

TE POLITICAS
ADE PUBLICAS
E SOCIOLOGIA
URA CIDADDE
CA EDUCACÃO
PENSAMENTOS INQUIETOS
VERO TRABALHO
ERICA LATINI
ANCIPACAO
DIA ESCOLA
RUAS
ORGANIZADORES: PAULO PEIXOTO DE
ALBUQUERQUE E THIAGO VIEIRA PIRES
CIDADANIA
IREITOS
SMO HUMANOS



CASA LEIRIA

Paulo Peixoto de Albuquerque
Thiago Vieira Pires
(Organizadores)

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: PENSAMENTOS INQUIETOS

Casa Leiria
2018

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: PENSAMENTOS INQUIETOS

Organizadores: Paulo Peixoto de Albuquerque e Thiago Vieira Pires.

Diagramação: Casa Leiria.

Capa: Marcelo Spillari Viola.

Revisão: Eliana Rose Müller.

Os textos e as imagens são de responsabilidade dos autores.

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica

S678 Sociologia da educação: pensamentos inquietos [recurso eletrônico]. / organização de Paulo Peixoto de Albuquerque, Thiago Vieira Pires. – São Leopoldo: Casa Leiria, 2018.

ISBN 978-85-9509-035-4

1. Sociologia da educação. 2. Sociologia educacional. 3. Educação – Aspectos sociais. I. Albuquerque, Paulo Peixoto de (Org.). II. Pires, Thiago Vieira (Org.).

CDU 37.013.42.

Catálogo na publicação
Bibliotecária: Carla Inês Costa dos Santos – CRB 10/973

CAPÍTULO 9

Espaços Educativos Não Formais: Desafiando o Fazer Docente

*Paulo Peixoto de Albuquerque
Jaime José Zitkoski*

Introdução

Quando penso no futuro, não esqueço do passado.
Paulinho da Viola

Os versos que abrem estas notas têm razão de ser: eles evidenciam que para compreender a vida precisamos nos dar conta do paradoxo que, para a compreensão da realidade a vida, ela precisa ser percebida na sua historicidade processual. Isso significa que ela não pode ser entendida no recorte do agora, ou nos fragmentos que apontam para situações imensamente diferentes e superpostas, que não admitem que o hoje é resultado de um conjunto de momentos e situações vivenciadas no passado.

Assim, também parece se apresentar a temática destas notas: formação de professores, está relacionada não apenas pela pausa dos dois pontos que articula espaços educativos não formais e fazer docente, mas também pelas exigências do mundo contemporâneo de um fazer docente que não privilegie apenas os espaços escolares.

Nessa perspectiva, o significado dessa relação que, de certa maneira atua como nossa hipótese de trabalho – Formação de Professores, só tem sentido quando pensada a partir da constatação que os Espaços Educativos não formais precisam ser considerados no fazer docente, principalmente porque remetem à perspectiva da interpelação cidadã. Interpelação que assumida através de uma política pedagógica centrada em uma pedagogia política que traduza o compromisso da mudança de pensar o presente-futuro sem eludir que o presente-passado é pressuposto que modela o desafio de educar. Esse desafio tem o seu papel hoje, por-

que o compreender do(s) aluno(s) está muito mais no modo como as pessoas percebem, aprendem e constroem seus saberes. Portanto, parece-nos que, cada vez mais, na formação de professores, precisamos superar a fragmentação e a (des)contextualização que teimam em afirma-se como método de aprendizado.

Tal fato se evidencia nos currículos organizados de modo a privilegiar o “aprender a aprender” ou o “ensinar a ensinar”, consolidando a emergência de um conceito de formação essencialmente técnica que separa saber especulativo – *theoría* – (desvelador do mundo, da realidade, destinado ao cidadão) do saber fazer – *téchne* – (acessível aos que executam e que aprendem apenas no exercício do trabalho) como se fossem duas dimensões diferentes, ainda que complementares à aquisição de competências necessárias ao usufruto do mundo social.

Parece-nos que o divórcio entre passado/presente/futuro de certa forma reproduz, não só uma fragmentação, como explicita uma divisão que esconde que método e conteúdo são indissociáveis, não podem ser apresentados de forma autônoma ou independente, mas também são resultados de uma prática social que reproduz diferenças, dominações, subalternidades.

Esta separação também concorre para que a explicação da realidade social se dê a partir de uma dualidade epistemológica que funda dois tipos de saber: o saber-formal e acadêmico que se pretende (universal/sistematizado), cujo *status cognoscitivo* lhe dá um caráter privilegiado e o saber da vida do cotidiano (senso comum/não sistematizado) que, por ser local e restrito, passa a ser visto como secundário, digamos de uma “educação popular”.

Este fato favorece a concretização de práticas educativas que apresentam “o conhecimento formal” proposto no espaço escolar como um processo instrumentalizador (treino e preparo de mão de obra), relativizando o acesso e o conhecimento da cultura produzida por uma sociedade como – direito – ou possibilidade de os indivíduos serem os produtores do conhecimento, pelo menos do conhecimento diferenciado daquele universal sistematizado.

Nesse sentido, compreender a realidade em que vivemos a partir dos Espaços Educativos não formais passa a

ser fundamental à medida que desafia aqueles que pretendem pensar educação/ensino sem articular com o mundo da vida, a utopia com realidade das relações sociais, hoje, cada vez mais precárias, injustas, sem fronteiras e em transformação acelerada.

Assim, pesar o fazer docente a partir de outros lugares atua como contraponto de uma cultura docente hegemônica centrada na escola e que nem sempre considera as questões que nos atropelam enquanto professores

1. Que tipo de saberes são (serão) necessários para se constituir em um conhecimento diferenciado, fundado nos princípios de um projeto de educação para e/ou dos Direitos Cidadãos que tenha condições de responder às novas condições sociais produzidas pela precarização e vulnerabilidades sociais de nosso cotidiano?
2. Que projeto pedagógico de educação para garantir a diversidade e a diferença de uma proposta cidadã¹ e coletiva é possível frente à realidade social que se apresenta?

Nesse sentido, a proposta da sociologia da educação (na escola ou fora da escola, por exemplo) não pode ser, portanto, a de demonstrar uma verdade, mas apenas a de favorecer a possibilidade de um acordo, de um consenso. Até porque a verdade nunca é uma coisa objetiva, mas sempre o resultado do diálogo entre falantes de uma mesma linguagem, o que implica que a busca pela verdade pode ser inesgotável.

Significa dizer que estas notas (assim como este livro coletivo) tem a pretensão de identificar os elementos principais e constitutivos de um projeto de educação (formação de professores) que seja democrático, socialmente justo e popular, no qual as ações pedagógicas apontem para a

¹ A educação no projeto neoliberal de mundialização via mercado propõe uma educação que concorre para uma cidadania seletiva; um projeto de educação nacionalista que reduz o papel e as questões a serem resolvidas pelo Estado nação de forma tuteladora e assistencialista. É uma educação que concorre para uma cidadania menor. Um projeto de educação democrático, socialmente justo e popular remete pensar ações que apontem para a construção de um projeto pedagógico que viabiliza e concorra para uma cidadania emancipada, autônoma no modo de participar das decisões.

construção de um projeto de sociedade que viabilize e concorra para uma cidadania emancipada.

Na contemporaneidade a realidade plural e os conceitos para um projeto de educação/ensino que garanta Direitos

Pensar a realidade dos espaços societários na qual se desenvolvem os projetos educativos diferenciados implica ter presente não só os conceitos de “atores sociais”, “relações sociais”, mas de “complexidade” – conceito-chave – que redefine os parâmetros de entendimento daqueles e do próprio espaço educativo, aqui entendido como espaço social mais amplo: societário.

Pensar complexidade, hoje, passa a ser fundamental, porque mudou a forma como entendíamos e pensávamos o social. Os parâmetros de espaço-tempo, de causalidade, de presença no mundo, de individualidade e história que antes serviam para dar sentido e explicar o que acontecia e, eventualmente, amortecer o seu impacto, já não nos servem mais.

Vivenciamos uma realidade social que não se deixa apreender facilmente e, em função disso, nos expõe e fragiliza. Nossos modelos explicativos não servem ou ajudam muito pouco diante de uma sociedade que não é só difícil de entender, mas complexa. As relações sociais não se apresentam lineares ou traduzem uma racionalidade ordenada, coerente. Cada vez mais nos damos conta que há muitos elementos determinantes envolvidos em um dado fenômeno social, e que os atores não desempenham um único, mas múltiplos papéis sociais.

Além disso, as relações entre educação e direitos das pessoas passam a ser mediadas por outros elementos cujos significados permitem outras interpretações dos objetos, eventos e situações da vida.

São outras relações que se desenvolvem através de diferentes espaços educativos, de novas conexões, não determinadas por uma lógica mecânica; os tempos e os espaços sociais são e se apresentam diferenciados. São tempos bem diferentes daqueles espaços societários que a revolução industrial favoreceu e que permitiu construir os paradigmas de modelos de ação prescritivas em termos de educa-

ção, no qual a Escola, enquanto espaço normativo/técnico sempre se apresentou como hegemônico; é o modelo que conhecemos.

Com a secularização do mundo moderno, a divisão do trabalho, a competitividade do mercado, a interdependência tornou-se maior e o processo de criação/assimilação das representações que dão significado à realidade tornou-se mais sutil, sofisticado, complexo (ROCHA, 1999, p. 363).

Na contemporaneidade o desafio é compreender como se dão os processos de construção das identidades coletivas, (ser trabalhador/ser cidadão de um país), ou de que forma nossas escolhas políticas determinam a economia, ou vice-versa.

Hoje, mais do que nunca as práticas interpessoais que ocorrem em seu dia-a-dia possibilitam ao sujeito aprender a levar em conta os efeitos de suas ações, na medida em que convive com a interposição de regras e com as reações da alteridade; ensina ao indivíduo que as escolhas individuais implicam, a controlar sentimentos e moderar suas ações espontâneas, levando mais em consideração o momento, as instituições, o que os outros esperam dele em circunstâncias definidas. Tal fato permite que o indivíduo amplie seu espaço mental, dando-lhe mobilidade temporal e espacial cognitiva para além do presente e do aqui. A interdependência das relações sociais chegou a um nível de complexidade que não há como se processar a volta à tradicional unidade conhecimento/trabalho (ROCHA, 1999, p. 362).

É preciso dar-se conta que tentar entender as mudanças sociais sem levar em consideração estes pressupostos induz a uma compreensão do social cujo caráter pode ser de extrema generalidade, impedindo de encontrar os elementos estruturantes destas transformações. Não conseguimos passar de análises abrangentes e amplas porque as mudanças se revestem de diversas formas: *o social se apresenta como a realidade plural.*

Nosso tempo é constituído de numerosas mudanças culturais, políticas, sociais, que não são independentes das transformações econômicas, mas que não se explicam ape-

nas pelo econômico. Este cenário do mundo contemporâneo se caracteriza não só pela afirmação triunfante do (neo) liberalismo, mas também da racionalidade instrumental, que responde às vezes como eco e às vezes como dissonância de modificações nos modos de ser individuais e coletivos.

Assim sendo, é preciso ter presente o modo como estas mudanças incidem na forma como se constroem os saberes. Dito de outra forma, as questões relacionadas à ação educativa precisam ser identificadas e analisadas em função do contexto social, porque o “sujeito” não existe antes ou fora da comunidade, que constitui o marco, o horizonte de perspectivas na qual ele se acha imerso, desde o nascimento.

O homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é elemento de mediação e parte essencial da constituição da natureza humana. Não podemos pensar o desenvolvimento psicológico como um processo abstrato, descontextualizado, universal: o funcionamento psicológico, particularmente no que se refere ao aprendizado, está baseado fortemente nos modos culturalmente construídos de ordenar o real (OLIVEIRA, 1989, p. 24).

Este marco determina seu lugar (identidade), assim como as normas que definem o seu fazer (trabalho) nos espaços públicos. Desta forma, o que o sujeito “é” e o modo como ele se concebe está circunscrito e depende das condições materiais da sociedade em que ele vive. Portanto, quanto melhor o indivíduo conheça seu contexto social maior são as possibilidades para autocompreender-se e, ao mesmo tempo, identificar os limites e as possibilidades de transformação.

Educação em diferentes espaços educativos com ênfase no não formal só tem sentido quando percebida como prática social que se objetiva a partir de uma proposta educativa, materializada em conteúdos programáticos que buscam construir com os indivíduos – sujeitos de si mesmo e do mundo.

A percepção desta singularidade passa a ser importante porque ela, de certa maneira, fundamenta o modo como os atores sociais pensam as questões sociais (dar conta da injustiça social) e, conseqüentemente, o modo como constroem seus saberes.

Em certo sentido todo saber objetivado legitima-se, antes de tudo, pelo simples fato de existir e pelo compartilhar percepções. Por isso é preciso ter presente que as percepções sobre educação em diferentes Espaços Educativos evidenciam aquilo que delas se pretende: construir nos espaços educativos (escolares ou não) a superação da desigualdade, a constituição de um igual que não perca a sua diferença, pois o oposto do igual não é o diferente, mas sim o desigual.

Pensar Educação em diferentes Espaços Educativos é incorporar os conceitos de reconhecimento e autonomia

Pode-se dizer que as desordens e as desarticulações causadas pelos tempos contemporâneos apontam para situações completamente contraditórias com os princípios proclamados pelos protocolos que apontam a garantia dos direitos do cidadão², visto que equidade se não se articula bem com exclusão social.

Entretanto, é preciso reconhecer que estas desordens inserem na pauta de discussão o sentido e os pressupostos da justiça social, hoje submetidos ao falso dilema de atender a demandas de mercado, ou atender as expectativas individuais – o que se chama “boa vida”.

Nesse sentido, o desmanche da sociedade do bem-estar social fundada no pacto Keynesiano e sua passagem para um modelo de formação profissional mais dinâmico, não pautado pelo corporativismo de categorias profissionais, exige dos espaços educacionais formais respostas a um contexto social marcado pela pluralidade. Os impasses educacionais que derivam desta situação não são poucos e podem ser traduzidos nas questões que seguem:

1. Como preparar técnico/socialmente os indivíduos que atuam na sua comunidade para serem sujeitos

² A Constituição de 1988 afirma a universalidade, a integralidade e a equidade das propostas de educação para todos e a nova legislação sobre as Bases Curriculares também apontam para uma concepção de educação que não se reduz à capacitação apenas para o mercado de trabalho, mas a uma vida com qualidade.

da ação quando as propostas de capacitação são hierarquizadas, verticalizadas e resultado de um sistema de ensino que enfatiza o conhecimento formal e uma cultura de determinismo e dependência?

2. Como preparar profissionalmente estes indivíduos de modo que a ampliação de competências não signifique apenas agregar valor ao trabalho a partir da tecnologia, mas da construção de conhecimentos a partir do que as pessoas (comunidade) sabe/pensam, agem e interagem?

São questões que nos fazem refletir sobre o lugar da docência, primeiro como ato criativo e, segundo como espaço mediador de processos que se caracterizam (ainda hoje) por invisibilizar situações de injustiça social (lugar da mulher, do deficiente, do negro, etc.).

Um outro enfoque de organização da capacitação/formação pode ser aquele que se constrói a partir de uma prática social que insira o(s) saber(es) da comunidade em outro registro: o dos Direitos à Cidadania. Para que isso seja possível faz-se necessário reconhecer que há outros saberes (da comunidade) e que a construção desses saberes se faz a partir de outra epistemologia.

A multiplicação dos processos de formação de professores (universidades públicas e privadas) pode aparecer como a nova imagem de racionalidade instrumental que governa o universo cultural dominante e até tem efeitos consideráveis sobre os indivíduos. Estas multiplicações nos interrogam sobre as possibilidades e os meios de uma formação de professores que enfatize e privilegie uma "recomposição dos saberes existentes na comunidade e que garanta o direito que é dos indivíduos enquanto cidadãos".

Todavia, não se trata de uma "recomposição dos direitos" na perspectiva nostálgica de um antigo modo de ser (existente apenas nos relatos míticos). O que nos referimos está na rearticulação da diversidade, das diferenças fundantes da vida social, dos grupos conflituados que derivam da mudança, dos indivíduos e dos grupos abandonados pelos movimentos da sociedade, dos "desfiliaados sociais" (CASTELLS, 1999) ou em desaparecimento³, que tiveram e tem seu

3 Ninguém pode ignorar os efeitos da administração do estresse ligada à

repertório de direitos esterilizados por um projeto monopolizado pela unidimensionalidade econômica

Nesse sentido, um fazer docente que possibilite a identificação de finalidades sociais a serem reforçadas só tem sentido se resultar no reconhecimento que há direitos fundamentais do(s) indivíduo(s), que podem ser potencializados a partir de um *compromisso docente*.

Compromisso docente aqui é entendido como considerar as diferenças que cada aluno tem diante de situações de aprendizagem, não aceitando as diferenças propostas por uma realidade sócio/cultural/econômica injusta, que neutraliza o lugar da docência, ao mesmo tempo em que impede uma prática e uma reflexão inovadora dentro e fora da escola. Ou como bem coloca Paulo Freire na *Pedagogia da Autonomia*, que é um dever ético e político do educador respeitar os saberes dos educandos marcados por sua realidade de vida, mas com o compromisso de problematizar essa realidade tendo em vista a luta por uma vida mais digna para todos.

A afirmação deste compromisso docente não se restringe aos espaços educativos formais, pautados apenas por uma lógica curricular. Ao contrário, busca construir outro(s) caminho(s) pedagógico(s), com dispositivos didáticos a partir da Pedagogia da Autonomia de Freire, que empoderem uma *Pedagogia da Práxis*. Nessa perspectiva, Freire (1996) conclui que educamos muito mais pelo exemplo do que pela palavra proferida em sala de aula. Ou seja, a coerência e o fazer juntos é mais significativo do que discursos bonitos e teorias/conteúdos meramente ilustrativos.

No(s) espaço(s) educativo(s) não formais a interpelação de uma pedagogia humanizadora e do reconhecimento do outro

Partindo da perspectiva freireana, a formação docente requer uma pedagogia da autonomia e da humanização a partir da atitude ética da alteridade.

incorporação massiva de novas tecnologias nos processos de trabalho ou ainda os efeitos destas novas tecnologias nos modos de organização do processo produtivo. Ninguém pode ignorar mais o caráter hipócrita da definição dos pequenos trabalhos ou do chamado apelo ao empreendedorismo, ingrato e mal remunerado como resposta aos problemas de desemprego e exclusão social.

A partir desse horizonte, o objetivo maior da proposta de Freire é a luta para transformar a realidade social e, assim, construirmos um mundo mais democrático e justo, pois, o conhecimento, a ciência e a educação só tem sentido se contribuírem com o 'SER MAIS' da humanidade toda. Esse é o compromisso ético e político da pedagogia freireana e o sentido mais profundo do legado que ele nos deixou para a área da pedagogia e da formação de professores.

O caminho formativo-pedagógico implica no diálogo entre as diferentes modalidades de saberes para que na prática possamos formar educadores comprometidos com uma educação humanizadora. Mas o diálogo requer abertura ao Outro e reconhecimento da Alteridade, ou seja, de que há diferenças e pluralidades na sociedade e, portanto, precisamos nos educar para uma vida democrática e cidadã, com autonomia, e respeito à legitimidade dos saberes e experiências plurais.

Nos espaços educativos formais o processo pedagógico tradicional (da modernidade ocidental), a educação produz formas sutis e ideológicas de controle no modo de pensar e desenvolver a ação humana no mundo, pois condiciona as visões de mundo desde a faixa etária da educação infantil até a universidade. E, infelizmente, quanto mais avançam os níveis de ensino, mais ocorre o aprofundamento nos níveis de fragmentação dos conhecimentos e processos formativos. É a lógica do *modelo disciplinar* na forma de produzir o conhecimento (através das pesquisas científicas), de organizar o ensino (através da grade curricular) e de administrá-lo através da gestão dos tempos e espaços escolares. Tudo é planejado de forma fragmentada e disciplinar, distante das necessidades sociais dos educandos e dos educadores. Esse processo produz as especializações, a formação técnica, mas atrofia a formação humana, a visão política e o compromisso ético do cidadão.

Esse é o grande entrave para os avanços necessários na educação formal, que está pautada no paradigma ainda hoje hegemônico na educação escolar, a saber, o *modelo positivista* de currículo escolar. A esse modelo Freire denomina criticamente de *Educação bancária*, que produz o "arquivamento" da existência humana:

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nessa distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo (FREIRE, 1993, p. 58).

Enquanto alternativa a essa *Pedagogia Tradicional*, Paulo Freire aponta para a necessidade do cultivo de uma perspectiva pedagógica crítica e problematizadora, voltada para a autonomia de cada sujeito envolvido no processo educativo. Essa proposta está alicerçada em uma perspectiva antropológica dialética, onde tudo o que existe e tem relação com a vida humana está em movimento, se transforma e, portanto, requer novas leituras da realidade e de nossa condição no mundo enquanto seres de intervenção no mesmo.

Portanto, se tudo está em movimento, em transformação e diretamente relacionado com nossa intervenção no mundo, então a forma de melhor conhecer, interpretar e entender o mundo é em uma perspectiva interdisciplinar. Ou seja, se tudo se relaciona na realidade, então o nosso conhecimento, nossa ciência do mundo real precisa estar em relação intermediada pelo diálogo autêntico entre os diferentes saberes (acadêmico, popular, religioso, etc.) e as diferentes áreas científicas. É necessário o diálogo entre os diferentes saberes e experiências de vida, respeitando a alteridade.

O diálogo é um conceito central em Freire e, por essa razão, requer algumas condições essenciais que distinguem diálogo de simples conversa, ou simulação de diálogo. Assim, segundo Freire (1993), o diálogo verdadeiro difere de práticas que escondem outra intencionalidade por estarem voltadas a fins estratégicos.

No início do terceiro capítulo da *Pedagogia do oprimido*, Freire estabelece as condições necessárias para o verdadeiro diálogo. Dentre elas destacamos a amorosidade como ponto de partida, a humildade que requer saber ouvir o 'Outro' e a abertura ao diferente, a esperança no Outro e na possibilidade de mudar o mundo. Mas uma das exigências para o diálogo freireano é o pensar dialético e crítico. Na prática é reconhecer que as coisas mudam, pois estão em movimento e, por isso mesmo, precisamos repensar novamente o que já concebemos anteriormente.

E diante das mudanças, da relatividade de nossos conhecimentos, precisamos sempre reavaliar nossos saberes e buscar interpretar os fenômenos a partir dos diferentes olhares que nos circundam no diálogo com os demais interlocutores envolvidos. Enfim, pensar dialeticamente é se dispor a rever o próprio pensamento e aprender junto com os outros.

Para a formação de professores essa postura dialógica e crítica é fundamental, pois como bem coloca Paulo Freire em seu último escrito publicado em vida, *ensinar exige pesquisa e criticidade*:

O saber de pura experiência feito. Pensar certo do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação, quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando [...] (FREIRE, 1996, p. 32).

A realidade complexa que cerca a atividade docente e a diversidade de culturas presentes no espaço escolar, com diferentes escalas de valores e de leituras de mundo, exige de nós professores uma perspectiva da intersubjetividade a partir da qual o mais coerente é buscarmos a síntese de leituras, interpretações e explicações da realidade. Essa é uma tarefa coletiva, que envolve todos os sujeitos intencionalmente voltados para o entendimento intersubjetivo, mas o desafio do educador é provocar o diálogo crítico e fazer os educandos avançarem da curiosidade ingênua e das leituras fragmentadas de mundo para uma visão de conjunto, que requer estabelecer relações múltiplas na leitura da realidade.

A *Pedagogia da humanização* na perspectiva de Freire, requer uma epistemologia da intersubjetividade, na qual não existe um *EU Penso* Cartesiano, mas um *NÓS Pensamos*.

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação dos outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um *penso*, mas um '*pensamos*' que estabelece o '*penso*' e não o contrário (FREIRE, 1992, p. 66).

Uma educação comprometida com a humanização do mundo requer desenvolver uma ciência que tenha res-

ponsabilidade com a vida (Freire, 1994a). Essa ciência *biófila*, no dizer de Freire só pode desenvolver-se na perspectiva interdisciplinar, de interdependência na interpretação dos fenômenos. A solução de um problema em estudo nunca pode ser trabalhada isoladamente, pois um campo do saber científico tem repercussão com o conjunto da vida e vice-versa. Nessa concepção, educar implica em ter presente a pluralidade dos Espaços Educativos e que pode estar no – fora da escola – a possibilidade de contribuir para defender e qualificar a vida em suas múltiplas formas de manifestação.

No mundo atual, que se mostra fortemente marcado por uma crise em termos culturais e sociopolíticos pela lógica da racionalidade instrumental, que impõe as regras de produzir ciência para transformar em tecnologia e desta em ganhos econômicos, a perspectiva interdisciplinar é um novo começo para trabalharmos a formação de novas gerações de cidadãos e de profissionais comprometidos com um futuro mais humanizado.

A formação para a autonomia implica em construir conhecimentos emancipatórios. Tal processo não pode ser um ato egocêntrico direcionado por algumas "mentes privilegiadas". Os saberes científicos só têm sentido se contribuírem para superar a miséria humana, ou seja, se as informações, teorias, leituras de mundo, corroborarem para superar os problemas que fazem diminuir nossa humanidade, pois do contrário podemos estar reproduzindo saberes que nos levam a autodestruição, ou que comprometem nosso futuro no planeta, que na atualidade se encontra ameaçado por questões ambientais, ou até de destruição pelo poder das armas e da ameaça constante do seu uso irracional.

Assim, parece-nos que estão nos Espaços Educativos não formais as possibilidades de uma proposta educativa se manter coerente com os propósitos de uma pedagogia cidadã e comprometida com a emancipação. O compromisso ético da ciência da educação (pedagogia) requer a interlocução de saberes a partir do diálogo crítico e da horizontalidade na metodologia e na forma de trabalhar o conhecimento, seja na hora de produzir, seja no momento de socializar o que é produzido.

Considerações Finais

É por isso que pensar e considerar os diferentes Espaços Educativos e, em especial, o não formal passa a ser fundamental, porque remete a um agir responsável, a um agir cooperativo, que é a *Pedagogia da Práxis*. Agir cooperativo que, ao se objetivar em propostas de ações solidárias, rompe com parâmetros normalmente aceitos e hegemônicos da sala de aula, de pensar programas educacionais ou de capacitação pautados em generalizações que descontextualizam conteúdos, tem seu enfoque no indivíduo e distanciam teoria da prática e da comunidade na qual se insere.

Em função disso, faz-se necessário dizer que educação tem sua razão de ser quando se reveste de um caráter substantivo e se transforma em política de ação, porque:

1. Na Educação Popular as pessoas organizam não só suas existências para o trabalho, mas aplicam saberes múltiplos que decorrem da sua experiência de vida;
2. Nas dificuldades do cotidiano constroem alternativas, se inventam modos de produzir possibilitando criar espaços de resistência;
3. É no espaço da vida e da comunidade que as exigências da ética se evidenciam (é por isso que o descrédito também é proporcional às exigências).

Capacitar professores a partir de uma perspectiva que vá além da escola é ação política que resulta da experiência associativa vinculada ao trabalho (que ainda permanece como central no nosso universo social e cultural) e é o principal canal de acesso à vida social. Assim, pensar projetos de educação popular para/em uma sociedade pessimista e excludente tem sentido, porque aponta para uma dupla articulação: reconhecimento e autonomia.

É uma relação mais do que necessária, é fundamental para o *reconhecimento* de que, no mundo contemporâneo, os saberes são plurais e a *autonomia* dos atores sociais não remete à liberdade individualista (neoliberal), mas à responsabilidade social entendida como *compromisso da democracia e da reciprocidade* que, nas práticas de saúde exer-

cidas na comunidade, decorrem de um aprendizado, não individual, mas construído processualmente, historicamente no cotidiano coletivo.

De fato, é no reconhecimento dos saberes da comunidade que nasce o ideal de “autenticidade”, que não é nada mais que a capacidade de cada indivíduo dar um sentido a sua vida, que o leva a distinguir o bem do mal. Uma voz que não depende de um deus ou de uma autoridade. Este é o saber proposto pela educação que pretende na Formação de Professores através dos Direitos Cidadãos e apreendido na ação coletiva que não pode ser subestimado ou subvalorizado por representações da vida que estão centradas em leituras globalizantes.

Referências

- BICUDO, Maria Aparecida Viaggiani (org.). **Formação do educador e avaliação institucional**. Seminários Debates Unesp. São Paulo: Editora Unesp, 1997/1998.
- CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura – a sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- _____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994a.
- _____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: Unesp, 1994b.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Extensão ou Comunicação!** São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- LEWKOWICS, Ignacio. **Pensar sin Estado, la subjetividad en la era de la fluidez**. Buenos Aires: Paidós, 2004.

- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1989.
- RIFKIN, Jeremy. **O fim do emprego**. São Paulo: Makronbooks, 1997.
- ROCHA, Maria Zélia Borba. Espaço urbano, escola e desigualdade social. **Revista Sociedade e Estado**. v. 14, n. 2, p. 363, jul./dez. 1999.
- SILVA, M. J. P. et al. **Educação continuada: estratégias para o desenvolvimento do pessoal de enfermagem**. Rio de Janeiro: Marques-Saraiva, 1989.
- TOURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade**. 6. ed. São Paulo: Vozes, 2013.
- VEIGA, Ilma Passos (org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola – uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 1998.