser; ser o outro introjetado como consciência; seguir prescrições; ter a ilusão de que atua; não ter voz; proibição do ser. Ela afirma que:

Dialogando com essa realidade histórica, Paulo Freire propôs uma pedagogia libertadora, por meio do diálogo, com perspectiva de emancipar os sujeitos. É preciso dizer que sua pedagogia não é a do indivíduo em geral, abstrato ou genérico, conforme inspirado no liberalismo do século 18, mas a de indivíduos concretos, desfavorecidos historicamente; por outras palavras, sua pedagogia é em favor dos oprimidos (ASSUMPCÃO, 2009, p. 23).

O educador, que faz opção pelo oprimido, pela Educação Popular, tem sua trajetória marcada por inúmeros desafios. Eles precisam ganhar força de transformação/luta, durante sua caminhada junto aos educandos, com os quais busca apontar novas possibilidades e construir novos itinerários, entendidos como percursos e caminhos, intencionalmente, escolhidos e definidos. Paulo Freire utiliza quatro conceitos fundamentais sobre esse caminhar: situações-limite; inéditos viáveis; atos limites; anúncio e denúncia. Trata-se, basicamente, de perceber as incongruências e injustiças da realidade social que, aparentemente, na perspectiva do pensamento ingênuo, seriam situações intransponíveis (situações-limite), bem como de denunciá-las, refletir sobre elas, problematizá-las, buscar respostas e anunciar possibilidades (inéditos viáveis) e tão importante quanto denunciar e anunciar, fazer acontecer a mudança (atos limites) pela práxis pedagógica, fundamentada na consciência crítica que identifica possibilidades de superação das injustiças de toda ordem, que antes se mostravam insuperáveis.

Assim como esses conceitos tantos outros circunscrevem as práticas educacionais populares/sociais. E, para que a atuação do educador seja, realmente, pautada nesses ideários, torna-se imperativo conhecê-los e tematizá-los, no dia a dia da ação educacional, seja em que âmbito for, ou seja, dentro

e/ou fora da escola. Nesse sentido e buscando alcançar um dos objetivos a que nos propusemos, passamos a apresentar alguns princípios e características do pensamento freiriano circunscritas nos fundamentos e práticas educacionais sociais/populares; não sem antes resgatar, brevemente, a história da Educação Popular no Brasil.

3.1 Educação Popular: breve histórico e princípios freirianos

A Educação Popular, em sua história, apresenta uma série de ideias, teorias e práticas, para uma educação libertária e transformadora, sendo uma das mais belas contribuições da América Latina ao pensamento pedagógico universal, podendo ser encontrada – como prática pedagógica e teoria educacional – em todos os continentes. Tem como um de seus principais representantes o educador Paulo Freire e não foi construída “em gabinete”; perpassa e se constrói na história concreta, na luta de homens e mulheres por sua libertação, constituindo memórias, contextos e percursos dos sujeitos, ao longo do tempo, como podemos ver no breve cronograma que segue:

Quadro 4 A Educação Popular ao longo do tempo

ÉPOCA	ACONTECIMENTO (continua)
Movimentos Sociais	
Colonização do Brasil	Negros e Indígenas escravizados: Revolta dos Malês, a Revolta da Chibata, a Balaiada, os abolicionistas, etc.
1961 a 1964	Trabalhadores Rurais: Ligas dos Camponeses do Nordeste, o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MST) e os MEB e CPCs.
Anos 70	Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs): Organização de diversos movimentos que reivindicavam direitos humanos

Continuação...

	<p>fundamentais, como saúde, moradia, emprego, cultura, educação, entre outros.</p> <p>Além dos movimentos sociais populares, é importante citar a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT).</p>
Início da década de 80	<p>Diversos segmentos: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST), a União dos Movimentos de Moradia (UMM), a Associação Nacional dos Movimentos por Moradia (ANMM), a Confederação Nacional de Associações de Moradores (Conam), o Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD), entre outros.</p> <p>O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), organização que teve os jovens como protagonistas, também, surgiu nessa época, atuando na defesa dos direitos das crianças e adolescentes das classes populares (sujeitos fundamentais desse trabalho).</p>
Momentos epistemológico-educacionais e organizativos da Educação Popular	
Anos 50/60	Busca de conscientização.
Anos 70/80	Defesa de uma “escola pública popular” e comunitária.
Após anos 80	Experiência da Escola Cidadã ²⁴ em vários municípios do país.

²⁴Paulo Freire entendia a Escola Cidadã como continuidade da escola pública popular, uma escola de comunidade, de companheirismo, uma escola que vivia a experiência tensa da democracia, mas que, nas últimas décadas, transformou-se num mosaico de interpretações, convergências e divergências (EDUCAÇÃO..., 2015, p. 13).

Continuação...

Fases da Educação Popular	
Até anos 50	Era entendida como extensão do ensino fundamental (educação “primária”) para todos, já que só a elite tinha acesso.
Até anos 80	A ideia predominante era de Educação Popular entendida como Educação de Adultos das classes populares.
Nas últimas décadas	Está sendo entendida pelos movimentos sociais e populares mais como uma concepção de educação que deve ser estendida ao conjunto dos sistemas educacionais do que apenas uma prática vinculada a projetos de Educação de Jovens e Adultos (EJA). (conclusão).

Fonte: EDUCAÇÃO... (2015).

Em todo o contexto histórico da Educação Popular, pode-se observar a intencionalidade, voltada aos marginalizados, aos oprimidos, excluídos – aos sujeitos, nas palavras de Brandão (2006, p. 35), “pedagogicamente defasados (sem escola, ou com insuficiência de ensino escolar) e socialmente marginalizados (pobres, subempregados, desnutridos e, mais do que tudo, postos, conseqüentemente, ‘à margem’ dos processos sociais de ‘desenvolvimento’ e ‘modernização’)”. O quadro apresentado ratifica a fala de Brandão (2006) para quem o lugar estratégico que funda a Educação Popular é o dos movimentos e centros de cultura popular. Alguns fatores possibilitaram, historicamente, a emergência da Educação Popular, quais sejam: a conjunção entre períodos de governos populistas, a produção acelerada de uma intelectualidade estudantil, universitária, religiosa e, partidariamente militante, e a conquista de espaços de novas formas de organização das classes populares.

Desse modo, com as pessoas e nas “ruas” e não em laboratórios ou escritórios fechados – como pudemos verificar ao resgatar o histórico – a Educação Popular foi transitando por momentos diversos:

Primeiro um novo paradigma de educação se volta contra a educação. Depois ele se volta contra as condições sociais da sociedade desigual. Mais adiante ele se afirma como a possibilidade de a educação ser um instrumento que opera no domínio do conhecimento a serviço do processo de passagem do povo, de sujeito econômico a sujeito político, capaz de transformar relações sociais. [...] Pela primeira vez surge a proposta de uma educação que é popular não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses excluídos prematuramente da escola seriada, mas porque o que ela “ensina” vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular, através da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia. [...] Ora, a possibilidade concreta de produção de uma nova hegemonia popular no interior da sociedade classista é o horizonte da educação popular (BRANDÃO, 2006, p. 48).

E foi assim que, gradualmente, a Educação Popular foi ganhando corpo, passando de uma educação para o povo a uma educação que o povo cria. Negando ser uma educação dirigida aos menos favorecidos, compensatória, para ser vivência de espaços em que o saber compartilhado cria a experiência do saber compartilhado. Nesse “construir caminhos caminhando” como

[...] paradigma legítimo de trabalho com as classes populares através da educação e, finalmente, rotinizado como instituição de trabalho pedagógico consagrado, a educação popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação. Diante de um modelo oficial de educação compensatória (EJA), a educação popular não se propõe originalmente como uma forma “mais avançada” de realizar a mesma coisa. Ela pretende ser uma retotalização de todo o projeto educativo, desde um ponto de vista popular (BRANDÃO, 2006, p. 42).

A Educação Popular se constituiu como uma concepção de educação que fundamenta práticas educativas, principalmente, em contextos sociais e comunitários, fora da escola, por meio de atividades coletivas, intencionais e organizadas; um trabalho do próprio povo – o que dá solidez ao aprendizado. Essa característica, de ser uma educação com sentido e significado aos participantes, que parte da realidade e dos conhecimentos prévios dos educandos, marca grande parte das propostas de Pedagogia Social. Daí decorre, também, o gosto que se percebe nos sujeitos por participarem delas. Ao contrário, é muito comum escutar de educandas e educandos, no contexto da educação formal, que as atividades desenvolvidas na escola são descoladas da vida real, da vida cotidiana – da educação infantil à pós-graduação – justificando o termo “educação bancária”, criado por Paulo Freire, que bem exemplifica essa situação.

Nesse sentido, podemos afirmar que a radicalidade da Educação Popular consiste, exatamente, em contribuir, juntamente com os sujeitos envolvidos, na construção de metodologias de se tomar consciência da realidade, de forma crítica e ativa, para transformá-la, superando as situações de opressão, vinculando a simples denúncia à exigência do anúncio e formulando planos de intervenção ativa e transformadora no mundo, a partir das situações concretas da vida cotidiana das pessoas e das instituições e de suas “relações intertransculturais” (PADILHA, 2004); que significa iniciar todo processo educativo reconhecendo, valorizando e convivendo com as diferentes diferenças culturais e, ao mesmo tempo, com as suas múltiplas semelhanças. Isso leva ao fortalecimento das identidades individuais e coletivas, afirmando a dignidade das pessoas e as posturas diante de suas próprias experiências de ensino e aprendizagem (PADILHA, 2007).

A concepção freiriana de Educação Popular foi elaborada e constituída, ao longo da história, por meio da ação-reflexão-ação, visto a inseparabilidade entre conhecimento e intervenção na realidade: um saber tornado ação e uma

ação coletiva vivenciada como proposta de transformação. Não foi uma teoria que criou a prática, nem a prática que criou uma teoria; nem, tampouco, é a Educação Popular criação apenas do próprio Paulo Freire, pois ela representa uma história de lutas que, como já vimos anteriormente, enfatiza a educação emancipatória, resultado de uma evolução conceitual e política, forjada no Brasil, sobretudo, após a proclamação da República.

Ao enfatizar a concepção freiriana de Educação Popular, ela não está descolada do contexto histórico em que Freire contribuiu para o seu fortalecimento. Ao aprofundar a contribuição freiriana para a Educação Popular,

[...] resgatamos Paulo Freire, quando nos orienta e ensina que uma Educação emancipadora deve trazer elementos na sua essência que não estabeleça, com as mesmas ferramentas e instrumentos, os mecanismos de uma Educação opressora, pois deve, necessariamente, produzir, de forma dialética, novas categorias e paradigmas que reafirmem a condição de ser mais dos homens e das mulheres no mundo. Nesse sentido, a noção dialética de práxis libertadora, presente no referencial freiriano, faz-se indispensável para a proposta de Educação Popular (ASSUMPTÃO, 2009, p. 30).

Os educadores são convidados a participar para contribuir, apresentando seus conhecimentos e colocando-se a serviço de uma proposta política que opera, especificamente, na esfera do conhecimento/saber popular. Uma educação que deixa de ter referência em si mesma (seus programas, por exemplo) e passa a ter referência na própria comunidade em que está inserida e é implementada.

Para o professor Carlos Rodrigues Brandão (2006), mais do que um programa com metas prefixadas, métodos de comprovada eficiência, sistemas avaliativos externos e relatórios finais, a Educação Popular almeja ser – por meio de seus educadores – uma presença militante em que não é normativa ter um programa de trabalho, mas atender aos movimentos populares a que se

destina. Já da parte dos agentes populares, ela deseja ser uma antecipação de sua possibilidade de criar, agora, uma forma orgânica de educação do povo.

Um dos propósitos da Educação Popular – que é libertadora – é, justamente, compreender o mundo, por meio da reflexão da realidade, para nela intervir. Educação essa que cumpre três papéis elementares (LIU; PINI; GÓES, 2004, p. 21):

- o **papel afetivo**: à medida que humaniza o sujeito por meio da interação com o outro;
- o **papel social**: pelo fato de construir relações sociais e convivências de reciprocidades;
- o **papel político**: em virtude da capacidade desenvolvida no sujeito para interferir e participar, ativamente, dos rumos de sua comunidade, seu município, por meio de associações, conselhos deliberativos, tendo incidência nas políticas sociais públicas.

A missão da Educação Popular de transformação da realidade opressora, na perspectiva da libertação dos sujeitos, é histórica, mas a forma como o enfrentamento se dará dependerá dos aspectos da conjuntura e, embora a conjuntura

apresente permanentes e novos desafios, a prática pedagógica fundamentada na concepção de educação popular só será garantida se assumirmos a sua dimensão política, estética e ética. Isso implica a aceitação do novo, a rejeição da discriminação e a reflexão crítica sobre a prática, sem abrir mão do rigor metodológico, da pesquisa, da competência, da criticidade, do respeito aos diferentes saberes e do comprometimento (ASSUMPÇÃO; BRANDÃO, 2009, p. 99).

Sendo assim, a Educação Popular deixa de ser apenas mais uma perspectiva de mediação de saberes, de construção de conhecimento. Ela extrapola o que, até então, tem sido entendido como educação, em especial, quanto à

formalização do que foi construído e acumulado, ao longo da história, revelando-se como compromisso com um projeto histórico de humanização libertadora por meio do trabalho do povo, transformando-se em movimento pedagógico – movimento aqui compreendido como coletivo em benefício de uma causa.

Isso equivale dizer que não basta à consciência a produção de teorias acerca da realidade, buscando explicá-la, mas uma compreensão que intenciona a transformação dessa realidade. Acerca disso, Freire fala da importância de articular o nível da compreensão com a intervenção na vida concreta, não limitando ao plano das consciências individuais; a superação que busca diz respeito tanto ao ser subjetivo quanto ao mundo objetivo. Nesse mesmo sentido, encontramos em Marx (1843)²⁵ questionamentos se as necessidades teóricas são, diretamente, necessidades práticas. Ele afirma que não basta que o pensamento procure realizar-se; a realidade deve, igualmente, compelir ao pensamento. É nessa crença que buscamos uma educação que extrapole o nível de pensamento e caracterize-se, também, como intervenção na realidade social dos educandos.

Para reafirmar e ressaltar o significado da Educação Popular, na atualidade, congregamos em tópicos, elementos que a caracterizam – apontados por autores como Assumpção, Brandão, Gadotti, Arroyo, Beisiegel, Fávero:

- ✓ pluralidade dos tempos, espaço e relações – dimensão de outros espaços educativos além do ensino formal;
- ✓ aproximação do processo de educar com o de humanizar;
- ✓ educação como produção (e não reprodução);
- ✓ expressão da amorosidade ao ser humano e ao mundo;
- ✓ importância de teorizar a prática (avaliação e sistematização);

²⁵MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 1843. Tradução Rubens Enderle e Leonardo de Deus, 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010. 177 p. Disponível em: <http://ciml.250x.com/archive/marx_engels/portuguese/marx_1843_critica_da_filosofia_do_direito_de_hegel.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

- ✓ politicidade da educação;
- ✓ a preocupação de se “colocar o ser humano como problema pedagógico” e não colocar “problemas pedagógicos como conteúdos, como método”, isto é, a ênfase no sujeito histórico e concreto;
- ✓ recusa ao pensamento fatalista;
- ✓ coerência entre teoria e método;
- ✓ compreensão de que os processos educativos são sempre sociais, nunca individuais. Educador e educandos humanizam-se juntos (caráter dialógico);
- ✓ criação de possibilidades das pessoas se perceberem construtoras do mundo;
- ✓ disciplina no estudo e na organização política;
- ✓ ênfase na dimensão de cultura (ação cultural);
- ✓ crença de que o mundo pode ser melhor, mais justo, mais humano;
- ✓ necessidade de indignação e ação diante das injustiças sociais;
- ✓ comprometimento com a cidadania (vida democrática);
- ✓ diálogo e conflito como constitutivos do processo de aprendizagem;
- ✓ reconhecimento da legitimidade do poder popular;
- ✓ os sujeitos populares são reconhecidos como protagonistas do seu aprendizado e de sua emancipação;
- ✓ aprendizagem é compreendida como processo e não como produto ou resultado;
- ✓ pesquisa participante (envolvimento do sujeito).

Além das características aqui elencadas, é imprescindível que se vá às bases, aos fundamentos da Educação Popular. Quando falamos em base, em fundamento, logo vêm à mente a imagem de uma construção, um projeto. E é isso que passaremos agora a fazer, para auxiliar o pensamento a projetar o sonho

coletivo de uma educação diferenciada, capaz de instaurar novos tempos para novos mundos. Para tanto, convidamos você, nosso leitor, nossa leitora, a imaginar-se numa cena de construção: tijolos, cimento, ferramentas, vergalhões, areia, matacão... tudo em prol da construção da casa de seus sonhos. Mas nada disso tem utilidade sem que antes haja um espaço vazio que, apesar disso, tem, também, a sua própria história e que, portanto, enquanto tal, deve ser, também, conhecido, reconhecido, respeitado e valorizado (PADILHA, 2007). Neste movimento, trabalharemos, no referido espaço, as bases de sustentação do sonho: as brechas. Tratar de brechas, ao se pensar a educação dos sonhos, significa despir-se de crenças arraigadas, de preconceitos e teorias engessadas. E isso não é fácil. É mais fácil imaginar a beleza de uma casa, quando se a idealiza já em fase de acabamento do que quando se veem apenas os buracos na terra. Isso porque,

Somos assim. Sonhamos o voo, mas tememos as alturas. Para voar é preciso amar o vazio. Porque o voo só acontece se houver o vazio. O vazio é o espaço da liberdade, a ausência de certezas. Os homens querem voar, mas temem o vazio. Não podem viver sem certezas. Por isso trocam o voo por gaiolas. As gaiolas são o lugar onde as certezas moram (ALVES, 2005).²⁶

Infelizmente as certezas nos dão ilusórias sensações de segurança. Acredita-se que caminhar por caminhos já trilhados é a garantia de errar menos, de chegar mais rápido ao destino. Nem sempre. Rubem Alves fala da liberdade que é, ao mesmo tempo um grande sonho e um imenso pesadelo, afirmando que não há nada mais sedutor aos olhos dos homens do que a liberdade de consciência, mas também não há nada mais terrível. E, em educação, também, não é diferente. As certezas dos caminhos já trilhados pela educação formal dão

²⁶Rubem Alves, em uma livre interpretação de ‘O Grande Inquisidor’, de Fiódor Dostoiévski, em ‘Os Irmãos Karamazov’. Palavras de Grande Inquisidor, crônica no **Jornal Correio Popular**, de 22 de maio de 2005.

a falsa segurança de sucesso. E a Educação Popular vem sacudir as consciências, vem cavar as brechas no pensamento. Mas, na perspectiva que aqui a analisamos, ela, também, vai se transformando, ao criar pontes e interconexões com a educação que acontece, em outros âmbitos, igualmente, transformando-se ao contribuir na transformação de outras práticas.

Mas quais são, então, as bases de sustentação da Educação Popular na perspectiva freiriana? Que princípios são, absolutamente característicos, na construção da educação sonhada por Freire e, também, por nós, educadores sociais, capazes de instaurar novos mundos – e com a potencialidade de tornar-se fundante do que mais se deseja, “a criação de um mundo em que seja menos difícil amar”? (FREIRE, 2015b, p. 253).

Após analisar diversas obras de Freire, bem como de estudiosos da Educação Popular, anteriormente citados, chegamos aos princípios e características abaixo; referências que, em nosso entendimento, são fundamentais, ao movimento de reflexão sobre as práticas de educadores sociais, bem como no próprio ensino chamado regular. Há que se observar que, no processo educativo, em diferentes contextos, sejam eles de alta vulnerabilidade social, seja em contextos em que as relações humanas não respeitam os direitos humanos e os princípios básicos de uma educação emancipatória não se fazem presentes, a concepção freiriana de educação pode contribuir, para que educadores e educadoras, efetiva e muito concretamente, possam refletir sobre as suas práticas e ressignificar suas posturas e ações educativas.

- **Incompletude e inacabamento**

Paulo Freire sentia-se “inacabado” e essa é sua visão antropológica do homem: um ser por se fazer. Para ele, é essa inconclusão que coloca o homem a caminho, dizia a respeito de si mesmo:

Sinto-me interiormente incompleto, nos níveis biológico, afetivo, crítico e intelectual, e essa incompletude me impele, de maneira constante, curiosa e amorosa na direção das outras pessoas e do mundo, em busca da solidariedade e de transcendência da solidão (FREIRE, 1994, p. 137).

E, assim, com sua própria experiência de ser um *ser* da busca, Paulo Freire dá exemplo, no sentido de sugerir, a todos nós – educadores – a viver de forma consciente essa experiência vital da “falta”. Experiência essa que, se consciente, impulsiona a uma postura aberta, para as aprendizagens, os relacionamentos, para a vida. Essa abertura, por si só, compele o homem à tolerância, à solidariedade, bem como à curiosidade frente a realidade. Ao sentir-se curioso, “faltoso”, todo o ser projeta-se para o aprender e é aí que a educação ganha seu sentido mais bonito, a capacidade de fazer o homem desenvolver-se, lembrando aqui as múltiplas dimensões citadas por Freire – o que promove a necessidade da educação integral.

Cabe ressaltar que, se esse inacabamento é constante, a educação, também, deve ser, logo a necessidade da educação, ao longo da vida, da abertura permanente ao aprimoramento, ao “ser mais”: processo constante de busca da completude, do conhecimento de si, do outro e do mundo, da luta pela humanização. Essa busca pelo “ser mais” somente pode acontecer na vida de seres autônomos.

- **Autonomia**

Originalmente, o termo autonomia significa “por si próprio”. É a capacidade que alguém adquire de governar a si mesmo; agir por leis próprias; liberdade ou independência moral ou intelectual; propriedade pela qual os seres humanos pretendem poder escolher as leis que regem sua conduta.

Nesse sentido, a decisão é parte fundante da autonomia, consiste em perceber as diversas facetas da situação e tomar partido, conscientemente,

escolher entre uma ou outra possibilidade de ser e estar no mundo. Segundo Freire (1996, p. 120), “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo, na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. Conceito fundante da pedagogia freiriana,

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 1996, p. 120).

Autonomia em Freire tem a ver com assumir-se responsável, mas, mais do que isso, tem a ver com busca consciente e desperta da liberdade, é libertar-se das cadeias de determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades. Não haveria o menor sentido pensar em formação crítica e autônoma, se a história já estivesse dada, definida, ou se fosse feita apenas por alguns iluminados. Para ser autônomo, a conscientização é uma exigência.

- **Conscientização / consciência crítica**

A conscientização é um conceito estruturante da concepção e da prática da educação libertadora. Segundo Freitas (citado por STRECK, 2008; REDIN; ZITKOSKI, p. 99), pode ser compreendida como processo de crítica das relações consciência-mundo, sendo exigência, para a assunção do comprometimento humano, diante do contexto histórico-social:

No processo de conhecimento, o homem ou a mulher tendem a se comprometer com a realidade, sendo esta uma possibilidade que está relacionada à *práxis humana*. É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos.

A conscientização exige engajamento da ação transformadora que só se realiza, a partir do momento em que homens e mulheres percebem a intencionalidade de suas atitudes, posicionamentos perante o contexto histórico-cultural. Para Freire (1978), existem graus de compreensão da realidade:

- **Consciência Intransitiva:** condição do ser humano que está imerso em sua realidade e que, ainda, não tem a capacidade de objetivá-la, de materializá-la, restringindo suas preocupações no vital biológico, na sobrevivência.
- **Consciência Transitivo-ingênua:** ainda se move, nos limites do conformismo. Embora já perceba a contradição social, é um tipo de consciência dependente que transfere para outros a responsabilidade na solução de seus problemas. Caracteriza-se pela interpretação simplificadora dos problemas e pelo imaginar que o passado foi melhor que o presente. Ao conduzir-se apenas pela emoção, tem dificuldades para o diálogo, para a argumentação racional – mostrando-se, muitas vezes, sectária e fanatista.
- **Consciência Transitivo-crítica:** caracteriza-se pelo pensar autônomo, pela profundidade com que interpreta os problemas e pelo engajamento sociopolítico. É democrática, interpreta, racionalmente, a realidade e é dialógica, portanto, receptiva.

Estabelece-se, assim, qual deve ser o objetivo central do processo educativo que visa à humanização do ser humano: a promoção de uma consciência crítica capaz de pensar a si e os outros e agir em favor de si e dos outros, visando à transformação da realidade. Fato que somente ocorre mediante rigorosidade metódica.

- **Rigorousidade metódica**

Os seres humanos, históricos, “inseridos no tempo e não imersos nele” (FREIRE, 1981, p. 43) movem-se no mundo, não apenas de forma espontânea, pela associação de imagens sensoriais, mas, sobretudo, movem-se associando estas ao pensamento-linguagem, ao interesse, ao trabalho cuja ação transforma o mundo.

Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.

Segundo Paulo Freire, o pensar certo é um pensamento revolucionário, crítico e autônomo, que leva ao agir certo.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito.

[...] ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

Ressalte-se que, para Paulo Freire, sendo a pesquisa indissociável do ensino, leva à apropriação crítica da realidade injusta, para a sua transformação,

superando a simples transmissão acrítica e bancária do conhecimento. E isso foi preocupação permanente do autor que, inclusive, recebeu críticas de não dar a devida importância ao rigor científico. Bem ao contrário, a rigorosidade metódica, para Freire, está presente, desde sua primeira produção teórica intitulada “Educação e atualidade brasileira” (1959), aparecendo, posteriormente, ao longo de toda sua obra e, inclusive, presente no item 1.1 de seu último livro publicado em vida, “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 1997).

- **Do-discência (aprender e ensinar)**

Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto um do outro. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25).

Ensinar é mais que verbo transitivo relativo, pede um objeto direto: quem ensina, ensina alguma coisa; pede um objeto indireto: a alguém, mas também ensinar inexistente sem aprender e aprender inexistente sem ensinar.

Só existe ensino, quando esse resulta num aprendizado, em que o aprendiz se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado, ou seja, em que o que foi ensinado foi realmente aprendido pelo aprendiz. Esta é a vivência autêntica exigida pela prática de ensinar-aprender. É uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética.

- **Práxis educativa**

A formulação de teorias que expliquem a realidade é ponto primordial para a instauração de novos mundos, mas é pouco. É imprescindível que a

compreensão vise à transformação dessa realidade. Acerca disso, Paulo Freire demonstra a importância de articular o nível da compreensão com a intervenção na vida concreta, o anúncio com a ação transformadora “[...] separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego” (FREIRE, 2010, p. 158).

Esse agir consciente sobre a realidade depende do desenvolvimento da consciência crítica, que se dá pela educação libertadora, pela práxis educativa: movimento dialético de ação-reflexão-ação – educação que evita a dicotomia mãos e cérebro, fazer e saber. Um saber que realimenta, criticamente, o fazer, cujo resultado incide, novamente, sobre o saber e, assim, ambos se refazem continuamente.

Nesse contexto, práxis assume uma dimensão histórica que busca compreender o homem e o mundo em permanente processo de transformação. A ação do homem sobre o mundo a partir da sua compreensão origina uma forma de ser intrinsecamente ligada ao pensar. A práxis torna-se um produto sócio-histórico próprio do homem consciente que faz da sua presença no mundo uma forma de agir sobre o mesmo (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 333).

Para Paulo Freire, práxis significa ação transformadora, que, portanto parte da consciência crítica sobre a realidade, mas nela não se resume, nem se basta. Logo o permanente e inseparável movimento de reflexão sobre a prática para, em seguida, fundamentá-la e, com isso, efetivar-se a busca na direção de uma atitude concreta diante da realidade injusta que justifica e, inclusive, exige, em determinadas situações, a “justa ira” e a “radicalidade democrática”, como lemos no livro “Pedagogia da Indignação”.

- **Politicidade do ato educativo**

No livro Educação e Mudança, Freire (2010, p. 30) aponta que homens e mulheres distinguem-se dos animais pelo fato de estarem no e com o mundo, por

serem gente de relação, históricos e inacabados, que se debruçam sobre conhecer a realidade, produzindo cultura. Nesse processo de compreensão do mundo, o homem percebe a desigualdade: produtora de opressores e oprimidos, contradição à vocação humana, que desencadeia a luta de classe.

A consciência política ocorre, quando se reconhece que essa contradição é construto humano, sendo, portanto passível de mudança – inicia-se aí o processo de libertação, de construir saídas das situações de opressão.

Ao longo da história, a educação cristalizou o modelo preconizado pela modernidade, no qual as relações humanas têm menos valor que as questões econômicas, acabando por colocar-se a serviço de uns e não de outros. Se à escola cabe auxiliar no desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas, a fim de sua humanização, é óbvio que deverá reinventar-se, sob o risco de, ao não fazê-lo, seguir incoerente a seus próprios propósitos. Para Brandão (1981), a escola, ao afirmar como ideia o que nega como prática, move-se no mecanismo autoritário da sociedade desigual.

Pelo que se observa, não há neutralidade político-ideológica na teoria e prática do educador, a educação como ato político traduz-se na opção de um determinado projeto em detrimento dos demais que estão em disputa na sociedade, independente se está em favor da classe dominante ou da classe dominada. Conforme disse Freire (1989, p. 27):

É nesse sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política.

- **Humanização/desumanização**

A Educação Popular, na perspectiva freiriana, adota posicionamento compromissado e coerente com as lutas por humanização e resistência contra toda e qualquer forma de desumanização em relação à vida concreta das pessoas. E nela reside o que há de fundamental, assume-se como uma educação libertadora, vocacionada ao ser mais.

Nessa concepção de educação, a humanização é o processo pelo qual o homem assume sua vocação ontológica de ir além do que lhe é dado e que nega sua distorção: a desumanização que, segundo Freire (2015b), não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam. Segue dizendo que “a luta pela humanização somente é possível, porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (FREIRE, 2015b, p. 41).

Paulo Freire não se dedicou, especificamente, a escrever sobre direitos humanos ou sobre educação em direitos humanos, mas toda a sua obra é inspiradora e uma referência muito presente, nessa área, tendo influenciado a própria elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) e, também, dos Planos Nacionais de Direitos Humanos (PNDH) e dos Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos (PNEDH 1, 2 e 3) do Brasil.

- **Amorosidade**

Em toda sua obra, Freire elabora um saber que tem o amor como potencialidade e capacidade humana, a partir do qual torna-se possível ser e estar no mundo de modo ético. Urge trazer, de modo mais efetivo e intencional, para a práxis educativa, essa constatação freiriana:

não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita (FREIRE, 1989, p. 29).

O tempo todo as pesquisas em educação têm apontado acerca da necessidade do afeto para o aprendizado. Mas o que é *amar* em educação? Acreditamos, a partir de tudo que foi vivido e estudado, que seja vivenciar uma relação capaz de dizer: “eu importo-me com você”.

Importar – do latim *importare*, trazer de fora. Somos dois, separados, você está fora de mim, porém, à medida em que “importo”, trago-o de fora para dentro, agora faz parte de mim. Essa reflexão lembrou-me a expressão de Cleoni Fernandes (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 37), *engravidar*, para quem: “A amorosidade freiriana que *percorre* toda sua obra e sua vida se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e da humildade”.

Amar, no contexto educacional, é trazer para próximo, dentro, introduzir, comprometer-se com o outro, “prometer com”. *Importare*: você é importante para mim. Sendo assim, cuido de você, quero-lhe bem, amo-o.

Mas não estamos falando de amor romantizado, sentimental, permissivo, que tudo acata. O ato de amor, em Freire (2015b, p. 110), é um ato de coragem, compromisso: “Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação”; “como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor.”

Ao buscarmos o sentido etimológico da palavra amor, tivemos uma alegre surpresa, a surpresa de encontrar sentido verdadeiro para o princípio amorosidade, visto que, se AMOR = A + MOR; se A = prefixo de negação e MOR = MORS, em latim, significa morte, podemos inferir que amor é a

negação da morte, portanto a prática do amor, o amar, é retirar da morte, trazer para a vida. Amar esse que, sendo verbo de ação, precisa ser exercitado, praticado; é o que nos orienta a concepção freiriana de educação que se sustenta na premissa de ser humano como concretude e não como abstração. Ao amá-los,

os oprimidos deixam de ser uma designação abstrata e passam a ser os homens concretos, injustiçados e roubados. Roubados na sua palavra, por isto no seu trabalho comprado, que significa a sua pessoa vendida. Só na plenitude deste ato de amar, na sua existencição, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira. Dizer que estes homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objetive, é uma farsa (FREIRE, 2015b, p. 50).

E é assim que o amor precisa materializar-se, “amo, por isso preocupo-me com você, por isso, nego sua morte, por isso, importa-me trazê-lo para a vida”, vida essa que se expressa na dignidade coletiva, na esperança de um mundo justo, melhor para se viver. E essa amorosidade, esse sim à vida, esse ato de amor, significa negar qualquer tipo de opressão, significa lutar pela causa de sua libertação, significa não desistir. Para Freire (1994, p. 10):

É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. [...] É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico.

O educador que assume seu amor pelo mundo e pelos educandos, testemunha-o, por meio da seriedade, do rigor no planejamento de suas atividades, do esforço contínuo em encontrar estratégias que promovam a aprendizagem significativa, do estabelecimento de vínculos afetivos saudáveis, no acolhimento, no respeito – que pressupõe reconhecimento e receptividade das diferenças, na abertura para o diálogo.

- **Diálogo**

O diálogo é um fenômeno humano que pressupõe a palavra – visto ser, esta, o meio pelo qual ele se realiza. Ao dizer a palavra, inevitavelmente, inicia-se uma ação sobre o mundo. Em Freire (2015b), encontramos o entendimento de que a existência humana não pode ser muda, silenciosa, visto *existir* ser uma forma de pronunciar o mundo e modificá-lo. Esse mundo, ao ser pronunciado, é, também, problematizado, o que exige novo pronunciar. Ou seja, acontece a práxis, o ciclo ação-reflexão-ação – vale lembrar que esse processo não é automático, é processo e demanda investimento.

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Ao referir-se ao diálogo, como constitutivo da existência humana, Freire (1983, p. 93) afirma que o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Sendo assim:

se ele é o encontro em que se solidarizam 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 ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Isso torna o diálogo um encontro amoroso dos homens, não de inconciliáveis, mas pressupondo confiança. Se educação é transformação do mundo, se a palavra verdadeira é práxis social comprometida com o processo de humanização, a postura dialógica é condição fundante de um projeto pedagógico crítico, propositivo e, portanto, esperançoso.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. [...] Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. [...] Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho (Jaspers), não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser (FREIRE, 1978, p. 115).

Somente quem escuta paciente e, criticamente, o outro, fala com ele sem precisar se impor. Assim, para Freire (1996), no processo da fala e escuta, a disciplina do silêncio, a ser assumido a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam, é um “sine qua” da comunicação dialógica. O espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem falando, cala, para escutar a quem, silencioso e não silenciado, fala.

- **Círculos de cultura**

É mais que uma metodologia, é uma concepção que substitui a ideia de agrupamento de educando ou a ideia de sala de aula. É uma disposição em círculo, de grupos de pessoas que, juntamente com um animador, discutem, refletem um tema da cultura, da sociedade.

A opção pelo trabalho em círculo é proveniente da possibilitação física da igualdade, no círculo todos estão à mesma altura, todos se olham e se veem. O animador dessa roda de conversa tem o papel de coordenar, incentivar o diálogo – que é a base da reflexão, do estudo.

Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de “professor”, com tradições fortemente doadoras, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (FREIRE, 1978, p. 102).

No Círculo de Cultura, todos aprendem, todos ensinam. O conteúdo do círculo é variado e condizente às demandas do grupo, demandas essas que, após transformadas em palavras, tornam-se os temas geradores do debate. Enfim, o

seu conteúdo tematiza conhecimentos gerais e assuntos relacionados à prática social, na perspectiva da participação política, visando a soluções para as adversidades do mundo do trabalho e da vida.

- **Tema gerador**

Um das características marcantes da Educação Popular freiriana é a articulação da dimensão epistemológica humana com a totalidade da vida em sociedade. Com as metodologias não poderia ser diferente. E é assim que a vida das pessoas torna-se “conteúdo” do conhecimento a ser revisitado, reformulado e/ou construído.

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 social: sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 2015a, p. 85).

A proposta de Freire considera o estudo da realidade: a fala do educando e a organização dos dados do estudo dessa realidade: fala do educador, resultando em temas geradores – que nada mais são que a problematização da vida dos educandos que será, numa metodologia dialógica, transformada em conteúdos de aprendizagem.

O trabalho com temas geradores tem o grande potencial de não se traduzir em "invasão cultural" ou "depósito de informações" – educação bancária, visto que não se caracteriza como transmissão de conteúdos estruturados, fora do contexto social do educando, muito ao contrário, emerge do saber popular.

Enquanto na concepção ‘bancária’ (...) o educador vai ‘enchendo’ os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos; na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com eles não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 2015b, p. 100).

Nesse processo, o conhecimento se faz e refaz, constantemente, por meio da inserção crítica do ser humano no mundo. O tema gerador é uma metodologia inovadora que estimula a curiosidade, provoca o debate, prioriza a problematização dos saberes já constituídos histórica e socialmente pelos seres humanos, situados em um mundo concreto, conflituoso e contraditório.

Para Zitzoski (2015, p. 7), “o papel do tema gerador é tensionar o saber já construído por cada sujeito e o saber em processo de construção intersubjetiva a partir da discussão em grupo”. Pela exposição do que cada um já sabe – do seu nível de compreensão da realidade constitutivo de um mundo intersubjetivamente partilhado – é possível desencadear a discussão problematizadora que, explicitando as diferenças de visão de mundo e as contradições intrínsecas à produção da realidade social, gera novos níveis de consciência/conhecimento da realidade problematizada, oportunizando, a cada sujeito, a ressignificação de sua visão de mundo.

Ainda, para esse estudioso de Freire, a investigação dos temas geradores, no conjunto da sociedade, deve partir da análise sobre a relação pensamento-linguagem da população com que está sendo realizado o trabalho, procurando ver as contradições que tal relação revela, as percepções que se expressam aí e a visão de mundo embutida na linguagem manifesta.

Essa investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione ao mesmo tempo a apreensão dos ‘temas geradores’ e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos” (FREIRE, 2015b, p. 121).

- **Leitura de mundo**

Na produção teórica de Freire, em sua totalidade, podem-se identificar as expressões “apreensão da realidade”, “conscientização”, “criticidade”, “leitura da palavra”. Todas essas expressões dizem respeito à conscientização, que nada mais é que a leitura crítica do mundo, ou seja, ter consciência de si e do mundo, para compreender o que está explícito ou subjacente, perceber as linhas e entrelinhas, o dito e o não dito. Ler o mundo consiste em problematizar, analisar e compreender a realidade em que estamos inseridos.

Cabe refletir que, para acessar mediações de poder e cidadania, precisamos – além da leitura de mundo – dominar signos e sentidos, ou seja, a leitura da palavra. Sendo assim, nossa humanização depende da leitura de mundo e da leitura da palavra, o que torna a alfabetização condição de cidadania plena. Para Freire (1989, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, portanto a sua posterior leitura não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

Como educador, preciso ir lendo cada vez mais e melhor a leitura do mundo, tendo a consciência de que não existe uma única leitura possível e que há um papel pedagógico e político nesse processo – sendo necessário estar atento, já que

Toda pedagogia na qual existam ensinadores do exato sentido das palavras, explicadores da naturalidade do mundo, divulgadores da visão científica do real, válida para todos, em qualquer tempo e lugar, está do lado da continuidade da opressão e do genocídio real e simbólico. [...] Ninguém precisa de pão somente (libertação econômica de necessidade biológica), mas *também* de Palavra (libertação emancipatória e autonomia política), partejada na carne. Nenhuma libertação doada é benevolente, carecemos de parturição de nós, por nós (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 241).

Decorre, assim, a importância da educação libertadora que possibilita a consciente apreensão, tanto da palavra quanto do mundo, gerando libertação econômica e emancipação – fundadas na autonomia do sujeito.

- **Situação-limite / inédito-viável**

Conforme dito anteriormente, as situações-limite são categorias basilares no pensamento de Freire, segundo o educador (FREIRE, 2015b, p. 125), “são situações de opressão e autoritarismo que se constituem em impedimentos para o processo de humanização e libertação dos seres humanos”. Entende que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse, mas como dimensões desafiadoras dos homens.

A esses desafios há que se buscar resoluções, saídas, libertação, superação. Para Nita Freire (FREIRE, 2015a, p. 279), o "inédito-viável" é, na realidade, uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e, quando se torna um "percebido destacado" pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. Uma palavra, epistemologicamente, construída para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas.

- **Denúncia/anúncio**

Na expressão “denúncia e anúncio” encontramos um dos principais pontos da teoria freiriana. E, com certeza, um ponto nevrálgico para esta pesquisa. Isso porque nela transborda a ideia da História como possibilidade e não como determinismo. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2015b, p. 108) afirma que “não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação,

nem este sem ação”. Expressa que, no seu fazer cotidiano, o educador precisa sentir-se incomodado o suficiente, para não tolerar qualquer tipo de realidade opressora, significando que, ao deparar-se com situações-limites, ele deve saber denunciar a negação de direitos, a negação à vocação de “ser mais”, bem como anunciar inéditos-viáveis, anunciar a capacidade humana de desfatalizar essas situações perversas, anunciar possibilidades de superação – lembrando que o critério “da possibilidade ou impossibilidade de nossos sonhos é um critério histórico-social e não-individual” (FREIRE, 1978, p. 99), ou seja, há que se gestar a luta pelas condições sociais necessárias para exercê-los sem ter a ilusão de que tudo é possível.

Essas expressões são a base para a Pedagogia da Indignação (denúncia) e da Esperança (anúncio), nelas

transbordam não só relações de poder, forças dialógicas, mas também sinergias, afetuais, amorosas que a saturam e a renovam em incessante devir, enquanto recriam quem as engendra, quem as desdobra, quem as pronuncia e nesse exercício político de diferir, vão reinventando politicamente outro mundo (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 46).

Consoante às ideias de Freire (1982), acreditamos que é – exatamente – esse outro mundo, nosso horizonte utópico, dos sonhos possíveis, que nos move, coloca-nos em marcha, recriando-nos e renovando-nos no caminhar.

- **Esperança sem espera**

“Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico.” Essa frase marcante de Freire estampa a capa do livro Pedagogia da Esperança, livro que sela a ideia de que uma pedagogia do oprimido se desdobra, necessariamente, em uma pedagogia da esperança. Esperança que é

fala recorrente de Freire, em muitos momentos de sua vida e obra, sendo entendida como parte da constituição humana – uma necessidade ontológica, que precisa da prática para tornar-se concretude histórica – não sendo, portanto um cruzar de braços e esperar.

Em um mundo em que a opressão é tão emergente, latente e visível, somente uma pedagogia da esperança assinala não sucumbir ao fatalismo. Para esse combate, urge a radicalidade da prática pedagógica que visa a superar as situações-limite a partir da esperança – ligada à utopia, ao inédito viável, ao sonho possível.

“Quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã”. É assim que Freire, em *Pedagogia da Indignação*, refere-se ao apenas esperar: tempo perdido, para ele, o tempo de espera precisa ser um tempo de *quefazer*. Esperançar é não desistir. O nosso horizonte utópico é a humanização das pessoas, não posso, por conseguinte, “continuar sendo humano se faço desaparecer em mim a esperança e a briga por ela.”²⁷

3.2 Pedagogia Social como alternativa pedagógica na ação docente²⁸

A Pedagogia Social vem sendo considerada como uma Teoria Geral da Educação Social:

o que chamamos de pedagogia social pertence à ordem do conhecimento, do discurso. A pedagogia social é, pois, um conjunto de saberes, sejam teóricos, técnicos, experienciais... descritivos ou normativos..., mas saberes que tratam de um objeto determinado. Este objeto (objeto material, neste caso) é o que chamamos de educação social. A educação social pertence, portanto, à ordem das práticas, processos, fenômenos...; quer dizer, à ordem da “realidade educativa”.

²⁷FREIRE, P. Paulo Freire: "nós podemos reinventar o mundo". *Nova Escola*, São Paulo, v. 8, n. 71, p. 8-13, nov. 1993. Entrevista concedida a Moacir Gadotti.

²⁸Referente ao ensino ou àquele/aquela que ensina.

Tudo isto não é mais do que a simples aplicação a nosso tema da consabida distinção entre os conceitos de “pedagogia” e de “educação”: uma pura trivialidade que, no entanto, era conveniente estipular de novo para evitar mal-entendido de saída (ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2003, p. 16).

Neste item, objetivamos apresentar uma primeira aproximação da prática da Pedagogia Social, bem como alguns elementos que a justificam: a educação social (campo da práxis), como alternativa pedagógica na ação docente (dentro ou fora da escola), para a intervenção proeminente e intencionalmente social – entendendo esse social como efetivação do bem-estar e de melhoria na qualidade de vida, especialmente, de coletivos marginalizados (aqueles que são considerados esquecidos pela maioria do sistema).

Nas palavras de Romans, Petrus e Trilla (2003), trata-se de reiterar que o adjetivo social nos coloca diante de uma parcela do universo da educação. Parcela esta que se faz fundamental à medida em que corresponde a três acepções: desenvolvimento da dimensão da personalidade (que corresponde ao que estamos comumente chamando, no campo educacional, de educação integral do indivíduo – suas múltiplas dimensões, como vimos, no capítulo anterior, uma categoria importante para a educação social); ter como destinatários aqueles indivíduos que requerem atenção educativa particular, em razão das demandas sociais que padecem ou por se encontrarem em situação de conflito com seu meio social ou do risco de cair nele; ocupar-se da intervenção social, especialmente, em contextos sociais não escolares e, mais exatamente, não formais.

O âmbito referencial da educação social estaria formado, então, por todos os processos educativos que compartilham dois ou três dos seguintes atributos: “dirigem-se prioritariamente ao desenvolvimento da sociabilidade dos sujeitos; têm como destinatários privilegiados indivíduos ou grupos em situações de conflito social; têm lugar em contextos ou por meios educativos não formais” (ROMANS; PETRUS; TRILL, 2003, p. 28).

Paiva (2015, p. 65) afirma que:

[...] com o avanço da legislação em relação à criança e ao adolescente, com a obrigatoriedade dos mesmos estarem na escola, a educação escolar viu surgir uma demanda que a escola não tinha preparo para atender: crianças pobres entraram na escola e junto com elas suas histórias de abandono, maus tratos, violação constante de direitos, conflitos com a lei, situações diferenciadas para as quais o educador escolar não teve formação inicial e possui dificuldades de formação em serviço para lidar com elas.

Essa demanda impulsionou e, ainda, tem impulsionado debates acerca da formação dos educadores de modo que possam atender, de forma eficiente e eficaz, a essa nova realidade educacional. É assim que surge a Pedagogia Social, na tentativa de responder a esses questionamentos. Conforme estudos de Caliman (2006), Gohn (2001), Graciani (1997), Moraes (2011), Petrus (1997), Ribas (2014), Santos (2015), Silva, Souza Neto e Moura (2011) e Simson, Park e Fernandes (2001), ela vem sendo construída, historicamente, em diversos países, por educandos e educadores sociais, com base em uma realidade vivencial profundamente humanizada – concedendo-lhe múltiplas definições mediante características peculiares a cada contexto histórico.

Mas cabe fazer memória e, aqui anotar, que existem registros relacionados à educação social, anteriores ao século XX, época na qual a Alemanha pensava em métodos de educar os filhos da guerra. Silva, Souza Neto e Moura (2011), bem como outros autores que foram se apropriando da temática, apontam que o movimento de pensar ações educativas, para além dos espaços reconhecidos formalmente, é expandido para outros países europeus, podendo-se considerar, inclusive, que a Pedagogia Social existe muito antes da escola formal ser sistematizada.

A Pedagogia Social vem sendo efetivada, em diferentes espaços educativos, notadamente, na educação de adultos, na educação de jovens em

situação de risco, na recuperação e reinserção social de pessoas drogaditas e na orientação escolar dos estudantes atingidos por sérios e duradouros condicionamentos sociais – pobreza, exclusão social, intolerância, preconceitos, dentre outros. De modo geral, as propostas visam à melhoria da qualidade de vida e desenvolvimento de ações capazes de suplantar as condições de vulnerabilidade do povo, por meio de sua conscientização, inclusive histórica e empoderamento social – emancipação, humanização.

Educação e sociedade, prioritariamente, estão vinculadas, nesta área de conhecimento, na qual teorias e métodos vêm sendo construídos e reconstruídos, em diferentes espaços educativos, que inclui o desenvolvimento de projetos, programas e a participação de Organizações Não Governamentais (ONGs), organizações da sociedade civil de interesse público, sem fins lucrativos (OSCIPs) e movimentos sociais, bem como algumas unidades escolares do ensino formal²⁹. Portanto:

estando presente em todos os âmbitos onde existem pessoas com necessidades educativas sociais, a palavra social assume rigor epistemológico e prático, porque denuncia as contradições vividas na sociedade atual, ao mesmo tempo em que anuncia possibilidades de superação dessas contradições sociais e históricas, pela via da educação (PEREIRA, 2013, p. 11).

O fato da Pedagogia Social incluir em seus objetivos nucleares a conscientização política dos sujeitos e a conseqüente luta por direitos, remete-a aos fundamentos e concepções da Educação Popular, abordados anteriormente. Esta vinculação, caracteristicamente brasileira, impõe um diferencial em relação

²⁹É importante alertar que muitas dessas instituições são empresas de grande porte e alta rentabilidade, que adotaram a forma jurídica legal de fundações apenas como meio formal e lícito de se protegerem das exigências fiscais e tributárias. Além disso, não se pode esquecer das situações em que os projetos desenvolvidos são utilizados como instrumento de *marketing* para promover a imagem da empresa.

a outros países, no que concerne à sua fundamentação na teoria de Paulo Freire, característica ratificada pelos autores citados anteriormente – com obras nas quais foi possível verificar que a Pedagogia Social, reconhecidamente ou não por seus principais teóricos, tem como berço ou fundamento os princípios e as práticas da Educação Popular, conforme veremos a seguir.

A estreita relação entre a Pedagogia Social e a Educação Popular foi confirmada por Ribas (2014), em sua tese de doutoramento. Este autor constatou que as duas terminologias eram utilizadas, desde as primeiras décadas do século XX, para descrever os processos de escolarização da população que estavam sendo influenciados por ideários progressistas – na ocasião defendidos pelos intelectuais do movimento Pioneiros da Escola Nova. Estes ideários são ratificados na atualidade e inspiram a Pedagogia Social, segundo o autor citado. Ele argumenta, também, que, ao analisar os fundamentos e as perspectivas da Educação Popular e da Pedagogia Social, foi possível identificar simetrias entre os preceitos de Paul Natorp – considerado o precursor da Pedagogia Social – e de Paulo Freire – considerado o precursor da Educação Popular no Brasil e com forte influência em diversos outros países.

Em um artigo no livro de Silva, Souza Neto e Moura (2009), Caliman (2006, p. 58) traz a seguinte diferenciação entre educação escolar e Pedagogia Social na realidade brasileira:

[...] A primeira tem toda uma sua história e é amplamente desenvolvida pela didática, ciência ensinada nas universidades. A segunda, a pedagogia social, se desenvolve dentro de instituições não formais de educação. É uma disciplina mais recente que a anterior. Nasce e se desenvolve de modo particular no século XIX como resposta às exigências da educação de crianças e adolescentes (mas também de adultos) que vivem em condições de marginalidade, de pobreza, de dificuldades na área social. Em geral essas pessoas não frequentam ou não puderam frequentar as instituições formais de educação. Mas não só: o objetivo da pedagogia social é o de agir sobre a prevenção e a recuperação das deficiências de socialização, e de modo especial lá onde as

pessoas são vítimas da insatisfação das necessidades fundamentais. Podemos reafirmar, portanto, que no Brasil atual a Pedagogia Social vive um momento de grande fertilidade. É um momento de criatividade pedagógica mais que de sistematização dos conteúdos e dos métodos. Em outras palavras, mais que pedagogistas, temos no Brasil educadores que colaboram com o nascimento e o desenvolvimento de um know how com identidade própria, rica de intuição pedagógica e de conteúdos. Ao mesmo tempo nos damos conta de que é chegado o momento no qual precisamos sistematizar toda essa gama de conhecimentos pedagógicos para compreender melhor e interpretar a realidade e projetar intervenções educativas efetivas.

Um dos questionamentos que nós fazemos é sobre a possibilidade de vincular Educação Popular e Educação Escolar. “Ora, como as instituições formais, pautadas pela lógica do Estado, órgão legitimador da dominação e, no momento atual, fortemente, influenciadas pela dinâmica do mercado, podem contribuir com a Educação Popular?” (ASSUMPÇÃO, 2009, p. 41).

Desde que o ensino (conteúdo e metodologia), a produção de conhecimento e a gestão das escolas e universidades reforcem a causa da luta política das classes populares e contribuam para desvelar a ideologia opressora, historicamente disseminada nesses espaços, é possível vivenciar a concepção de Educação Popular no espaço da escola pública. Deve haver uma troca fecunda de saberes, do popular com o científico. A dimensão da dialogicidade, para Paulo Freire, não envolve apenas a relação entre educador e educandos (indivíduos), mas envolve também classes e grupos sociais. Nesse sentido, os movimentos sociais organizados, bem como as instituições de Educação formal, inclusive as universidades, assumem funções estratégicas importantes enquanto possibilidade de alianças para se reforçar a luta política dos oprimidos. Nessa perspectiva, as universidades devem cumprir seu papel social e político, aproximando-se dos movimentos sociais e das causas dos desfavorecidos, seja em sala de aula, em atividades de extensão, em cursos de pós-graduação ou pesquisa. A produção e reprodução de conhecimento devem se pautar pela lógica de valorização do ser humano e não dos interesses de mercado, do capital. Devem dialogar e corresponder aos verdadeiros interesses dos homens e mulheres, os interesses mais gerais da sociedade, e não se restringir à minoria detentora do capital.

Como já destacara Marx (2005, p. 152), "a teoria só se realiza num povo na medida em que é realização das suas necessidades". Ou lembrando o teatrólogo e poeta alemão Bertolt Brecht (1977): "Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana" (ASSUMPÇÃO, 2009, p. 42).

Essa declaração nos permite incorporar a frase de Brecht à nossa principal finalidade, qual seja, a de, também, aliviar a miséria da existência humana, aqui feita, por meio da compreensão do mundo, da conscientização.

Na visão de Assumpção e Brandão (2009), hoje, no início do século XXI, a educação popular deve ser realizada de forma a reafirmar a sua essência, o compromisso com a causa do povo e uma prática pedagógica que pergunte às pessoas quem elas são, que se abre a ouvi-las dizer como elas desejam e não desejam ser; em que mundo querem viver; a que mundo de vida social estão dispostas a ser preparadas para preservar, criar ou transformar. Segue afirmando que tanto ontem como hoje este tipo de intenção pode parecer algo muito ilusório, pode parecer mesmo uma utopia. Mas, se a educação empresarial dirigida a não empresários trata de criar pessoas, para um tipo de mundo social, por que não acreditar – se nós cremos que ele não é “o melhor dos mundos” – que é possível pensar e pôr em prática, inclusive, por meio do aparato público (“público” quer dizer: “de todos nós”), um tipo de educação que sonhe participar, dentro e fora da sala de aula, da criação de pessoas capazes de aprender a conhecer e a compreender por conta própria, mas umas por outras, o tipo de sociedade em que vivem?. Isso, quando cremos, que “um outro mundo é possível”.

Considerando a estreita vinculação e inseparabilidade da Pedagogia Social da Educação Popular, em que a primeira tem como fundamento a segunda – tese defendida por nós, nesta dissertação, é que nos dedicaremos, agora, a apresentar, baseando-se no conjunto de nossas experiências – convivenciais, empíricas, docentes e acadêmicas – fazendo escolhas e destacando algumas

situações-limites e os correspondentes “inéditos viáveis”, conceitos freirianos, que utilizamos, já explicados anteriormente. Desta forma, ofereceremos referenciais prático-teóricos e metodológicos que poderão contribuir com a práxis de educadores e educadoras sociais e, também, dos docentes do ensino chamado regular. É o que explicitaremos, a seguir, como contribuição concreta, para além da teórica, deste trabalho.

3.3 Intervenção social do professor-educador frente às situações-limite

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa condição em face do mundo que não é a de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 1996, p. 60).

Assim como Freire, acreditamos que os obstáculos não se eternizam, são transponíveis. Por isso, trazemos este texto, sendo audaciosos o suficiente para entendê-lo como uma proposta de trabalho pedagógico. Porém uma proposta que, necessariamente, deve ser plural e só pode ser efetivada por pessoas que se coloquem, também, nessa posição, que extrapolem a função específica de sua formação, que ousem ir além da lógica linear e unitária tão presente em nossa realidade econômica e social. É assim que nos encontramos agora: PLURAL – não mais sozinha, inclusive, rompendo a lógica singular da linguagem acadêmica – Maria, Priscilla: menina-mulher que quer um presente de gente grande, mulher-menina que quer seu presente de infância, gente, gente sonhadora, gente que aprendeu que, para anunciar, é necessário denunciar – e

que aqui o faz a partir desse momento. Priscilla, que aqui se fez e faz-se Maria, segue desejando um mundo diferente, melhor. A diferença está em que: hoje tornou-se professora como a tia Graça; hoje reconhece seu papel no mundo; hoje conta com tantos outros “sonhadores de plantão”, educadores e educadoras sociais que se lançam à “boniteza” da utopia de uma educação democrática e libertária e que, com esses, hoje vem levantar mais algumas paredes como “ajuda verdadeira” na construção do mundo desejado.

E é nesse sentido que trazemos, neste capítulo, referenciais que sirvam ao professor-educador em sua ação docente – independente do âmbito de atuação (dentro ou fora escola) – sugestões teórico-práticas para que tenha, em mãos, informações e orientações concretas das quais poderá servir-se em seu processo de trabalho, quando surgirem desafios que exijam seu olhar atento, crítico e propositivo no sentido de responder-lhe de forma dialógica, respeitosa e crítica em relação aos educandos e suas realidades.

Ofereceremos, portanto, algumas possibilidades de intervenção social que poderão ser utilizadas pelo educador, com indicações objetivas relacionadas a diversas situações-limite vividas, bem como modos de encaminhá-las, com base na concepção freiriana de Educação Popular, que busca o “pensar certo” rumo à emancipação humana.

A vida de Milena aqui apresentada, como de tantas outras crianças, adolescentes e jovens, causou-nos impacto profissional, pessoal, serviu-nos como desafio e inspiração: vidas e vivências que se tornaram instrumentos de reflexão sobre como identificar a necessidade e como agir em processos que exijam intervenção social. Essas experiências colocam-nos “impacientemente pacientes” no desejo de contribuir com diferentes coletivos de pessoas, vítimas da ausência do Estado, das práticas pedagógicas rançosas, entre tantos outros engodos encontrados e formas de submissão, exclusão e desumanização,

infelizmente, ainda hoje, presentes em todos os âmbitos, níveis, modalidades e dimensões do campo educacional.

Apresentaremos algumas situações-limite como demandas sociais e educacionais, visando a contribuir com processos formativos de educadores sociais, aqui entendidos como todos aqueles que, de algum modo, exercem atividade educativa intencional, para que possam aprimorar suas escutas, olhares, atenções, cuidados, isso almejando a garantia de um direito tantas vezes negado a tantas “gentes”: o direito fundamental à educação.

E assim – cada vez mais – e com base nos conhecimentos construídos/reconstruídos, vou sentindo a necessidade de recomeçar. De recomeçar na vida, na profissão e até mesmo no texto. Um texto que não se apresenta como conclusivo, no sentido de objetivar respostas últimas e imutáveis, mas que, aberto a novos contextos e realidades, aponta para a continuidade visto a “eterna novidade do mundo”, nas palavras de Fernando Pessoa. E, por isso, ao chegar ao *início do fim* deste trabalho, reportamo-nos a como tudo começou... com uma pequena Maria que assim como a Maria da música de Milton Nascimento e Fernando Brant³⁰, sabe que “é preciso ter manha, graça, ter sonho sempre”; uma Maria que, desde criança, “traz na pele essa marca: possui a estranha mania de ter fé na vida”. Fé esta que encontra eco e é ratificada pelo princípio *Esperança* da teoria freiriana, uma esperança sem espera que impele ao ser mais, para si, para o outro, COM o outro; que se traduz em práxis à medida que transforma teoria em ação, fazer em saber, tematizando

³⁰“Maria, Maria” é uma música composta por Milton Nascimento e Fernando Brant; originalmente, foi gravada em 1978 pelo Clube da Esquina. Em 1980, a consagrada cantora Elis Regina gravou a canção que faz parte do álbum “Saudades do Brasil”. Gravada, também, pela cantora argentina Mercedes Sosa, “Maria, Maria” tornou-se símbolo de luta pelas causas das mulheres. A música relata a vida de uma mulher trabalhadora e guerreira, que tem ideais e dificuldades e que mesmo assim não desanima, tem fé na vida para alcançar seus desejos, sonhos e objetivos. O nome “Maria” não é por acaso, é um nome popular brasileiro escolhido, para representar todas as mulheres brasileiras batalhadoras, que não aceitam a realidade opressora tal qual se apresenta.

a prática cotidiana e que, no campo educacional, esteja a favor de abordagens capazes de auxiliar na libertação dos oprimidos, com eles denunciar as situações-limites e anunciar inéditos viáveis visando a um mundo onde “seja mais fácil amar” (FREIRE, 2015b).

Contudo, para anunciar esse mundo “menos feio” (FREIRE, 2015a), possível e desejado, é necessário denunciar – como Freire aponta, logo a opção de trazer à tona fatos que ferem, duramente, os direitos humanos que Maria, Priscilla, educadora social, vivenciaram, ao longo de sua trajetória profissional e, aqui, transformá-los em denúncias para novos anúncios, que apontarão possibilidades, inéditos viáveis que educadores e educadoras poderão ter como possíveis referências às suas práticas educacionais.

Milena, assim como Priscilla – é Maria... uma das muitas que estão por aí, ela, também, é “Maria, Maria”, é “um dom, uma certa magia, uma mulher que *merecia* viver e amar como outra qualquer do planeta”, ela “é o som, é a cor, é o suor, é a dose mais forte e lenta de uma gente que ri quando deve chorar e não vive, apenas aguenta”. E foi, assim, não apenas aguentando, mas lutando por sua libertação, que “Milena Maria” marcou minha história, impactou minha atuação profissional, mudou meu jeito de enxergar o mundo. Com ela chorei, ri, busquei, aprendi. Ela não está mais aqui, não posso mais *lutar com* e por sua libertação. A convivência terminou, mas não o aprendizado que sempre oportunizou. Tornou-se “Maria, Maria, uma força que nos alerta” que, mesmo na ausência, faz-se presença. E é essa presença que, novamente, gostaria de dividir com meus/minhas colegas educadores/educadoras.

Nesse sentido, retomaremos alguns dos fatos/situações-limites, vividos por Milena e narrados, no início deste texto – como: violência doméstica (maus tratos), abuso/exploração sexual, drogadição (química/alcoolismo), negligência, falta de perspectiva de vida, absenteísmo/evasão escolar, disfuncionalidade familiar – e os tematizaremos, ou seja, serão transformados em temas geradores.

Que as palavras aqui dissertadas, narradas, tenham força de súplica, bem como de denúncia/anúncio: que nosso olhar esteja atento o suficiente para ler o não escrito; que nossos ouvidos estejam abertos o suficiente para escutar o silêncio dos gritos que moram nos “meninos e meninas” que passam por nós, dentro ou fora da escola; que nossa boca esteja apta o bastante para denunciar e anunciar, profetizar inéditos viáveis; enfim, que nosso coração esteja repleto de esperança sem espera, colocando-nos em atuação crítica no mundo.

O modo de demonstração das situações-limite busca apresentar a situação-limite encontrada; como identificá-la no cotidiano (dentro ou fora da escola); que encaminhamentos exige e que legislação pode contribuir na execução (quando houver), bem como o princípio freiriano que sustenta a prática.

- **Situação-limite 1: Violência doméstica/maus tratos**

Em nossa experiência docente, dentro ou fora da escola, seja como educador social, seja na sala de aula do ensino regular das escolas públicas ou privadas, infelizmente, deparamo-nos com situações-limite que nos dão indícios, ou que, às vezes, evidenciam situações de violência doméstica. Até que ponto lidar com ela e superá-la? Como identificar os sinais de sua presença e que tipos de violência doméstica existem? Como a legislação brasileira e os próprios tratados nacionais e internacionais entendem este problema? E nós, como educadoras e educadores, podemos enfrentar este tipo de situação na medida de nossa responsabilidade social, ética, política e pedagógica, numa perspectiva freiriana?

Retomando situações-limite apresentadas, no início deste texto, vimos que o menino Marcos, considerado brigão e que não levava desaforos para casa era, na verdade, vítima de violência doméstica por parte de seu padrasto, que explicava os arranhões e ferimentos que ele sempre apresentava, que eram atribuídos a arranhões de gatos.

Nesse cenário, ressalta-se a nossa incapacidade de enxergar o outro, além de, simplesmente “olhá-lo”; de atuarmos numa perspectiva da garantia dos direitos humanos, respeitando o próprio Estatuto da Criança e do adolescente, de ver quantas formas e violência vitimaram Milena, gerando 32 boletins de ocorrência, em sua casa, quando contava somente 12 anos de vida, de saber que sofreu todo tipo de violência e tentativas de abuso sexual por parte dos namorados de sua mãe. Como teria sido possível aos seus professores ou aos educadores sociais – ou aos agentes de saúde pública, entre outros, observarem, para além das aparências, o que, realmente, estava acontecendo?

Pois bem. Numa perspectiva freiriana, todo e qualquer problema ou “ruído” transmite-nos informações importantes que nos exigem ação e intervenção na realidade, sobretudo, quando desconfiamos de situações, que ferem direitos, que discriminam, violentam ou abusam. Amorosa e, dialogicamente, este educador ou esta educadora, com rigor metódico, deve investigar os indícios do que está se passando. Logo, por exemplo, a importância da “leitura do mundo” para viabilizar que isso aconteça. Em paralelo, caberia, por exemplo, investigar e entender: que é violência doméstica, quais seus tipos e como enfrentá-la?

A violência doméstica³¹, representada por maus tratos a pessoas, é caracterizada por atos e/ou omissões praticados por pais, parentes ou responsáveis em relação à criança e/ou adolescente que – sendo capaz de causar

³¹Em uma pesquisa realizada pelo LACRI – Laboratório de Estudos da Criança, em 1991, com estudantes do primeiro e do último ano dos cursos de Pedagogia, Psicologia, Medicina, Direito, Odontologia, Serviço Social, História e Enfermagem – para fazer uma avaliação sobre o grau de compreensão e a prioridade que a universidade dá à violência doméstica (seja que tipo for, inclusive, negligência) – foram feitas diversas perguntas a estudantes que, fatalmente, terão de lidar um dia com essa questão. A maioria das respostas indicou lacunas ou impropriedades. Muitas vezes, eles explicam os problemas sociais não como decorrentes das condições materiais de existência, mas, sim, como produto de patologias individuais, geralmente, hereditárias. Inclusive, buscam nos genes a resposta, para o fracasso escolar, para a pobreza, para a criminalidade.

à vítima dor ou dano de natureza física, sexual e/ou psicológica – implica, de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância. Isto é, numa negação do direito que crianças e adolescentes têm de serem tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. Diferencia-se nos seguintes tipos:

- **Desatenção física e/ou emocional no cuidado:** privá-los de alimentação, de boas condições higiênico-sanitárias, de tratamentos médicos necessários, crianças não escolarizadas ou com alta taxa de abandono escolar, permitir-lhes o consumo de álcool ou drogas, indiferença diante dos seus estados de ânimo, serem ignorados, dentre outros.
- **Maltrato físico:** administrar às crianças substâncias nocivas, amarrá-las, prendê-las, espancá-las, queimá-las, aplicar castigos severos.
- **Maltrato emocional:** maltrato verbal, crianças tratadas de maneira inapropriada, ameaçadas, manipuladas, sofrendo bullying, etc.
- **Abuso/exploração sexual:** tocar a criança e obrigá-la a realizar toques sexuais, filmar durante atos sexuais, etc. Ressalte-se que, em ocorrências desse tipo a criança é sempre vítima e não poderá ser transformada em ré.
- **Negligência (abandono infantil):** representa omissão em termos de prover as necessidades físicas e emocionais de uma criança ou adolescente. Configura-se, quando os pais (ou responsáveis) falham em termos de alimentar, de vestir adequadamente seus filhos e quando tal falha não é o resultado de condições de vida além do seu controle. A negligência pode se apresentar como moderada ou severa. Nas residências, em que os pais negligenciam, severamente, os filhos, observa-se, de modo geral, que os alimentos nunca são providenciados, não há rotinas na habitação e, para as crianças, não há roupas limpas, o ambiente físico é muito sujo, com lixo espalhado por todos os lados. As

crianças são, muitas vezes, deixadas sozinhas por diversos dias, chegando a falecer em consequência de acidentes domésticos, de inanição. A literatura registra, entre esses pais, um consumo elevado de drogas ilícitas e de álcool e uma presença significativa de desordens severas de personalidade.

Podemos encontrar diferentes indicadores físicos, comportamentais, emocionais ou do tipo sexual na criança, os quais podem nos ajudar a identificar uma situação de maltrato infantil. Se bem que esses sinais de suspeita devem ser avaliados, de forma global e não se deve estabelecer uma relação direta entre um só sintoma e o maltrato infantil.

- **Indicadores físicos:** dor corporal, machucados, feridas de diversos tamanhos, queimaduras ou feridas em algum local do corpo, equimoses (roxos), dificuldades para andar ou se sentar, mordidas humanas, cortes ou furos, fraturas no nariz, etc.
- **Indicadores comportamentais:** perda de apetite, transtornos do sono, hiperatividade, regressão de comportamentos, tendência à retração, agressividade, problemas escolares, choro, resistência a tirar a roupa ou em tomar banho, isolamento social, enurese, fugas de casa, medo de adultos estranhos, de escuro, de ficar sozinho e de ser deixado próximo ao potencial agressor, medo excessivo dos pais, falta constantemente à escola, em razão do período de convalescença e processo de cicatrização dos maus-tratos sofridos, mudança do jeito de se vestir (até mesmo para esconder as marcas de agressão), etc.
- **Indicadores emocionais:** tristeza, irritabilidade, medo, ódio, sentimento de culpa, impotência, vergonha, frustração, etc.

- **Indicadores na esfera sexual:** condutas precoces ou conhecimentos sexuais inadequados, para a sua idade, rejeição a carícias, de beijos e do contato físico, etc.
- **Indicadores em diversas formas de registro:** desenhos (especialmente crianças), poemas, narrativas em diários, postagens em redes sociais.

É conveniente observar que, ainda que não seja normal, pode haver crianças assintomáticas, ou seja, crianças que, aparentemente, não mostram sinais evidentes de maltrato e que, mesmo assim, estejam sendo submetidas a uma situação de abusos.

Diante da suspeita de um caso de violência sexual, física ou psicológica, é importante aproximar-se do educando, observar a relação dele com os familiares, conversar o máximo possível com outros educadores-professores ou funcionários e comunicar o fato à gestão. Depois disso, é essencial comunicar o Conselho Tutelar (ou outro órgão do sistema de garantias de direitos). A informação pode ser passada, também, anônima e, gratuitamente, para o Disque Denúncia Nacional, o Disque 100. O serviço atende, especificamente, os casos de maus tratos contra crianças e adolescentes.

Vale lembrar que existem dispositivos legais que legitimam e dão direções acerca de crimes como a violência doméstica e/ou maus tratos infantis:

- Constituição Federal – Art. 227 § 4º (BRASIL, 1988);
- Lei da Palmada ou Lei Menino Bernardo (vale conhecer essa história) – Lei nº 13.010, de 2014: Altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1990, 1996, 2014b);

- Lei Maria da Penha – Lei nº 11.340/2006, visa aumentar o rigor das punições sobre crimes domésticos. É normalmente aplicada aos homens que agredem fisicamente ou psicologicamente a uma mulher ou à esposa/companheira (BRASIL, 2006a).

A complexidade dos processos envolvidos na situação de violência dentro da família exige uma abordagem multidisciplinar que integre intervenção punitiva, protetora e terapêutica.

- **Situação-limite 2: Drogadição (dependência química/alcoolismo)**

Milena, ao longo de sua história, foi vivenciando diversas situações de opressão, de negação ao ser mais. Desde criança, esteve exposta a uma realidade de vícios, em especial, álcool e substâncias tóxicas – utilizados pelo padrasto, mãe, a irmã – posteriormente, também, pelo irmão caçula. Acabou cedendo à realidade da drogadição e, com o tempo, tornou-se profissional do sexo a fim de manter o vício do crack. Em seu corpo e jeito de ser foram impressas marcas do vício. Todos os filhos dessa casa entregaram-se ao tráfico; como resultado, passagens rápidas pelo presídio tornaram-se uma constante. Milena e a irmã tiveram os filhos adotados.

Em contraponto, Milena se autointernou, em clínicas de recuperação, mais de 30 vezes. A pergunta que nós fazemos é: como auxiliar em contextos de vício? Por que caminhos seguir? Com quem contar? Em que medida os princípios da Educação Popular fazem-se presentes de forma prática?

A dependência química é definida pela 10ª edição da Classificação Internacional de Doenças (CID-10), da Organização Mundial da Saúde (OMS), como um conjunto de fenômenos comportamentais, cognitivos e fisiológicos que se desenvolvem após o uso repetido de determinada substância. É uma

doença crônica e multifatorial e isso significa que diversos fatores contribuem para o seu desenvolvimento.

Fatores como genética, transtornos psiquiátricos (ex: transtornos de conduta), falta de monitoramento dos pais, disponibilidade do álcool apontam como facilitadores do risco de uso. Já outros, como religião, controle da impulsividade, supervisão dos pais, bom desempenho acadêmico, políticas sobre drogas, caracterizam-se como fatores protetores, que podem, inclusive, evitar o início de utilização. São indicativos, embora não determinantes, de uso de álcool e/ou substâncias tóxicas:

- Falta de motivação para estudar ou trabalhar.
- Mudanças bruscas de comportamento.
- Troca do dia pela noite.
- Inquietação, irritabilidade, ansiedade, cacoetes.
- Perda de interesse pelas atividades rotineiras.
- Insônia.
- Olhos avermelhados e/ou olheiras.
- Necessidade cada vez maior de dinheiro.
- Desaparecimento de objetos de valor, dinheiro, ou outras coisas da própria casa ou de amigos e parentes.
- Alterações súbitas de humor, uma intensa euforia, alternada com choro ou depressão.
- Perda de sono ou apetite, insônia, intercalada com períodos de sono demorado, troca do dia pela noite.
- Começa a se relacionar com amigos diferentes.
- Descuido com a higiene pessoal.
- Mudança de vocabulário.
- Atitudes de culpa e reparação: agride os pais, chora, tranca-se no quarto.

- Passa noites fora de casa.
- Apresenta apetrechos como espelinhos, fósforos, canudos (usados para cheirar cocaína).
- Aparecem entre os pertences restos de fumo, maconha ou crack.
- Tem receitas de medicamentos ou caixas de comprimidos de psicotrópicos.
- As roupas, os lenços ou as mantas têm cheiro forte de solvente.
- Há vestígios de pó branco nos bolsos.

Em toda a escrita desta dissertação, evidenciamos nossa preocupação, bem como nosso compromisso com a causa de pessoas em situação de vulnerabilidades, sejam elas econômicas ou sociais. A drogadição é uma dura realidade, que traz em seu bojo o potencial para instaurar tantas outras situações-limites. Não há como viver, rotineiramente, com educandos que apresentam essa realidade e não fazer nada. E, se assim o fizermos, estaremos negando tudo o que até aqui construímos. É nesse ponto que surgem as intercessões com a Educação Popular de que tanto falamos. E dizer de práxis, também, como vimos, é transformar teorias em práticas, reflexão em ação.

Tanto o educador-professor quanto a gestão das unidades educacionais – escola e demais instituições que trabalham na perspectiva da educação social – devem buscar orientações, seja em entidades ou clínicas de reabilitação de jovens drogaditos, em busca de informações mais adequadas de como lidar com a drogadição e seus efeitos, quem sabe até contribuindo na diminuição de casos.

O principal trabalho, ainda, é e deve continuar sendo, o da prevenção, sob o risco de querer fazer das unidades educacionais guetos de resolução individual de problemas sociais, em especial, a escola, descaracterizando sua função social primária de construção de conhecimento, inclusive, científico.

Por isso mesmo, a melhor abordagem em casos de educandos drogaditos é o trabalho intersetorial.

A escola pode e deve fazer parte da rede de atendimento pela inserção, em seus currículos, de temáticas que tratem de álcool e drogas, proximidade com as famílias que, nesses casos, deve, sim, ser informada. O educando deve ser orientado e convidado a refletir sobre o ato de consumir essas substâncias e as possíveis consequências. Nos casos mais graves, a instituição pode apontar as possibilidades de tratamento disponíveis na região.

Importa-nos, também, ter consciência de que, ao encaminhar, não podemos ter a postura e/ou pensamento de estar passando para frente um “problema” – como se o educando fosse uma “batata quente”; é fundamental realizar acompanhamento, bem como devolutivas à equipe educacional do caminhar dos processos.

O Ligue 132, também, é uma possibilidade, é um serviço gratuito, anônimo e confidencial. O atendimento funciona 24 horas por dia e fornece orientações e informações sobre drogas por telefone. Além de orientar e informar sobre drogas, o serviço, também, presta aconselhamento aos familiares que possuem parentes em sofrimento, em decorrência do uso ou do abuso de drogas, além de prestar assistência à saúde via telefone, fazer acompanhamento de casos e informar locais de tratamento, conforme a conveniência da pessoa que procura o serviço.

A política pública brasileira sobre drogas é comandada pela Senad – Secretaria Nacional de Políticas Sobre Drogas. A Lei nº 11.343/2006 institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas (SISNAD), suplantando uma legislação de trinta anos que se mostrava obsoleta e em desacordo com os avanços científicos na área e com as transformações sociais (BRASIL, 2006b).

Essa Lei compatibiliza os dois instrumentos normativos: as Leis 6.368/1976 e 10.409/2002 e os revoga, a partir de sua edição, com o

reconhecimento das diferenças entre a figura do traficante e a do usuário/dependente, os quais passaram a ser tratados de modo diferenciado e a ocupar capítulos diferentes da lei. O Brasil entendeu que usuários e dependentes não devem ser penalizados pela justiça com a privação de liberdade. Dessa forma, a justiça retributiva, baseada no castigo, é substituída pela justiça restaurativa, cujo objetivo maior é a ressocialização por meio de penas alternativas. Ao educador essa informação interessa à medida que pode fazê-lo enxergar o drogadito, não mais como criminoso, mas como doente – ao qual devem ser envidados todos os esforços a fim de reabilitação (BRASIL, 1976, 2002).

E é aí que tem sentido a Educação Popular: com base em seus princípios, é possível se aproximar do educando de modo humanizado, tolerante, propositivo de mudança. Ao educando e à educanda devem ser adotadas posturas e metodologias respeitadas, amorosas, que tenham sentido e sejam capazes de, para além de inseri-los em sua realidade, auxiliá-los a lê-la, criticamente, a enxergar a droga como mais do que prazer – e até mesmo de mostrar que quase sempre a droga é fuga do desagrado ao modo opressor como, geralmente, vivem. Enxergar isso é o primeiro passo para a instauração dos inéditos viáveis. Cabe ressaltar que é o diálogo que sustenta esse modo gentificado de se relacionar.

Ainda, sobre as normativas legais, cabe conhecer a Lei 11.754/2008, pela qual o Conselho Nacional Antidrogas passou a se chamar Conselho Nacional de Políticas sobre Drogas (CONAD) e a Secretaria Nacional Antidrogas, Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD). Essa modificação é histórica e era aguardada, desde o processo de realinhamento da Política Nacional sobre Drogas, em 2004, tornando-se um marco na evolução das políticas públicas no Brasil.

- **Situação-limite 3: Disfuncionalidade familiar**

Não cabe aqui referirmos, novamente, a todas as situações que caracterizam a vida de Milena e Marcos, mas importa retomar que a disfuncionalidade familiar era evidente, em quase tudo: na falta de acompanhamento dos filhos, nos vícios dos familiares, na falta de higiene e condições dignas de moradia, nas agressões constantes. Para além disso, existia, ainda, o fato de os filhos cuidarem-se mutuamente. O poder decisório, o estabelecimento necessário das regras e até mesmo o cuidado eram feitos por eles mesmos. Com certeza a estrutura familiar em que viviam não contribuía para seu crescimento saudável.

Assim como eles, muitos são os educandos, em todas as regiões do país, que vivem essa verdade da disfuncionalidade familiar, termo que tem sido atribuído em substituição ao termo *famílias desestruturadas*. Isso porque, infelizmente, há uso corriqueiro e preconceituoso da heterogeneidade dos tipos de família, como se somente a família nuclear fosse uma estruturação funcional.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) define família como o conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência, residente na mesma unidade domiciliar, ou pessoa que mora só, em uma unidade domiciliar. Considera, portanto um casal como uma família ou até a pessoa que mora só como “família unipessoal”.

Busca-se, com a nova terminologia, modificar o modo de olhar para as muitas estruturações possíveis, na formação familiar, o que não significa que não funcionem. O conceito de família disfuncional é, então, habitualmente, atribuído a famílias nas quais as relações entre os seus membros não são equilibradas e estáveis e em que os padrões de comunicação alterados conduzem a problemas crônicos no seio familiar. O que distingue a “família saudável” não seria a ausência de problemas, mas, sim, a maneira de enfrentá-los e a competência para

resolvê-los. Mas até onde a unidade educacional deve ir? Qual seu limite e quais suas limitações? É possível fazer a diferença, nesse emaranhado que é a rede, a teia familiar, sem invadir esse território inviolável, cuidando até mesmo para não cair numa espécie de “invasão cultural”?

Dificuldades econômicas, problemas de saúde, perdas (morte, separação, saída de algum dos membros, seja por que motivo for), nascimentos, aposentadoria, desemprego, acamado, deficiência física, deficiência mental, baixas condições de saneamento, desnutrição, drogadição, desemprego, relação morador/cômodo, adolescente grávida, problemas habitacionais e de saneamento, baixa escolaridade, famílias com maior número de crianças ou dependentes (como idosos e doentes), presença de situações de violência: fatores como esses expõem as famílias à vulnerabilidade social e de saúde física e mental. A identificação precoce de papéis disfuncionais, que geram sofrimento e, não, crescimento é uma necessidade. Alguns comportamentos podem ajudar a identificá-la:

- Incapacidade de assumir a responsabilidade pelas ações e comportamentos pessoais.
- Desvalorização dos sentimentos dos outros membros da família.
- Limites entre membros da família demasiado rígidos ou, praticamente, inexistentes.
- Limites rígidos ou demasiado frágeis entre a família e o mundo exterior.
- Tendência para os membros da família utilizarem, de forma inconsciente, um conjunto de termos como, por exemplo, protetor, herói, bode expiatório, santo, que tem como resultado limitar ou reduzir a expressão dos sentimentos, a experiência e autoafirmação das características pessoais.

- Tendência para designar um dos elementos da família como tendo problemas do foro psicológico, que pode ou não estar em tratamento, mas cujos sintomas são um sinal do conflito familiar interno.
- Excessiva discussão – padrões comunicacionais de grande conflitualidade (em famílias saudáveis há uma maior tolerância, relativamente, a pontos de vista diferentes).
- Percepção alterada da realidade.
- Indefinição de papéis (por exemplo, crianças que ficam encarregadas dos cuidados com a casa ou com os irmãos menores, exercendo, precocemente, uma autoridade para a qual não dispõe de recursos, desencadeando conflitos e estresse).
- Presença de violência física ou psicológica.
- Não acompanhamento da vida escolar, bem como ausência em eventos e reuniões.

Grupos familiares enfrentam desafios, mudanças e riscos, o tempo todo e alguns estão em situação de maior vulnerabilidade. Importa, acima de tudo, identificar obstáculos e potencialidades para o desenvolvimento de um funcionamento “saudável”. As relações familiares podem ser fonte de resiliência, e os profissionais de educação não só podem estimular esse processo, como também ser parte integrante dele, colocando-se como elemento de acolhimento, apoio e promoção da saúde do sistema familiar, embora não sejam tarefa específica e/ou exclusiva/individual. Também devem estar instrumentalizados e confiantes de que são fonte preciosa de apoio.

Conhecer a realidade dos educandos é imprescindível, é realizar o desvelamento do desconhecido, a partir do que já é conhecido. Só assim é possível construir uma relação de proximidade, de cumplicidade, de diálogo

verdadeiro. A elaboração de genograma³² torna-se viável e, de modo facilitado, conhecer as famílias, para identificar as relações e ligações dentro do seu sistema multigeracional.

Após conhecê-las, cabe intervir. As intervenções junto às famílias devem buscar garantir o acesso aos recursos adequados para sua sadia sobrevivência. Nesse sentido, a proposta freiriana dos círculos de cultura, o poder propositivo dos temas geradores, podem ser implementados por meio de oficinas de fortalecimento familiar – bem como no cotidiano educacional com as próprias crianças, adolescentes e jovens, visando à reflexão da necessária transformação social, a partir do “pequeno” de cada realidade. Nesses momentos de encontro é possível incentivá-las às reflexões acerca:

- **Significado da adversidade:** administração das crises como desafios, valorizando relações saudáveis e procurando contextualizar o sofrimento.
- **Perspectiva positiva e propositiva:** manutenção da esperança, concentração no potencial e enfrentamento do possível, bem como

³²O genograma é um instrumento interessante para ampliar o conhecimento sobre as famílias. Trata-se de uma representação gráfica do sistema familiar, preferencialmente, em três gerações, que utiliza símbolos padronizados para identificar os componentes da família e suas relações. Os terapeutas familiares utilizam-no como estratégia para avaliação e intervenção, mas pode ser utilizado como recurso pedagógico. A vantagem do genograma é que apresenta um modo sucinto e universal de representação do grupo familiar, compreensível por todos que o conhecem, evitando textos longos e, muitas vezes, pouco precisos e operacionais na descrição do grupo familiar. O genograma, também, pode servir como ferramenta de conversação, seja com a família, seja com a equipe, visando à escuta de diversos pontos de vista sobre dada realidade e a construção simultânea de uma única forma – muitas vezes, acaba servindo como instrumento terapêutico, constituindo uma estratégia de vinculação, consenso e exposição dialogada acerca do grupo familiar. Disponível em:

<http://www.unasus.unifesp.br/biblioteca_virtual/esf/3/unidades_conteudos/unidade11/p_07.htm>. Acesso em: 15 nov. 2016.

esperança sem espera quanto às questões mais estruturais e objetivas da realidade.

- **Flexibilidade nos padrões organizacionais:** competência para a mudança e segurança durante o conflito.
- **Senso de conexão:** capacidade de compromisso, liderança e respeito às diferenças e limites individuais, busca de reconciliação em relações difíceis.
- **Mobilização de recursos sociais e econômicos:** família ampliada, redes comunitárias de apoio e segurança, serviços sociais do município.
- **Favorecimento da clareza comunicacional:** mensagens consistentes, esclarecimento de ambiguidades.
- **Estímulo à expressão emocional aberta:** compartilhamento de sentimentos e empatia, valorização do humor.
- **Resolução colaborativa:** tomada de decisões compartilhada e concentração em objetivos.

Inúmeras vezes, Freire salientou que o povo tem o direito não só de saber melhor o que já sabe mas também saber o que ainda não sabe. O ditado popular “ninguém dá o que não tem” é propício a esse contexto. Verificando que grande parte dos problemas educacionais são provenientes da disfuncionalidade familiar, urge colocar a saúde familiar como pauta nas agendas educativas.

É possível fazer a diferença, nesse emaranhado, que é a rede, a teia familiar disfuncional, mas há que se ter clareza dos limites e limitações. Não cabe às unidades educacionais salvarem o mundo, mas há algo nesse “novelo” que sua ajuda pode desembaraçar. Seu limite diz respeito a não ir além do que lhe cabe, por exemplo, querer resolver, definitivamente, o desemprego, ou a falta de alimento dos educandos, em detrimento ao ensino propriamente dito; mas é possível auxiliar nessas questões, de modo colaborativo com outras instituições.

Já suas limitações dizem respeito a não cumprir bem seu papel. Aí, sim, a escola deve que ser crítica de si mesma e buscar reestruturar-se, para bem responder às suas funções, em especial, sobre conscientização, educação libertadora – que, de modo próprio e particular, são a parcela de contribuição na transformação social.

É comum o educador, quando inicia a sua atuação, pensar que pode suprir todas as faltas. Ao perceber a realidade, assusta-se, passando a considerar a sua ação ineficaz: ela de nada adianta por ser tão pequena diante das necessidades trazidas pelos adolescentes. O educador sofre. Desse sofrimento surge uma constatação: sonhar o impossível, mas realizar o possível (SERRÃO; BALEEIRO, 1999, p. 26).

Faz-se necessário interpretar as demandas e priorizá-las. Se o educador não pensar em termos de graduabilidade, pode cair na cilada imobilizadora de dizer que, ou tudo é mudado de uma só vez, ou não vale a pena tentar mudar nada. Ao visar apenas às grandes mudanças, podem perder o contato com o potencial transformador de cada atividade.

- **Situação-limite 4: Falta de perspectiva de vida**

Os valores do estudo, estabilidade financeira e constituição de família são, normalmente, valores compartilhados pelos jovens. Sua atitude está, intimamente, relacionada com o tipo de interação que ele mantém no convívio com grupo social, podendo interferir positiva ou negativamente. E, em muitos adolescentes, percebemos a falta de perspectiva de futuro, perspectiva essa que é objeto de representação social construída no senso comum pelas relações sociais e perpassada por um contexto histórico de valores e regras que articulam processos psicossociais.

O jovem que vive a falta de perspectiva de vida, geralmente, apresenta insegurança quanto ao próprio futuro, desinteresse pela escola e pelas questões

fundamentais da vida; sua fala é sempre pautada no determinismo; tem necessidade de viver intensamente – muitas vezes, expressa em formas irresponsáveis – justificando que “nunca se sabe como será o amanhã”, “tenho que viver o hoje”, “a vida é curta”; demonstra um perfil imediatista, tudo é para ontem; tem comportamentos autodestrutivos; descuido com a saúde; desapego da vida, como um todo; as características típicas da juventude, aos poucos, vão deixando de existir: energia, curiosidade, ousadia, poder de escolha, foco, valores éticos.

Em um quadro assim, de banalização da vida, faz-se real a preocupação de Zigmunt Bauman (2003) sobre a descartabilidade da existência, sobre a modernidade líquida em que nada é para durar, os vínculos são fluidos, a não permanência é constante. A questão da realização humana não é mais vista como tarefa histórica da espécie, mas como tarefa do indivíduo ancorado, em seu próprio presente, daí a visão do “empreendedor”. Os medos, ansiedades e angústias contemporâneos são feitos para serem sofridos em solidão. Não se somam, não se acumulam numa causa comum e isso mina o espírito de militância e participação política. No lugar da confiança e da solidariedade entraram a incerteza e o “Você S.A.”.

E é essa poderosa força individualizadora que imputa aos jovens o acertar ou o errar quanto à própria vida. A desintegração social é tanto uma condição quanto um resultado da nova técnica do poder, que tem como ferramentas principais o desengajamento e a arte da fuga. Que fazer? É possível reverter? Como auxiliar os jovens a pensarem no futuro sem massacrá-los com a visão empreendedora do capitalismo?

Segundo Freire (2000) e conforme já citamos neste texto, há todo um discurso que afirma a impossibilidade de mudar o mundo, porque a realidade é assim mesmo, por vezes, esse discurso está impregnado nas pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade. Essa falta de consciência transitivo-crítica

impossibilita o jovem a pensar e planejar o futuro e tantas outras situações-limites impõem-se como entraves no estabelecimento das metas e estratégias necessárias para alcançar o almejado. O resultado, em grande parte das vezes, é um número alto de jovens que, além de toda vulnerabilidade em que já vivem, não vislumbram possibilidades de sair desse contexto – gerando, ainda, mais dificuldades, em especial, em sua relação com o ambiente escolar (tido como dispensável). Um ciclo vicioso vai se instaurando.

Mas a realidade não tem que ser assim; a mudança é possível; o humano é vocacionado o ser mais; é condicionado, mas não é determinado; tem a esperança como vocação ontológica: princípios freirianos que impelem a educação a repensar suas práticas e que “ajudam o educador a ajudar”, a mudar a ordem das coisas. Assim, a ação educativa deve ser esperançosa sem espera, e ações devem ser tomadas visando à efetiva libertação da visão fatalista que impera em grande parte da juventude moderna. Contribui nesse processo:

- Conhecer as histórias de vida dos educandos.
- Implantar no ambiente escolar a cultura da aprendizagem integrada com o projeto de vida, mostrando ao jovem que ele é o protagonista do processo, tornando-se ativo e responsável pela busca de informações para atender as necessidades reais de resolver problemas, enfrentar dilemas e tomar decisões.
- Auxiliar os estudantes na elaboração do projeto de vida pessoal, ampliando a assertividade na tomada das decisões, dando-lhe mais sentido ao propósito de vida pessoal.
- Implantar um projeto de grupo centrado no saber ouvir, dialogar, respeitar o modo de pensar do outro, vivenciar a realidade do grupo e criar vínculos para facilitar a reflexão e, conseqüentemente, conscientização e luta pelos seus ideais.

- Estimular o desenvolvimento da consciência transitivo-crítica e do aprender a fazer dos adolescentes.
- Desenvolver propostas socioeducacionais que promovam a integração e o equilíbrio entre as dimensões psicossociais importantes, para a constituição do sujeito-adolescente, que discutam com os adolescentes o desenvolvimento de habilidades, para que possam superar os desafios que a vida social lhes impõe nas suas realizações presentes e futuras.

O Estatuto da Juventude é um instrumento legal que pode contribuir. É a Lei 12.852/2013 que determina quais são os direitos dos jovens que devem ser garantidos e promovidos pelo Estado brasileiro, independente, de quem esteja à frente da gestão dos poderes públicos. O Estatuto é detalha, dentro das garantias já previstas pela Constituição, quais são as especificidades da juventude que precisam ser afirmadas. Ao todo, são onze os direitos previstos no Estatuto: Direito à Diversidade e à Igualdade, Direito ao Desporto e ao Lazer, Direito à Comunicação e à Liberdade de Expressão, Direito ao Território e à Mobilidade, Direito à Segurança Pública e ao Acesso à Justiça, Direito à Cidadania, à Participação Social e Política e à Representação Juvenil, Direito à Profissionalização, ao Trabalho e à Renda, Direito à Saúde, Direito à Educação, Direito à Sustentabilidade e ao Meio Ambiente. Perceba que todos eles são prerrogativas de perspectivas de vida, temas que precisam ser inseridos no cotidiano escolar (BRASIL, 2013).

- **Situação-limite 5: Educando em conflito com a lei**

Durante os quase vinte e dois anos da vida de Milena, seu nome aparece no registro de trinta e dois boletins de ocorrência, seja de polícia ou bombeiro militar. Uma pessoa ruim, criminosa, bandida, de índole ruim, como muito se

ouve em relação a quem está em conflito com a lei? De forma alguma. Nesses registros, em quinze, configura-se como autora: nove de agressão cometida por ela – desses, apenas uma fora do ambiente familiar; um por porte e uso de drogas; um por incitação ao uso de drogas e promoção de orgia entre adolescentes; quatro por furto. Os outros dezessete constam como agressões sofridas, abuso sexual e solicitação de auxílio para transporte à serviço de saúde.

[...] Por força da projeção de preconceitos ou por conta da indiferença generalizada, perambulam invisíveis pelas grandes cidades brasileiras muitos jovens pobres, especialmente os negros - sobre os quais se acumulam, além dos estigmas associados à pobreza, os que derivam do racismo. Um dia, um traficante dá a um desses meninos uma arma. Quando um desses meninos nos parar na esquina, apontando-nos esta arma, estará provocando em cada um de nós um sentimento - o sentimento do medo, que é negativo, mas é um sentimento. Ao fazê-lo, saltará da sombra em que desaparecera e se tornará visível. A arma será o passaporte para a visibilidade.

Quando nos ameaça na esquina, pela primeira vez, o menino não aponta para nós sua arma do alto de sua arrogância onipotente e cruel, mas do fundo de sua impotência mais desesperada. O bandido, o bandido frio e brutal, o profissional do crime, não existe. Pelo menos, não existe ainda. Na esquina, apontando-nos a arma, o menino lança a nós um grito de socorro, um pedido de reconhecimento e valorização.

Surge diante de nós da treva em que o metemos, desembaraçando-se aos trancos e barrancos do manto simbólico que o ocultava. O sujeito que não era visto, impõe-se a nós. Exige que o tratemos como um sujeito. Recupera visibilidade, recompõe-se como sujeito, se reafirma e reconstrói. Põe-se em marcha um movimento de formação de si, de autocriação. Se havia dívida (fala-se tanto na grande dívida social), eis aí a fatura (ATHAYDE; BILL; SOARES, 2005, p. 214).

Esses “crimes”, quando praticados por adolescentes, independente de julgamento ou não, são chamados atos infracionais. Segundo o Art. 103 do ECA, considera-se ato infracional a conduta praticada por criança ou adolescente descrita como crime ou contravenção penal quando praticada por adultos.

Em face da prática de um ato infracional, serão aplicadas medidas: até doze anos incompletos – serão destinatários de medidas protetivas; de 12 anos completos a 18 anos incompletos – serão destinatários de medidas socioeducativas. As medidas socioeducativas são: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional. A eles, concomitantemente, serão aplicadas medidas protetivas – visando à sua reinserção social: I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II - orientação, apoio e acompanhamento temporários; III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; VII - acolhimento institucional; VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar; IX - colocação em família substituta.

O ECA, fundamentado na doutrina da proteção integral – e não da situação irregular, como o antigo Código de Menores, ao fazer a divisão das medidas em protetivas e socioeducativas, considera a graduação biopsicológica³³ de desenvolvimento humano. Característica essa prevista, também, em nossa

³³Do nascimento aos 12 anos é o período das aquisições mentais gerais. O cérebro não atingiu seu peso definitivo e os neurônios se maturam aos poucos. Corresponde, juridicamente, à inimputabilidade penal e à incapacidade civil.

Dos 13 aos 17 anos, quando ocorrem o espermatozoide no homem e a menarca na mulher, o cérebro ainda não está totalmente desenvolvido, embora já ofereça condições para, no meio social, o indivíduo formar seus próprios valores ético-morais e ter seus interesses particulares. Aqui cabem, juridicamente, a semi-imputabilidade penal e a incapacidade relativa para certos atos da vida civil.

A partir dos 18 anos, a pessoa já tem suas estruturas suficientemente desenvolvidas, biológica e psicologicamente; tem capacidade para entender o caráter jurídico, civil e/ou penal de um determinado ato e está apta para determinar de acordo com esse entendimento. Maioridade, imputabilidade penal e capacidade civil (PALOMBA, 1998, p. 2).

Carta Magna que insere crianças e adolescentes como seres que devem ser respeitados em sua condição peculiar de desenvolvimento.

Muitas críticas são feitas em relação à idade penal, porém essa condição deve ser respeitada. Com isso, não se quer dizer que a criança e/ou o adolescente pode tudo, ao contrário, o ato infracional é ato condenável, de desrespeito às leis, à ordem pública, aos direitos dos cidadãos ou ao patrimônio, e ao qual deve ser caber sanção.

A escola ou os projetos sociais estão sujeitos a receber, ou já estão em seus quadros, crianças e adolescentes que estejam sob cumprimento de medidas protetivas e/ou socioeducativas. No caso de terem sido julgadas, estarão nos espaços educacionais cumprindo determinação judicial, sendo identificadas por seus “prontuários”.

Outra situação, à qual não se pode “fechar os olhos” ou fazer “vista grossa”, é aquela em que se percebe o início de possíveis atos infracionais: crianças ou adolescentes que estragam patrimônio da unidade educacional, agridem colegas e/ou funcionários, fazem uso ou vendem substâncias tóxicas, realizam pequenos furtos, ameaça, injúria, difamação, entre outros. A esses educandos, cabe olhar atento e articulação com outras instâncias de garantias de direitos. A prevenção ou a identificação precoce, bem como a justa aplicação das medidas previstas no ECA, têm o potencial de inibir ou até mesmo fazer cessar esses atos.

Muitas vezes, a falta de discernimento acerca do como tratar casos graves de indisciplina e/ou atos infracionais minimiza as atitudes possíveis, causando sensação de impunidade e impotência. Porém “Tolerar que o aluno viva sem disciplina, deixá-lo que cresça com seus defeitos e permitir-lhe que faça o que lhe apraz não é amá-lo nem respeitá-lo” (CHAMPAGNAT).

Frente às duas atitudes – indisciplina e ato infracional – a unidade tem, legalmente, o dever de tomar providências. Em se tratando de indisciplina,

possui em seu favor o Regimento Escolar, para os casos de atos infracionais, deve conhecer o ECA e realizar interlocução: com o Conselho Tutelar no caso de crianças e, se adolescentes, com a Polícia Militar, que deverá lavrar o Boletim de Ocorrência (a delegacia receberá o BO e providenciará os encaminhamentos ao Ministério Público e Justiça da Infância e Juventude).

O regimento escolar deve ser coerente com a legislação pertinente à faixa etária e deve prever sanções justas e com rápida aplicação, em especial, nos casos de indisciplina. Os órgãos consultivos e deliberativos da comunidade escolar têm importante papel nesse contexto: Conselho de Escola, Conselho de Classe, Colegiado Escolar, Grêmio Estudantil, todos eles podem e devem contribuir em processos que envolvam situações de conflito com a lei. São instâncias que têm poder de contribuir na temática fortalecendo uma rede de prevenção e conscientização. Deve ser respeitado o direito de acesso e permanência na escola, com o propósito de ensinar a sociabilidade e exercitar a real cidadania. Nesse sentido, não cabe o que, geralmente, é feito – mandar o educando para casa. Essa postura atrapalha em vez de ajudar.

A gestão da unidade (como autoridade máxima da instituição) deve acionar os pais, Conselho Tutelar, ou outros órgãos de proteção à criança e ao adolescente, pois, caso não o faça, poderá ser responsabilizada por omissão. Tais procedimentos evitam a impunidade e inibem o crescimento da violência e da criminalidade infanto-juvenil.

Em todo esse processo, há que se ter uma postura dialógica, de acolhimento, de não preconceito e crença na mudança de postura. Daí a necessidade de um olhar diferenciado, que extrapole o ato de enxergar; é necessário aprender a ver para “olhar” o educando em conflito com a lei.

Há uma fome mais funda que a fome, mais exigente e voraz que a fome física: a fome de sentido e de valor; de reconhecimento e acolhimento; fome de ser - sabendo-se que só se alcança ser alguém pela mediação do olhar alheio que nos reconhece e valoriza. Esse olhar, um gesto escasso e banal, não sendo mecânico - isto é, sendo efetivamente o olhar que vê consiste na mais importante manifestação gratuita de solidariedade e generosidade que um ser humano pode prestar a outrem.

Esse reconhecimento é, a um só tempo, afetivo e cognitivo, assim como os olhos que veem e restituem à presença o ser que somos não se reduzem ao equipamento fisiológico. O olhar (ou a modalidade de percepção fisicamente possível) que permite ao ser humano o reencontro com sua humanidade, pela mediação do reconhecimento alheio, é o espelho pródigo que restaura a existência plena, reparando o dano causado pelo déficit de sentido, isto é, pela invisibilidade. Esse olhar vê o outro, restituindo-lhe - ao menos potencialmente - o privilégio da comunicação, do diálogo, da troca de sinais e emoções, da partilha de valores e sentido, da comunhão na linguagem. Esses olhos que veem tecem entre as pessoas a ligação que é matriz do que chamamos sociedade (ATHAYDE; BILL; SOARES, 205, p. 214).

Não há como lançar propostas efetivas, para alguém mudar de vida e ficar à distância contemplando, sendo necessário ser um referencial. Freire (1996) declara sempre que é preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável às mudanças. Juntamente com Shor (FREIRE; SHOR, 2003, p. 114), Freire reafirma que "é impossível ensinar a participação sem participação! É impossível só falar em participação sem experimentá-la. Não podemos aprender a nadar nesta sala. Temos de ir até a água. [...]". E é assim que o educador e a educadora progressistas precisam posicionar-se, frente aos educandos em conflito com a lei, mostrar com a própria vida a possibilidade do ser mais, visto que esse é um programa que não se cumpre em nível discursivo. Ralph Emerson afirmava (BALESTRERI, 1999, p. 42) que "o que você é fala tão alto que não se escuta o que você diz". A dicotomia entre discurso e prática nega, radicalmente, qualquer

possibilidade educativa. Assim, os educandos, especialmente, os mais vulneráveis, precisam ter alguém para, quando disser "eu conquistei isso", esse alguém celebre com ele. Se vai resolver definitivamente? Só o tempo mostrará. Mas há que se acreditar, ter esperança.

Tal trabalho exige de nós autenticidade, equilíbrio e maturidade. Impele-nos a maior simplicidade de vida. Estamos conscientes de que, muitas vezes, não vemos de imediato os resultados dos nossos esforços ou não recebemos reconhecimento social. Algumas vezes, experimentamos a frustração e um sentimento de fracasso [...] (COMISSÃO INTERPROVINCIAL DE EDUCAÇÃO MARISTA, 2003, p. 75).

E, em meio a todo este processo inconstante, os educadores produzem dúvidas e medos, que não ficam na instituição apenas no tempo restrito de sua permanência lá, mas transcendem os portões e muros das escolas, dos projetos, ao levarem consigo as dores e as delícias da educação que ali se faz. Isso é compromisso, é amorosidade. Como Alves (2016) escreveu, muitas vezes, vimos “duas” crianças, um menino e uma menina, entre 7 e 8 anos de idade, às dez e meia da noite, que vendem balas de goma numa esquina, olhos tristes. A vontade é levá-los para casa, servir-lhes uma sopa, tomar conta deles. “Não fiz nada disso. O sinal ficou verde e acelerei o carro. Mas as duas crianças dormiram comigo, acordaram comigo e, ainda, estão comigo”.

E, assim, sem ter a ilusão, nem a pretensão de mudar o mundo inteiro, reafirmamos uma das crenças de Brandão (2008, p. 164), antropólogo estudioso de Freire: “Educação não muda o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas mudam o mundo”. Por isso, tem sentido sentir, engajar-se, militar, lutar... “Se a educação sozinha não transforma a realidade, sem ela tampouco, a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67).

Em relação ao arcabouço legal, o dispositivo mais importante é o SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo). Instituído pela Lei

Federal 12.594/2012, em 18 de Janeiro de 2012, o Sinase é, também, regido pelos artigos referentes à socioeducação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/1990), pela Resolução 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e pelo Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (Resolução 160/2013 do Conanda) (BRASIL, 1990, 2012; CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – CONANDA, 2006, 2013).

Como órgão gestor nacional do Sinase, a SDH/PR (Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República) articula ações com instituições do Sistema de Justiça; governos estaduais, municipais e distrital; ministérios das áreas de Educação, Saúde, Assistência Social, Justiça, Trabalho, Cultura e Esporte. Além disso, busca informar profissionais da socioeducação, veículos de imprensa e setor produtivo, entre outros, para que o processo de responsabilização do adolescente possa adquirir um caráter educativo, (re)instituindo direitos, interrompendo a trajetória infracional e promovendo a inserção social, educacional, cultural e profissional.

- **Situação-limite 6: problemas de saúde**

Como dissemos, várias foram as vidas que impactaram nossa forma de ser e estar no mundo, pessoal e profissionalmente. Uma dessas vidas é de Juliana, educanda da Escola Lúcia Almeida, 16 anos. Diferente da maioria dos demais estudantes de sua classe, Juliana tem perspectiva de futuro, sonha em poder ser médica. Filha de mãe pobre, ela conseguiu bolsa na escola e é uma educanda aplicada aos estudos. Tem mais 3 irmãos, é a filha mais velha e é quem conduz a caminhada de quatro quilômetros até chegar à escola. Há meses reclama de dor de cabeça, seja na escola, seja em casa. Entre vindas e idas a médicos, entre filas de espera para ser atendida, entre aguardo de autorização e vagas para exame, Juliana

sente um mal-estar forte na escola. Mais encaminhamentos, mais tempo passando. Agosto ela não consegue mais ir à às aulas. Em primeiro de setembro de 2016, vai pela quinta vez, em uma semana, na unidade de pronto atendimento do SUS – Sistema Único de Saúde. Novamente é mandada de volta para casa. Uma das funcionárias da unidade de saúde é mãe de um dos amigos de escola de Juliana e ela intercede ao médico plantonista:

_Tão jovem, doutor! Ajude!

Juliana estava na fila de uma tomografia há três meses e, ainda, teria que aguardar mais tempo até chegar sua vez. Com o pedido da funcionária, o médico decide internar Juliana para que ela conseguisse fazer o exame em caráter de urgência. Note que, aqui, uma atitude antiética é tomada tendo em vista uma vida. Triste realidade de um país que não garante o direito fundamental da saúde à população. E deu certo, internada numa quinta-feira, Juliana consegue ser atendida por um neurologista e, no dia seguinte (01/09/2016), fazer o exame que precisava. O diagnóstico: um tumor no cérebro.

Uma cirurgia é marcada, rapidamente, para a segunda-feira, dia 05 de setembro. Nova complicação, os leitos do CTI – Centro de Terapia Intensiva estarão insuficientes. Dessa vez só não foi necessário burlar, pois foi feito valer o princípio da prioridade absoluta, como veremos a seguir. Ela é internada, imediatamente, no CTI, ocupando vaga de outros, para que conseguisse operar. A cirurgia foi um sucesso, o tumor foi retirado, Juliana volta da anestesia, conversa com os familiares. No dia seguinte, descobrem pressão intracraniana alta, a cirurgia foi de grande impacto, vasos foram rompidos. Mesmo com o esforço da equipe médica, perdemos a “Raio de Sol” do grupo de capoeira, a Juliana das atividades pastorais, das oficinas da educação integral, do grupo de jovens. Uma menina cheia de vida, sem vícios, sem comportamentos inadequados, mas também sem direitos garantidos.

Mesmo sabendo que fatalidades acontecem – o que não foi o caso de Juliana, fica nosso questionamento: e se ela tivesse acesso a recursos financeiros? Ou um plano de saúde que fosse bom? Se tivesse sido diagnosticada antes? Dessa triste história, novamente, de perda, coloco-me ainda mais em posição de reflexão. Peguei-me perguntando sobre qual foi meu encaminhamento nas vezes em que ela reclamou de dor, será que falhei? Será que estavam nos registros de conselhos de classe essas reclamações? E os registros que tanto cobrei e, com custo, conseguimos fazer, de tudo que acontecia na escola – Setor de Acompanhamento ao Educando, em que toda procura por encaminhamentos cotidianos era anotada, seja dor, febre e até mesmo as ligações aos familiares, para buscarem em casos, em que os educandos não estivessem bem. Muitas vezes, na correria do cotidiano e no atendimento das “emergências”, triste comparação ao “apagar fogo”, típico de trabalhos de bombeiros – não houve análise e cruzamento de dados. Não cabe sentimento de culpa, mas cabe – cada dia mais – escuta atenta, dar importância ao pequeno do dia a dia, para além do “toma água que melhora”, “dê uma volta pela escola”, “abaixe a cabeça um pouco”, “sala, faça menos barulho”...

Assim como Juliana, tantos são os possíveis exemplos que poderia dar, de fatos vividos no cotidiano educacional, pois, em virtude de diversos fatores, especialmente, sociais e econômicos, muitas crianças chegam ao ambiente educativo com algum tipo de debilidade física, sejam deficiências, síndromes, transtornos ou outros sintomas que indicam falta de saúde. A instituição educacional é um espaço de relações, um espaço privilegiado, para o desenvolvimento crítico e político, contribuindo na construção de valores pessoais, crenças, conceitos e maneiras de conhecer o mundo. Tendo como principal objetivo contribuir, para a formação integral dos estudantes, sabendo que o desenvolvimento físico é uma dessas facetas e consciente da importância da saúde, para a aprendizagem, os espaços educativos – por meio de ações de

promoção, prevenção e atenção à saúde – podem fazer coro ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens, em especial, da rede pública de ensino.

A promoção da saúde apresenta-se, então, como uma forma de pensar e agir, em sintonia com o agir educativo em que acreditamos, cuja finalidade é a formação de sujeitos e projetos pedagógicos voltados para o direito à vida. Nesse sentido, sem querer centralizar funções, cabe um trabalho que possa fortalecer o enfrentamento das vulnerabilidades, no campo da saúde, que possa comprometer o pleno desenvolvimento educacional, bem como promover a comunicação entre escolas, projetos sociais e unidades de saúde, assegurando a troca de informações sobre as condições de saúde dos estudantes.

Isso não se traduz, em hipótese alguma, em patologização da infância, mas, sim, num cuidado com ela. Os professores e demais profissionais de espaços educativos podem e devem participar, na detecção de certas necessidades de saúde, com o auxílio/chancela de profissionais da área. Já é bem conhecido esse papel na suspeição de problemas de visão, audição e de transtornos de aprendizagem. Essa função pode ser estendida a questões que exigem observação do comportamento, por longo período, sobressaindo aquelas relacionadas à saúde mental.

Sendo assim, é possível que o educador contribua, a partir da educação de seu olhar para as crianças, em especial, quanto à sua acuidade mental, sensorial, visual e auditiva, saúde bucal, saúde alimentar e nutricional, saúde sexual, monitorização de medidas antropométricas típicas, calendário vacinal. Ou seja, educandos que, na rotina educativa, apresentem: cansaço, crescimento físico diferenciado, reclamações de dores, fome, obesidade, uso de substâncias tóxicas, dificuldade de ouvir ou enxergar, transtornos motores, condutas típicas, pediculose, dificuldades severas de aprendizagem, relatos de vida sexual ativa, entre outros.

A ESF (Equipe de Saúde da Família) constitui o serviço de saúde que deve interagir com a escola e se articular com os demais serviços de saúde. Por isso, sempre que se detecte em uma criança, adolescente ou jovem necessidades ou problemas de saúde, deve-se procurar um profissional da equipe de saúde, para fazer o acompanhamento e coordenação do cuidado, mobilizando os recursos de saúde e educacionais necessários, para uma avaliação clínica e/ou psicossocial, evitando-se ou reduzindo-se, ao máximo, o afastamento dos estudantes de suas atividades escolares normais.

Ao escrever, mesmo que, basicamente, sobre a saúde, encontrei uma feliz vinculação do atendimento das equipes de saúde da família com as ideias e princípios freirianos. A problematização é um elemento essencial, na construção de um processo educativo verdadeiro e esta é uma possibilidade metodológica que vem, lentamente, tentando se inserir, no campo da saúde comunitária, numa busca pela Educação Popular em Saúde, na qual o diálogo, o envolvimento político, a reflexão crítica e a autonomia cidadã são promovidos. Um trabalho que busca não estabelecer esquemas fechados com resolubilidades formadas, mas, sim, de conhecer a realidade dos sujeitos e, conjuntamente, com eles visualizar possibilidades de transformações, criando ou ampliando horizontes de trabalho. Ao trabalhar com as concepções de Paulo Freire, denotam a preocupação em transformar a sociedade que estão “com-vivendo” e a Educação Popular, mais que uma teoria, passa a fazer sentido como um modo de compreender o mundo, refletir sobre ele, transformando a realidade a partir de uma ação consciente.

Em termos de legislação da área de saúde, além da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto da Juventude, há o Programa Saúde na escola, instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Essa legislação específica, para os encaminhamentos de saúde dentro do espaço escolar, favorece a garantia do direito à saúde, bem como garantia do

princípio da prioridade absoluta (que citamos na vaga do CTI de Juliana), da doutrina da proteção integral e do princípio do melhor interesse da criança – regras basilares do direito da infância e da juventude que devem permear todo tipo de interpretação dos casos envolvendo crianças e adolescentes (BRASIL, 2007).

A admissão da prioridade absoluta (ECA, 1994) dos direitos da criança e do adolescente compreende primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

- **Situação-limite 7: Absenteísmo/evasão escolar**

A vida de Milena foi caracterizada pela ineficiência das políticas públicas, infelizmente, em relação à escola não foi diferente: bem cedo foi expulsa da escola. E foi expulsa de muitas formas! Milena gostava muito de escrever, comunicava-se em cartas, escrevia diários. Ali as letras transformavam sua realidade sofrida em sonhos. Gostava de compor rap's e repentes, em todos eles a temática de um mundo livre da opressão estava presente. A imagem a seguir é referente à última anotação de seu diário, dois meses e meio antes de sua morte.

Figura 1 Tipo de consciência de Milena

como foi meu dia Hose 25.07.15

Hose meu dia foi bom mais de decisão

Hose desidi que quero ir embora não
 estou suportando mais só tive varias
 INTERNAÇÕES, VOU CONSEGUI FICA SEM O USO
 LA FORA pois aprendi a LIÇÃO ETEGA
 na minha cidade eu procurei uma escola
 E DO CONTINUAMENTO NA MEU ESTUDO
 ALLUMA UM SERVIÇO E FREQUENTO O CAPS
 VAI DA CERTO TÁ DISPONIBILIZADO A FAZER
 A DIFERENÇA e disposto a ir
 embora assim foi meu dia

Fonte: Página do diário de Milena, com data de 25/07/2015.

Por ali perpassa um nível de consciência que, em Freire – conforme vimos, denomina-se consciência transitivo-ingênua. Há leitura da realidade e da própria história, há a utopia, o desejo e a clareza da necessidade de “ajuda verdadeira”, observe que até o CAPS – Centro de Atendimento Psicossocial é citado (frequentou, por vezes, o CAPS/AD, especializado em álcool e drogas). Todo um percurso futuro foi traçado, a força subjetiva da mudança está pronta, mas a realidade objetiva, a crueza da conjuntura, não sustentaram.

Era a típica estudante, para a qual a escola não havia se preparado, sua esperteza incomodava, não aceitava normas e metodologias sem antes questionar; se não tinham sentido, desacatava. E assim foi, dia a dia, inadaptando-se e sendo inadaptada. O resultado só podia ser um: convidada, de

escola em escola, “a se retirar”, evadiu-se. A esse tipo de evasão Freire (1991)³⁴ denomina expulsão. Para ele, é imputada culpa aos educandos do fracasso escolar, o que descaracteriza a omissão do Estado ao jogar a responsabilidade do insucesso no próprio educando. Ao contrário disso:

Uma escola democrática teria de preocupar-se com a avaliação rigorosa da própria avaliação que faz de suas diferentes atividades. A aprendizagem escolar tem que ver com as dificuldades que eles enfrentam em casa, com as possibilidades de que dispõem para comer, para vestir, para dormir, para brincar, com as facilidades ou com os obstáculos à experiência intelectual. Tem que ver com sua saúde, com seu equilíbrio emocional. A aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, assim como todas as estas qualidades têm que ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitados (FREIRE, 2003, p. 125-26)³⁵

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA 8.069/90), um número elevado de faltas sem justificativa e a evasão escolar ferem os direitos das crianças e dos adolescentes. A evasão escolar é consequência de um problema gravíssimo que, com certeza, traz consequências devastadoras na vida de meninos e meninas (BRASIL, 1990, 1996).

São várias e diversas as causas da evasão/expulsão escolar ou absenteísmo (infrequência) do educando: doenças crônicas, condições socioeconômicas, culturais, geográficas ou mesmo questões referentes aos encaminhamentos didático-pedagógicos e a baixa qualidade do ensino das escolas. O recrutamento de crianças e adolescentes pelo tráfico de drogas,

³⁴FREIRE, P. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

³⁵FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

também, tem sido evidente, uma “nova” e perversa modalidade de “trabalho infanto-juvenil”. No entanto, levando-se em consideração os fatores determinantes da ocorrência do fenômeno, podemos classificá-los agrupando-os da seguinte maneira:

- **Escola:** não atrativa, autoritária, professores despreparados, insuficiente, ausência de motivação, etc.
- **Estudante:** desinteressado, indisciplinado, com problema de saúde, gravidez, etc.
- **Pais/responsáveis:** não cumprimento do poder familiar, desinteresse em relação à vida dos filhos, etc.
- **Social:** trabalho com incompatibilidade de horário para os estudos, agressão entre os estudantes, violência em relação a gangues, problemas financeiros, etc.

Estas causas, como já afirmado, são concorrentes e não exclusivas, ou seja, a evasão escolar se verifica, em razão da somatória de vários fatores e não, necessariamente, de um especificamente. Cabe à instituição escolar valer-se de todos os recursos dos quais disponha para garantir a permanência dos educandos na escola. Detectar o problema do absentismo e/ou evasão e enfrentá-los é a melhor maneira para proporcionar o retorno efetivo do estudante à escola.

Justamente por ser consequência de vários fatores, a evasão escolar não pode ser evitada por ações pontuais. Para atenuar esse fenômeno, é preciso colocar o tema, na pauta do planejamento pedagógico, no começo do ano e discutir o assunto, de forma regular, ao longo do semestre, nas mais diversas instâncias, especialmente, nos conselhos de classe, grêmios estudantis, conselhos de escola, colegiado. Só assim é possível identificar logo educandos com propensão à evasão

e trabalhar as causas desses indicativos. Normalmente o abandono dos estudos é apenas a última etapa de um processo que começa bem antes.

Trabalhar próximo à família é fundamental. Realizar visita domiciliar pedagógica é um passo importante, porque permite conhecer o problema de perto e definir com os pais estratégias para que a situação não se repita. Se nada disso resolver, ainda, é possível recorrer ao Conselho Tutelar, que entra em contato com as famílias, para exigir que os direitos da infância e da adolescência sejam cumpridos, ou mesmo ao Ministério Público, que pode pressionar pais e responsáveis sob pena de punições legais.

Tais situações requerem a parceria com o coordenador pedagógico e, por vezes, a implantação de projetos de formação que auxiliem o professor a ensinar para todos.

Quando a evasão dos estudantes ocorre, em razão da **escola** (incluindo a parte pedagógica, pessoal e material), devem atuar, diretamente, para solucionar o problema, a própria escola, a Diretoria de Ensino (Estado) e Secretaria de Educação (no âmbito municipal), visando à melhoria do ensino, para torná-lo mais atraente ao estudante evadido – definir princípios de convivência com os próprios estudantes, bem como com outros grupos da comunidade educativa, pode e deve ser um dos caminhos. Indiretamente, atuam os Conselhos Municipais e Estaduais da Educação, da Criança e do Adolescente e as Universidades, estabelecendo uma política de melhoria do ensino e criando alternativas, para o problema, com vistas a uma escola democrática, emancipatória, autônoma e de qualidade.

Quando o problema da evasão estiver centrado no comportamento do próprio **estudante**, a intervenção direta deve ocorrer na (e pela) família, escola, conselho tutelar, ministério público e poder judiciário. A atuação da família e da Escola é a mais ampla possível e os demais atuam com base no que diz a legislação infanto-juvenil (ECA) ou da educação (LDB). Indiretamente, atuam o

conselho municipal da criança e do adolescente, secretarias de assistência social e saúde, dentro das políticas públicas que visem ao regresso do estudante, incluindo programas específicos para a área (ex. reforço escolar, bolsa escola, etc.).

No caso do estudante deixar de frequentar a escola, em razão do comportamento dos **pais ou responsáveis**, a intervenção ocorrerá, diretamente, pela escola, conselho tutelar, ministério público e poder judiciário. Indiretamente, atuam as secretarias de assistência social e saúde.

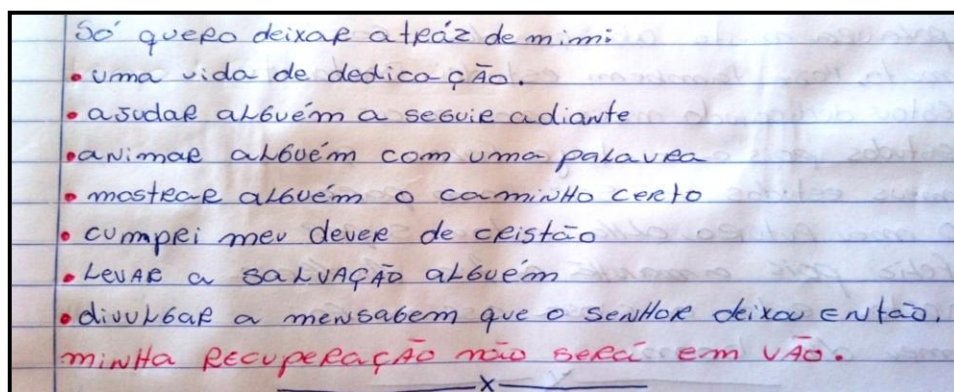
Por fim, quando se constata que a evasão escolar se verifica por questão **social**, como trabalho, falta de transporte, medo de violência, etc., devem atuar, diretamente, para solucionar o problema a família, escola, conselho tutelar, ministério público e poder judiciário. Indiretamente as secretarias de assistência social, policias militar e civil.

Assim, a intervenção com sucesso, para evitar a ocorrência da evasão escolar ou infrequência do estudante, deve se realizar, quando se constata, que a sua ausência pode comprometer o ano letivo, ou seja, a intervenção tem que ser preventiva, para não prejudicar ainda mais o estudante.

A temática consta em diversas legislações, ambas buscam garantir o direito à educação de qualidade, o que só acontece com o ingresso, permanência e sucesso escolar do educando: Constituição Federal Art 208, § 3º; LDB: Art. 13, inciso III / Art. 24, inciso VI / Art. 53: refere-se aos Art. 205 e 206 da Constituição Federal / Art. 54; Estatuto da Criança e Adolescente: Art. 136, inciso I / Art. 129, inciso V; Lei nº 10.287, de 20 de setembro de 2001, que acrescentou ao art.12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em que se encontram relacionadas diversas obrigações aos estabelecimentos de ensino, o seguinte dispositivo: VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei (BRASIL, 2001).

Fatos, como os aqui apresentados, ilustram o que tentamos mostrar: a possibilidade da vinculação da realidade educacional, mesmo que dura, desgastante e, por vezes, cansativa, a uma prática humanizada que, mesmo quando não apresenta os resultados esperados, é, potencialmente, emancipatória e libertadora. O desafio segue, cada um e cada uma é chamado agora a aceitar esse convite que Freire nos faz de fazer de nossa fala a nossa prática (agora imbuídos – mesmo que de forma básica, porém fundamental, de seus princípios). E deixo aqui, a vocês, leitores e leitoras – e quisera eu que este texto chegasse às mãos de meus queridos e queridas colegas educadores/as sociais – uma mensagem de esperança, minha e da Milena, que tanto sonhou em ser mais!

Figura 2 Uma mensagem de esperança



Fonte: Diário de Milena (2015).

Milena, Milena... eu também quero! Não sabendo expressar tão bem o que sinto em meu coração, nesse momento, ousou parafraseá-la:

“Só quero deixar atrás de mim:

- Uma vida de dedicação.
- Ajudar alguém a seguir adiante.
- Animar alguém com uma palavra de esperança.

- Mostrar a alguém o “pensar certo”.
- Cumprir meu dever de cidadã.
- “Levar” a libertação a alguém.
- Divulgar a mensagem que Freire deixou, então:
MINHA DISSERTAÇÃO NÃO SERÁ EM VÃO.”

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA NÃO ENCERRAR O DEBATE

Em nossa experiência de 14 anos de atuação na educação e, em especial, na educação de meninas e meninos, aprendi com todos eles e, também, com os educadores e as educadoras que cruzaram meu caminho. Melhor dizendo, juntos construímos mais que um caminho: construímos uma história, história digna de literatura, encharcada de emoção, de sentimento, de humanidade – humanidade essa que constitui o que trazemos de mais profundo no nosso sonho utópico de um mundo melhor. Sim, Hanna Arendt (2000). Biografar é conferir imortalidade. E é assim que Milena deixa de ser lágrima e se transforma em esperança, e mais, torna-se palavra. Palavra eternizada não pelo pouco tempo que conosco viveu – “com-viveu” – mas pelo muito que nos ensinou, que nos fez refletir, buscar, agir, chorar, indignar; palavra viva, “grávida de mundo”, como concebia Freire ao referenciar o que era pronúncia de novas realidades.

_ Ei, menina Milena... eis que lhe devolvemos a vida tão precocemente roubada por nossa ineficiência enquanto parte de um sistema de garantias de direitos que não funcionou para você. Você é referência para muitos, como alguém que não desistiu de ir além do pouco que lhe foi dado, alguém que perdeu a “mundanidade”, mas que ganhou seu lugar na história porque quis “ser mais” e buscou inúmeras vezes e de diversas formas a libertação. Não a sua, infelizmente, mas a das Marias, Priscillas, Vitóriaas, Milenas, Joanas, Marcos, – tantos de vós, muitos de nós que, como você, lutam contra a opressão por mais que ela nos tente mostrar que tudo está determinado.

Narrar uma vida é a única forma de salvá-la do esquecimento, é tirá-la do risco do desaparecimento. Importou-nos, aqui, contar justamente o entrelaçamento de nossas histórias, a fim de eternizá-las no que virá; transformá-las em palavras grávidas de mundo, pronúncias de novas realidades, menos feias do que as que vivemos. Enquanto palavras, que – ao repensar os dados concretos

da realidade, sendo vivida – nosso pensamento profético, que é, também, utópico, implique a denúncia de como estamos vivendo e no anúncio de como poderíamos viver. Que sejamos um pensamento esperançoso, por isso mesmo. [...] e, por sermos “um ser da intervenção do mundo”, que deixemos nossas “marcas de sujeito e não pegadas de objeto” (FREIRE, 2000, p. 118-119).

Concluindo nosso trabalho e trazendo as marcas que em mim foram impressas neste processo, da experiência (ARENDETT, 2000; BENJAMIN, 1985) que fiz, ao resgatar histórias e transformá-las em presenças, por meio das narrativas (BENJAMIN, 1985), não posso deixar de dizer o quanto cresci, como pessoa e como profissional – cumprindo, inclusive, com os objetivos desta oportunidade de formação que é o mestrado profissional em educação, especialmente, no que concerne à reflexão sobre minha prática pedagógica, a incorporação de método científico e da utilização de recursos tecnológicos aplicáveis ao ensino-aprendizagem; bem como de vivenciar experiências que contribuíram para a inovação, por meio de investigação científica e incorporação de conhecimentos especializados, na linha de pesquisa de formação de educadores – sem esquecer que a área escolhida e aqui abordada é “Gênero e Diversidades na Educação”.

Assim como conheci Paulo Freire, entre outros autores, quando na graduação, aqui posso dizer que o “re-conheci”. E esse foi o grande ganho desta pesquisa, a grande descoberta. Se antes havia “ouvido falar” em Freire, aqui pude experimentá-lo, conhecer sua história e trajetória, caminhar em suas veredas, espreitar-me por suas sendas... e, assim, descobrir meus próprios caminhos – o que cumpre seu (Freire) pedido de não copiá-lo – o que seria nada freiriano, mas reinventá-lo.

Assim, aos poucos, a obra de Paulo Freire foi se mostrando fundamental em relação ao que foi projetado no início da pesquisa. Ao incorporar seus ensinamentos, sobretudo, em relação ao conjunto de princípios e práticas

pedagógicas freirianas, entramos em profunda conexão com as experiências e convivências que pudemos experimentar, em toda a nossa vida, tanto pessoal como profissional e acadêmica. Queria aqui ter descrito tanta coisa, passei por quatro grandes temáticas, levei exatos vinte e um meses para chegar à delimitação desta pesquisa. Por vezes, houve vontade de desistir. A lógica da pesquisa tipicamente acadêmica impedia-me de ver como processo o que havia caminhado até então. Com as provocações de meus orientadores, os questionamentos, os novos rumos, enfim, consegui centrar o pensamento.

E, hoje, ao olhar para trás, vejo que tudo foi significativo. Nada foi em vão. Tinha vivido um processo de esperança sem espera, mesmo que não tivesse, ainda, essa clareza. A angústia que consumia minha alma, que me fazia errar, ao querer dar conta de tudo, em um só tempo, foi, aos poucos, sendo substituída pela consciência crítica. E, assim, cheguei a um só questionamento: como, na amplitude dos problemas sociais que vivemos, eu, Priscilla, poderia fazer alguma coisa? Pensei no que fazia de melhor: transformar práticas em registro. Surge daí a ideia de vincular saberes fundantes em Educação Popular com as práticas vivenciadas por mim.

Reaprender Freire levou mais tempo que eu esperava. E o projeto inicial sonhava tão alto. Aos poucos, foi possível enxergar, compreender e apreender – mais do que apenas “ver” - que aquilo que se denominava como educação não formal ia, devagar, sendo respondido pela Educação Popular. Por exemplo, havia o desejo de falar das muitas pedagogias (inclusive, achando que estávamos no caminho certo, pois o próprio Freire sugeriu: escrevam pedagogias), entre elas, Pedagogia da Roda, que tem Tião Rocha como seu “criador”. Ao estudar as pedagogias pretendidas e, em paralelo a elas, a densidade da Educação Popular, foi-se percebendo que a “Pedagogia da Roda” fundamentava-se na Educação Popular na perspectiva freiriana – diálogo, círculo de cultura, temas geradores, conscientização, amorosidade... e isso ocorreu com tantos outros princípios,

conceitos e “pedagogias”. Tais descobertas foram imprimindo, no processo de pesquisa e de escrita da dissertação, novos conhecimentos e saberes, que nos exigiu um processo de reconstrução do trabalho.

Ainda, durante o processo de sistematização das pesquisas e que, aqui, não podemos deixar de relatar, vimos ser sancionada/os a/os projetos/emendas de lei que foram citados no início do trabalho – inclusive, um deles, numa triste coincidência de data (13 de dezembro) que nos faz rememorar o AI 5 (Ato Institucional número 5): quinto decreto emitido pelo governo militar brasileiro (1964-1985), considerado o mais duro golpe na democracia que deu poderes quase absolutos ao regime militar. Um retrocesso que retira direitos e conquistas sociais e legítima, ainda mais, a necessidade da “denúncia e do anúncio” freirianos, de educadores politizados, conscientes e compromissados com a justiça social, especialmente, com “os esfarrapados do mundo”.

Ao final do processo, foi possível categorizar os conceitos fundamentais da Educação Popular e da Pedagogia Social, de modo a apresentá-los por classificações teórico-práticas, bem como apresentar as viabilidades da intervenção social, por meio da ação pedagógica, de modo a encaminhar a solução de situações-limite, como apresentado no último capítulo.

A Pedagogia Social, com fundamento na Educação Popular, passa a ser, também, em nossa compreensão e em nossas sugestões práticas de atuação pedagógica, inspiradora da educação, em todos os níveis, modalidades, formas e dimensões educacionais, dentro e fora da escola, pois considera como ponto de partida o respeito à dignidade humana, sem a qual não pode haver, efetivamente, educação humanizadora e emancipatória.

“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.” Freire escreveu para eles, para toda/os nós, essa dedicatória do livro Pedagogia do Oprimido. Escrever essas “não últimas” palavras foi de uma boniteza imensa. A

experiência de vida e morte de Milena – que, também, é um dos esfarrapados do mundo – retratada, durante o trabalho, permite-nos enxergar nela, não mais a dor, mas a possibilidade; coloca-nos, novamente, em marcha, com disposição e determinação, para seguir na direção de contribuir no processo da garantia de direitos, que foram roubados e/ou negados a tantas gentes. Seguimos outono na alma, buscando transformação, como tem que ser, mas primavera na estação, acreditando na vinda das flores, na colheita do mundo melhor que vimos esperando desde sempre. Esse é nosso convite:

- Educadores, assumamo-nos como construtores de um outro mundo possível, vencendo situações-limite e instaurando inéditos viáveis.

Na esperança sem espera (FREIRE, 2000), não termino, até porque, narrativas não têm fim (BENJAMIN, 1985).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Educação após Auschwitz. In: _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995. p. 119-138.
- ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. 6. ed. Campinas: Verus, 2003. 130 p.
- ALVES, Rubem. **Quarto de badulaques XXII**. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/r_alves/id230403.htm>. Acesso em: 21 set. 2016.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000. 348 p.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 251 p.
- ASSUMPÇÃO, Raiane; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. 107 p. (Série Educação popular, v. 2).
- ASSUMPÇÃO, Raiane (Org.). **Educação popular na perspectiva freiriana**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. 168 p. (Série Educação popular, v. 3).
- ATHAYDE, Celso; BILL, My; SOARES, Luiz Eduardo. **Cabeça de porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. 295 p.
- Azevedo, José Clóvis et al. (Org.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS, 2000).
- BALESTRERI, Ricardo Brisolia. **Cidadania e direitos humanos**: um sentido para a educação. Passo Fundo: Pater, 1999. 84 p.
- BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; QUINTANEIRO, Tânia. Max Weber. In: QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia. **Um toque de clássicos**: Durkheim, Marx e Weber. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 105-157. (Coleção aprender).

BARBOSA, Vanderlei. **Da ética da libertação à ética do cuidado**: uma leitura a partir do pensamento de Leonardo Boff. São Paulo: Porto de Ideias, 2009. 200 p.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 258 p.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 197-221. (Obras escolhidas, v. 1).

BOFF, Leonardo. **O despertar da águia**: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 174 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Minha casa, o mundo**. Aparecida: Ideias & Letras, 2008. 184 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006. 61 p. (Coleção Primeiros Passos, v. 318). Disponível em: <<http://ifibe.edu.br/arq/201509112220031556922168.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981. 116 p.

BRASIL. (Constituição). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 29 nov. 2016.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007**. Programa Saúde na Escola – PSE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm>. Acesso em: 29 nov. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa mais educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>. Acesso em: 22 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 29 nov. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 nov. 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.287, de 20 de setembro de 2001.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10287.htm>. Acesso em: 29 nov. 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.409 de 11 de janeiro de 2002.** Dispõe sobre a prevenção, o tratamento, a fiscalização, o controle e a repressão à produção, ao uso e ao tráfico ilícitos de produtos, substâncias ou drogas ilícitas que causem dependência física ou psíquica, assim elencados pelo ministério da saúde, e dá outras providências. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2010.409-2002?OpenDocument>. Acesso em: 23 out. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006a.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm>. Acesso em: 29 nov. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006b.** Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas – Sisnad. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11343.htm>. Acesso em: 29 nov. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.754, de 23 de julho de 2008.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11754.htm>. Acesso em: 29 nov. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009.** Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social; altera a Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga dispositivos das Leis nos 8.212, de 24 de julho de 1991, 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da Medida Provisória no 2.187-13, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112101.htm>. Acesso em: 21 out. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.** Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm>. Acesso em: 29 nov. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Estatuto da Juventude. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 29 nov. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.868, de 15 de outubro de 2013.** Conversão da Medida Provisória nº 620, de 2013. Altera a Lei no 12.793, de 2 de abril de 2013, para dispor sobre o financiamento de bens de consumo duráveis a beneficiários do Programa Minha Casa, Minha Vida (PMCMV); constitui fonte adicional de recursos para a Caixa Econômica Federal; altera a Lei no 12.741, de 8 de dezembro de 2012, que dispõe sobre as medidas de esclarecimento ao consumidor, para prever prazo de aplicação das sanções previstas na Lei no 8.078, de 11 de setembro de 1990; altera as Leis no 12.761, de 27 de dezembro de 2012, no 12.101, de 27 de novembro de 2009, no 9.532, de 10 de dezembro de 1997, e no 9.615, de 24 de março de 1998; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12868.htm>. Acesso em: 21 out. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 22 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm>. Acesso em: 29 nov. 2016.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Exposição de motivos Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 22 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 23 set. 2016.

BRASIL. **Proposta de emenda à constituição nº 55, de 2016 - pec do teto dos gastos públicos**. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

CALIMAN, Geraldo. A pedagogia social na Itália. In: SILVA, R. et al. (Org.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2011. p. 39-47.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: contribuições para a evolução de um conceito. In: SILVA, R. et al. (Org.). **Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. p. 236-259.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social de rua: entre acolhida e formação. In: SOUZA NETO, J. C.; NASCIMENTO, M. L. (Org.). **Infância: violência, instituições e políticas públicas**. São Paulo: Expressão e Arte, 2006. p. 167-178.

COMISSÃO INTERPROVINCIAL DE EDUCAÇÃO MARISTA (1995-1998). **Missão educativa marista: um projeto para nosso tempo**. Tradução Manoel Alves e Ricardo Tescarolo. 3. ed. São Paulo: SIMAR, 2003. 175 p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2016.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Resolução n.º 119, de 11 de dezembro de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/resolucao_119_conanda_sinase.pdf>. Acesso em: 22 set. 2016.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Resolução nº 160, de 18 de novembro de 2013.** Aprova o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo. Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1556>>. Acesso em: 12 set. 2016.

DUARTE, André. Pensar e agir por amor ao mundo. **Revista Educação.** São Paulo, v. 4, p. 6-15, 2007. (Hannah Arendt Pensa a Educação).

EDUCAÇÃO popular e direitos humanos. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2015. 40 p. (Cadernos de Formação, v. 2).

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 4).

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1978. 149 p.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **O Educador:** vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.

FREIRE, Paulo. Paulo Freire: "nós podemos reinventar o mundo". **Nova Escola,** São Paulo, v. 8, n. 71, p. 8-13, nov. 1993. Entrevista concedida a Moacir Gadotti.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015a. 333 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. 6. reimp. São Paulo: UNESP, 2000. 134 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. (Coleção O Mundo Hoje, v. 21).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b. 253 p.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 4. ed. São Paulo: Olho d'Água. 1994. 127 p.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução Adriana Lopez. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. 224 p. (Coleção Educação e Comunicação, v. 18).

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo: [s. n.], 2012. 36 p. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092012000200013&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 out. 2016.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 98 p. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_dialogo_e_conflito.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2016.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000200003>. Acesso em: 1 jul. 2016.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 120 p. (Coleção questões de nossa época, v. 71).

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Educação não-formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. 104 p.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da filosofia do direito**. Tradução Orlando Vitorino. Lisboa: Guimarães, 1986. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Princ%C3%ADpios_da_Filosofia_do_Direito>. Acesso em: 3 mar. 2016.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1970. p. 17).

HOBSBAWM, Eric. **Sobre a história**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 42.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 1-28, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: para quê?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 200 p.

LIU, Emiliano Palmada; PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; GÓES, Washington. **Educação popular**. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014. 40 p. (Cadernos de Formação, v. 3).

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 1843. Tradução Rubens Enderle e Leonardo de Deus, 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010. 177 p.
Disponível em:
<http://ciml.250x.com/archive/marx_engels/portuguese/marx_1843_critica_da_filosofia_do_direito_de_hegel.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

PADILHA, Paulo Roberto; CECCON, Sheila; RAMALHO, Priscila. **Município que educa: múltiplos olhares**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004. 359 p.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural**. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Cortez, 2007. 255 p.

PALOMBA, Guido Arturo. Limites da menoridade. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 5 dez. 1998. Cotidiano, p. 2.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. Holambra: Setembro, 2005. 448 p.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Caminhos do educador social no Brasil**. Jundiá: Paco Editorial, 2015. 192 p.

PEREIRA, Antônio. Currículo e formação de educadores sociais na pedagogia social: relato de uma pesquisa-formação. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 13, n. 29, p. 9-35, jul./dez. 2013.

POSTER, Cyril; ZIMMER, Jürgen. (Org.). **Educação comunitária no terceiro mundo**. Campinas: Papyrus, 1995. (Série Educação Internacional do Instituto Paulo Freire).

RIBAS, Érico Machado. **O desenvolvimento da pedagogia social sob a perspectiva comparada**: o estágio atual no Brasil e Espanha. 2014. 302 p. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

RODRIGUES, Alberto Tosi. Sociedade, educação e desencantamento. In: _____. **Sociologia da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 59-81. (Coleção o que você precisa saber sobre).

RODRIGUES, Alberto Tosi. Três visões sobre o processo educacional no século XX. In: _____. **Sociologia da Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 83-99. (Coleção o que você precisa saber sobre).

ROMANS, Mercé; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaime. **Profissão educador social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
SERRÃO, Margarida; BALEEIRO, Maria Clarice. **Aprendendo a ser e a conviver**. 2. ed. São Paulo: FTD, 1999. 383 p.

SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de (Org.). **Pedagogia social**: contribuições para uma teoria geral da educação social. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. 299 p. (Coleção Pedagogia Social, v. 2).

SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de (Org.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. 324 p. (Coleção pedagogia social, v. 1).

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Org.). **Educação não-formal**: cenários da criação. Campinas: Unicamp, 2001. 316 p.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 445 p.

UNIÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E ENSINO. Província Marista do Brasil Centro-Norte. **Trilhas interditadas**: medida socioeducativa uma prática humanizada. Belo Horizonte: Leitura, 2004. 170 p.

YUS, Rafael. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Tradução Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. 269 p

ZITKOSKI, Jaime José; LEMES, Raquel Karpinski. **O tema gerador segundo Freire**: base para a interdisciplinaridade. 2015. 10 p. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/zitkoski_lemes.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.