

DIÁLOGOS ENTRE OS MOVIMENTOS SOCIAIS E O ESPAÇO/TEMPO ESCOLAR POR MEIO DO PROJETO ESCOLAR DE FILOSOFIA “SEMEAR E COLHER CIDADANIA”: EDUCAÇÃO NÃO FORMAL COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Hudson Ribeiro^{2*}, Adolfo Miranda Oleare¹,
Mariluz Sartori Deorce^{1,2}, Sidnei Quezada Meireles Leite^{1,2,3}

1. Instituto Federal do Espírito Santo – IFES.

2. Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) - IFES.

3. Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (Educimat) - IFES.

Resumo:

O objetivo dessa pesquisa foi o de analisar as potencialidades pedagógicas do projeto de ensino de filosofia, chamado *Semear e Colher Cidadania*, desenvolvido na educação profissional de nível médio, numa escola técnica federal do norte do Estado do Espírito Santo, no período de agosto a dezembro de 2016, para estudar possíveis diálogos entre movimentos sociais e o espaço/tempo da escola, à luz da educação não formal. Participaram desse estudo 36 estudantes do ensino técnico organizados em seis grupos de trabalho que desenvolveram investigações da história dos movimentos sociais, entrevistas dos atores, rodas de conversas para debater as temáticas sociais, além de um seminário final com apresentação de relatos de experiência. Tratou-se de uma investigação qualitativa de uma intervenção pedagógica, cujos dados emergiram de observações, relatos escritos e orais dos sujeitos da pesquisa, entrevistas com grupo focal, fotografias, entre outras fontes. Foram analisados os aspectos pedagógicos tendo em vista a pedagogia da libertação e a perspectiva da educação não formal.

Autorização legal: Não se aplica.

Palavras-chave: Ensino de filosofia; Filosofia da Libertação; Movimentos sociais.

Apoio financeiro: Fapes.

Introdução:

A educação através de projetos permite uma aprendizagem colaborativa e cooperativa por meio de situações-problema, com participação ativa do estudante, oportunizando experimentar o planejamento, organização e seriação de dados, propor e testar hipóteses, investigação, até a explicação do fenômeno sociocientífico (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998). De acordo com Cunha (2001), a pedagogia de projetos foi introduzida no Brasil por Anísio Teixeira e Lourenço Filho, durante o movimento da Escola Nova, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932,

influenciado inicialmente por John Dewey e Willian Kilpatrick. O ideário educacional renovador do movimento escolanovista brasileiro durante o período de 1950 a 1960, foi influenciado pelo pragmatismo deweyano em sua concepção de respeito às particularidades individuais e, ao mesmo tempo, de incentivo à observação das necessidades do progresso social.

Entretanto, com o surgimento do movimento da filosofia da libertação nas décadas de 60 e 70, marcado pela publicação dos livros de Freire, pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1987) e pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996), aos poucos, o pragmatismo deweyano na antiga pedagogia de projetos deu lugar a uma nova pedagogia fundamentada numa concepção de aprendizagem, promovida por situações didáticas significativas para o estudante, aproximando-o ao máximo do seu contexto social, através do desenvolvimento do senso crítico, da pesquisa e da resolução do problema (ALVES e OLIVEIRA, 2008).

Em debates produzidos em sala de aula de filosofia, percebemos que os movimentos sociais faziam parte do cotidiano de alguns estudantes da cidade de Linhares-ES, abrangendo a temática de trabalhadores rurais, sem terra, catadores de materiais recicláveis, indígenas, negro, lgbt, entre outros (GOHN, 2011). Assim, produzimos o projeto escolar “*Semear e Colher Cidadania*” para discutir os potenciais pedagógicos do uso da pedagogia de projetos no contexto do ensino de filosofia, para estudar possíveis diálogos entre os movimentos sociais e o espaço/tempo da escola.

Metodologia:

Tratou-se de uma investigação qualitativa de uma intervenção pedagógica, cujos dados emergiram de observações, relatos escritos e orais dos sujeitos da pesquisa, entrevistas com grupo focal, fotografias, entre outras fontes. No quadro 1 está apresentado um resumo das técnicas e

instrumentos de coleta de dados empregados durante a investigação da intervenção, cujos dados foram analisados à luz de Bardin (2011) e as rodas de conversas foram analisadas com base em Gatti (2005).

Quadro 1: Resumo das técnicas e instrumentos de coleta de dados da investigação do projeto escolar “Semear e Colher Cidadania”, realizado em 2016, num ensino médio/técnico público da cidade de Linhares – ES.

Investigação	Técnicas	Instrumentos
Investigação Qualitativa Tipo: Estudo de Caso	Observações	Anotações no diário de bordo do investigador.
	Inquéritos	Questionários e entrevistas de grupo focal.
	Imagens	Fotografias com registro dos momentos.
	Relatos orais e escritos	Postagens produzidas pelos estudantes no Blog e Rede Social (diário de bordo eletrônico).

Para estudar possíveis diálogos entre movimentos sociais e o espaço/tempo da escola, foi planejado uma intervenção pedagógica de ensino de filosofia, que denominamos projeto escolar “Semear e Colher Cidadania”, na disciplina de filosofia durante o período de agosto a dezembro de 2016, numa escola técnica federal localizada na cidade de Linhares, no norte do Estado do Espírito Santo. Os sujeitos desta pesquisa foram 36 estudantes com idade entre 15 e 18 anos, organizados em seis grupos de trabalho.

O projeto escolar foi desenvolvido em quadro etapas, a saber: Etapa 1 – Constituição dos grupos de trabalho, com respectivos temas sócio-filosóficos; Etapa 2 – Oficinas de debates temáticos para subsidiar os conteúdos de filosofia e investigações; Etapa 3 – Rodas de conversas sobre o desenvolvimento do projeto escolar; e Etapa 4 – Seminário final para apresentação dos resultados obtidos pelos grupos de trabalho.

As temáticas emergidas a partir de debates de sala de aula foram organizadas em seis grupos de trabalho, a saber: 1 - FEMINIFES: Lugar de mulher é em todo lugar; 2 - ICACHEOU: A cabeça é minha, o cabelo é meu; 3 - MELANINA: Vista a minha pele; 4 - COLORIFES: O corpo é meu, escolho com quem ficar; 5 - MST: Reforma agrária, já! e 6 - MPA: A terra é para quem semeia. Para desenvolver esse projeto, os estudantes tiveram que estudar a história e memória desses movimentos, lançando mão de observações, pesquisas na internet, fotografias, entrevistas com atores do movimento, entre outros.

Foram analisados os aspectos pedagógicos tendo em vista a pedagogia da libertação de Freire (1987, 1997) e a perspectiva da educação não formal de Gohn (1982, 2011). Também foram analisados os

aspectos filosóficos, tendo em vista a perspectiva da libertação de Dussel (1977, 1997).

Resultados e Discussão:

Segundo Gohn (2006, p. 29), ao refletir sobre os questionamentos - Onde se educa? E qual o espaço físico territorial onde transcorrem os atos dos processos educativos? - é possível demarcar o conceito de educação não-formal como aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos, onde há interação com o outro em espaços fora da escola, transformando a concepção de mundo dos indivíduos. Utilizando as categorias de educação não formal de Gohn (2006), foi possível encontrar sincronismos entre os movimentos sociais e o espaço/tempo da escola, por meio da intervenção pedagógica, tais como a promoção de saberes relacionados ao aprendizado das diferenças, onde se aprende a conviver com os demais, socializando-se o respeito mútuo; a adaptação do grupo a diferentes culturas por meio do reconhecimento dos indivíduos e do papel do outro; a construção da identidade coletiva de um grupo; e o balizamento de regras éticas relativas às condutas aceitáveis socialmente (quadro 2).

Quatro dos seis grupos (Feminifes, Melanina, Colorifes e Icacheou) apresentaram em seus trabalhos com forte tendência intertransdisciplinar, isto é, envolver de forma enfática uma visão da filosofia articulada a cidadania, ciência e sociedade. Já os outros dois grupos (MST e MPA) englobaram também aspectos socioeconômicos e socioambientais. O processo de desenvolvimento do projeto produziu um encultramento sócio-filosófico a cerca dos movimentos sociais, o que segundo Dussel (1977, 1997), herdaram o compromisso social, político e crítico.

Num documento sobre educação não formal da Unesco, baseado na conferência de Dakar (UNESCO, 2001), ressalta diversos aspectos da educação não formal para realização de práticas fora do ambiente escolar, para o empoderamento e inclusão social, apropriação de culturas artísticas, científicas e tecnológicas tais como da área de alimentos, saúde, ambiental, agricultura, para produzir conexões com o mundo do trabalho, fortalecendo identidades e desenvolver cidadania (UNESCO, 2006). Por exemplo, ao produzir as reflexões a cerca dos movimentos sociais no context da cidade de Linhares-ES, e suas relações com a escola, buscou-se produzir reflexões a cerca de quem somos, o

que fazemos, quais são nossos propósitos de vida e, também, repercutir na formação de cidadãos ativos na sociedade.

Quadro 2: Análise das categorias da educação não formal de Gohn (2006) identificadas da investigação do projeto escolar “Semear e Colher Cidadania”, realizado em 2016, num ensino médio/técnico público da cidade de Linhares – ES.

Categorias da Educação Não Formal	Projeto Escolar “Semear e Colher Cidadania”
Consciência e organização de como agir em grupos coletivos.	Organização dos estudos temáticos de maneira colaborativa e cooperativa por grupos de trabalho. Com base nas seis temáticas, eles se organizaram e traçaram um itinerário de produção de conhecimento, havendo decisões deliberadas coletivamente, buscando um consenso, respeito mútuo e aprendizagem colaborativa.
A construção e reconstrução de concepções de mundo e sobre o mundo; a contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade; forma o indivíduo para a vida e suas adversidades, e não apenas capacita-o para entrar no mercado de trabalho.	A apreciação pedagógica das inúmeras situações socioculturais nos movimentos sociais permitiram a (re)construção de novas concepções sobre a nossa civilização contemporânea. A interpretação das “vozes dos movimentos” produziu o sentimento de pertencimento cultural, local e regional, enfatizando a relevância para futuras gerações, apesar dos grandes desafios a serem superados considerando a situação do país.
Quando presente em programas com crianças ou jovens adolescentes a educação não-formal resgata o sentimento de valorização de si próprio (o que a mídia e os manuais de autoajuda denominam, simplificada, como a autoestima).	O projeto escolar produziu um sentimento de autonomia e liberdade nos estudantes, por exemplo, no caso das estudantes, refletiram sobre o papel da mulher na sociedade. Em segundo lugar, os estudantes refletiram sobre os casos de preconceito e a situação histórica de afrodescentes na sociedade, o que produziu um reconhecimento de que cada ser humano é capaz e dispõe de talentos individuais que independem de sua etnia-racial.
Condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais (enquanto seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais etc.).	Os movimentos sociais apresentam uma diversidade de pessoas ecléticas, das mais diversas formações e campos do conhecimento. A convivência e o contato com as variadas culturas e saberes possibilitou aos participantes uma ampliação da visão de mundo, desconstruindo antigos dogmas e estabelecendo novos paradigmas de respeito mútuo entre as diferentes identidades e grupos culturais.
Os indivíduos adquirem conhecimento de sua própria prática, os indivíduos aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca.	A intervenção pedagógica contribuiu para a reflexão sobre o propósito de cada indivíduo na sociedade, e a necessidade de se ter um olhar crítico sobre os paradigmas sociais. Além disso, possibilitou uma (re)leitura do mundo a partir de novas interpretações que ampliaram o campo de visão acerca do relevante papel dos movimentos sociais no processo de transformação da sociedade.

Segundo Gohn (2010), embora a educação não formal não substitua a educação formal, ela pode complementar os saberes escolares, dando maior sentido aos

conteúdos programáticos apropriados na escola. Esses saberes desenvolvidos pela educação não formal estão relacionados ao aprendizado das diferenças, onde se aprende a conviver com os demais, socializando-se o respeito mútuo; a adaptação do grupo a diferentes culturas por meio do reconhecimento dos indivíduos e do papel do outro; a construção da identidade coletiva de um grupo; e o balizamento de regras éticas relativas às condutas aceitáveis socialmente.

Conclusões:

O planejamento da intervenção baseada na pedagogia de projetos, baseados em Hernández e Ventura (1998), permitiu uma aprendizagem colaborativa e cooperativa de filosofia e a fronteira do conhecimento, por meio de temáticas sócio-filosóficas, oportunizando aos estudantes a investigarem até a explicação do fenômeno social, o que foi fundamental para o sucesso da intervenção pedagógica. A fala de alguns estudantes apontam para a apropriação do conhecimento filosófico e a fronteira do conhecimento.

Estudante G5 – [...] penso que muito nos ajudou as dicas dos professores Adolfo e Hudson, por que a partir dessas indicações as coisas ganharam mais sentido, quando passei a relacionar uma coisa à outra e a entender de que, na verdade, nada é isolado.

Estudante M2 – [...] a experiência de participar dos coletivos levarei comigo para o resto da vida, o sentimento de pertencimento, de solidariedade, de ação, uma vez despertados, não se acaba, mesmo que este seja o meu último ano na escola, mas para onde for levarei essa consciência comigo de lutar para exercer os meus direitos de cidadão.

Utilizando as categorias de educação não formal de Gohn (2006), foi possível encontrar sincronismos entre os movimentos sociais e o espaço/tempo da escola, por meio da intervenção pedagógica, tais como a promoção de saberes relacionados ao aprendizado das diferenças, onde se aprende a conviver com os demais, socializando-se o respeito mútuo; a adaptação do grupo a diferentes culturas por meio do reconhecimento dos indivíduos e do papel do outro; a construção da identidade coletiva de um grupo; e o balizamento de regras éticas relativas às condutas aceitáveis socialmente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) preconizam, entre outras coisas, a relação entre o trabalho, ciência, tecnologia e cultura, os direitos humanos e a sustentabilidade como princípio pedagógico. Com a recente publicação da Medida

Provisória No. 746/2016 (BRASIL, 2016), parece ser fundamental a realização de projetos interdisciplinares nos espaços escolares. Nesse sentido, a realização deste estudo buscou inovar práticas pedagógicas, promovendo a articulação da ciência, tecnologia social, cultura e trabalho, e, talvez, isso possa fazer diferença na vida dos jovens da educação básica.

Referências bibliográficas:

ALVES, Maria Cristina Santos de Oliveira.
OLIVEIRA, Sandra Maria de. A (re)significação do aprender-e-ensinar: a pedagogia de projetos como uma proposta interdisciplinar no contexto da escola pública. Em *Extensão*, Uberlândia, v. 7, n. 2, p. 19 - 29, 2008.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília – DF: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. Medida Provisória No 746, de 22 de setembro de 2016. 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. 2016.

CUNHA, M. V. da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 17, p. 86-99, maio/jun./jul./ago. 2001.

DUSSEL, Enrique D. *Filosofia da Libertação: na América Latina*. São Paulo: Edições Loyola. 1997. 275 p.

DUSSEL, Enrique D. *Para uma ética da libertação latino-americana*. São Paulo: Loyola. 1977. 241 p.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 158 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*. Editora Paz e Terra. Coleção Saberes. 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e contemporaneidade*. *Revista Brasileira de Educação*. v. 16, n. 47, maio-ago. 2011.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1982.

HÉRNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

UNESCO. *Educação Para Todos: o compromisso de Dakar*. Brasília, DF: Unesco no Brasil, 2001. 70p.

UNESCO. Wim Hoppers. *Non-formal education and basic education reform: a conceptual review*. International Institute for Educational Planning. Unesco. 2006.