

ESCOLA LASSALISTA & EDUCAÇÃO POPULAR

*Patrício Bolton, fsc
Caderno MEL 11*

É possível fazer educação popular dentro do sistema de Educação Formal?

“Tenho convicção absoluta de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica à realidade” (Paulo Freire, 2002, página 22).

Para partilhar em Grupos

1. Existe no seu Centro Escolar a preocupação por aquilo que acontece com os jovens de seu bairro, e eles estão vivendo?
 - Que procedimentos se estão estabelecendo com relação a eles?
 - Que iniciativas, vocês mesmos estão adotando?
2. O que estão vivenciando os jovens (família, relacionamentos, meios de comunicação, modas, centros de interesse, preocupações...):
 - Alimentam essas realidades os processos educativos e pedagógicos de vocês?
 - Como vocês os tomam em consideração na prática?
 - Como sua equipe educativa os toma em consideração?

Apresentação

Pertenço a uma comunidade educativa que teve a dita de iniciar um projeto de construção de uma escola no meio de uma população empobrecida. Tivemos a sorte de constituir uma equipe que começou com *sonhar* a escola, diagramá-la, planejá-la e pôr em prática as primeiras intuições e acordos. O desafio que nos propusemos no início, e que ainda continua, foi: Que tipo de escola devemos montar, para que signifique algo para a vida desta população empobrecida de Malvinas Argentinas? - Como aproveitar esta oportunidade, montando uma escola que seja instrumento para melhorar a vida desta gente, que tenha um sentido para esta comunidade? – Como montar uma escola que não traga consigo todos os males, defeitos, vícios que vivemos e sofremos na escola da Modernidade? – Como montar uma escola com um sentido novo, que possibilite um serviço para essas crianças e para este bairro, que busca construir um presente e um futuro melhor? ...

Partindo daquilo que conhecíamos, das experiências educativas que tínhamos como equipe pedagógica, começamos com buscar respostas pelo lado da Educação Popular, para a fundação dessa escola. Foi aí que nos convencemos de que pensar num projeto de educação popular, num projeto de educação formal é pensar um **espaço e uma prática social** que:

- ♣ Sejam **apropriados, ressignificados e reconhecidos como seus**, por parte de uma população marginalizada: que a escola se constitua com um **espaço seu**, para dizer sua palavra, contar sua vida, falar de seu tempo e de sua história. Quer dizer, uma prática e um espaço que possa ser sentido por eles como *nossos*, como parte integrante da história de lutas, buscas, andanças... desse povo empobrecido. Que seja um espaço que possa vincular-se com o

movimento popular, com a luta dos pobres para uma vida melhor... Portanto, que seja um lugar para eles poderem **dizer sua palavra...**

- ♣ Mas, não tencionamos fundar e vir a ser um clube, ou uma instituição que apenas fale do que se vive, mas que **transmita elementos significativos da cultura que é reconhecida e valorizada socialmente por todos.**

[Inclusive os saberes que são reconhecidos socialmente como valiosos e aceitáveis pela classe dominante e hegemônica. O problema não é tanto o conteúdo em si mesmo, quanto a forma *como* é ensinado e aprendido, o *para quê* se aprende, em favor de *quem* e contra *quem*].

Que seja o espaço para a **negociação**, entre as palavras do povo, sua vida, seus conhecimentos populares, sua cultura, por um lado; e por outro lado, a cultura sistematizada, os conhecimentos científicos, os saberes que o sistema educativo encarregou a escola para transmitir. Portanto, que seja um espaço para a transmissão crítica dessa cultura e a recriação crítica da própria cultura popular. Trata-se de construir a vinculação real da escola com a vida cotidiana, com o bairro, com a comunidade onde se insere (*cf. Paulo Freire, 1987, página 70*).

- ♣ De maneira mais explícita, nós nos dizíamos que na intencionalidade educativa deste processo de negociação cultural, o trabalho crítico da transmissão e a apropriação da cultura, é um processo que deve permitir a nós todos, aos alunos, professores, pais, vizinhos, **ler, interpretar e transformar** o próprio mundo, o próprio lugar onde se vive, trabalha, sonha, ama. E isto é construir a própria cultura, constituir-se em sujeito histórico, educar-se no sentido da esperança ativa. A educação numa perspectiva libertadora, se realiza “partindo da relação dialética entre o contexto concreto em que acontece a dita prática e o contexto teórico em que se faz a reflexão crítica sobre aquele” (*Freire, 1987*).
- ♣ Portanto, entendemos que educar significa **conscientizar**, isto é, ler, analisar e transformar a própria consciência sobre o mundo, e, a partir desta **transformação** de consciência, estender pontes para **transformar** a realidade. Isto vale dizer, liberar processos que permitam desvendar leituras opressivas, mistificadoras, alienantes, excludentes.

Evidentemente não existe uma relação mecânica entre consciência e atuação. Sabemos que não é automática a mudança da consciência, nem o resultado que segue imediatamente, a mudança de conduta, atitude ou relação. Reconhecemos que entre consciência e ação existe uma relação dialética, não linear, mas possível de ser lida, interpretada e transformada; e que a transformação da primeira possibilita, em grande medida, a transformação da ação.

- ♣ E tudo isto que acabamos de dizer se faz a partir de uma referência de leitura comunitária, do trabalho em grupo, da constituição de equipes, de processos que eduquem para a convivência, a cidadania democrática e a **organização popular**. Isto pressupõe a capacidade de viver e de trabalhar com outros, de estar juntos e de atuar juntos, de articular, de pertencer e criar redes, de associar-se, construir verdade juntos, aceitar-se na diferença, uma diferença reconhecida e valorizada.
- ♣ A capacidade para a organização e o reconhecimento do outro implica, também, a educação para a **autonomia, a auto-estima**, o reconhecimento de cada ser humano. Trata-se de fazer ver e de suscitar em cada um, o que há de mais humano nele, aquilo que o leve a dizer a si mesmo: **eu valho alguma coisa.**

Sintetizando, entendemos a **educação** como um processo de produção, criação e recriação, e não meramente como transmissão passiva de conhecimentos. Educação para a liberdade como pré-condição para a vida democrática e contrária a todo ressaibo de autoritarismo, manipulação,

ideologização que nos invade, em defesa de um ato educativo que é diálogo (Cf. Gadotti, 2002). Educação para a organização popular e o reconhecimento e a luta dos direitos dos setores populares. Educação para a transformação da consciência e do mundo, a partir da leitura e da análise da própria consciência, do mundo em que vivemos, da realidade que vivenciamos.

Um último esclarecimento: como bem diz o título, este texto faz parte da sistematização de uma prática que se vem aplicando desde há um ano e meio, aqui, nesta Escola Héctor Valdivielso, de Malvinas Argentinas, no Departamento Cólon, da Província de Córdoba. Mas, ao mesmo tempo, apresentamos pistas para continuar caminhando e construindo, elementos sonhados, que intuímos como próximos passos neste caminhar rumo    constru  o das escolas DOS pobres. Não estamos fazendo tudo o que se diz aqui, mas tudo o que aqui se diz nós falamos e comentamos, refletimos, buscamos, procuramos concretizar.

1. MAS, COMO FAZEMOS ISTO?

“Para a vida renascer    suficiente a estreiteza de uma frincha”.
(Ernesto Sábato)

Para viver o processo educativo que sonh  vamos, e continuamos sonhando, e acima mencionamos, tivemos que desaprender e reaprender muitas coisas. Tivemos que abandonar e reincorporar elementos novos. Neste caderno, queremos apresentar um só de todos esses elementos que delineamos ou incorporamos. Uma das ferramentas ou estratégias que integramos    **a estrutura  o de um processo novo de organiza  o do projeto curricular institucional (PCI).**

Partindo daquilo que conceituamos como “educa  o”, o PCI deve ser um processo que:

- Parta da realidade;
- favoreça a leitura e a análise da realidade;
- possibilite um processo de conscientiza  o e transforma  o da circunvizinhança,
- propiciando a negocia  o cultural,
- e o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos socialmente significativos,
- que permita participar ativamente nesse processo,
- que faculte a forma  o de pessoas conhecedoras, reflexivas, ponderadas, capazes de diálogo, a partir da apropria  o do próprio processo de ensino-aprendizagem,
- tudo numa perspectiva comunitária.

E, a ferramenta que encontramos, estudamos, pusemos em prática e reformulamos para percorrer esse caminho,    ***idealizar o complexo temático e o planejamento do currículo de estudos, partindo de uma fórmula geratriz.***

Abordamos sob múltiplas formas esta teoria e esta prática. Primeiramente através de experiências e de trabalhos com jovens a partir de planejamentos de **núcleos geradores**, em seguida, no contato e no trabalho nas experiências de educa  o não-formal, a partir de **realidades significativas**, e, por fim, a partir daquilo que chegamos a conhecer acerca do **complexo temático** da Escola La Salle de Sapucaia do Sul, da Província de Porto Alegre, e das Escolas Municipais de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Apresentaremos essa experiência em duas etapas:

- Primeira etapa (muito breve): A estrutura  o do complexo temático.
- Segunda etapa (o cerne desta apresenta  o): O plano de um processo de ensino-aprendizagem a partir de uma fórmula geratriz.

Primeiro momento - A estruturação do mapa da consciência coletiva do lugar: O Complexo Temático

“A educação é muito mais que a instrução. Para ser transformadora – transformar as condições de opressão - ela deve reenraizar-se na cultura dos povos”(Gadotti, 2001).

Seria longo demais relatar aqui todas as ocorrências da primeira etapa, e isto excederia mesmo a intenção deste escrito. Por isso, nos referimos imediatamente à sistematização do nosso trabalho na Escola Héctor Valdivielso (Projeto Institucional dos Estudos). Faremos uma breve resenha final para introduzir o ponto seguinte.

O Complexo Temático é um conjunto de declarações feitas pelos pais dos alunos, os alunos, vizinhos e professores da escola. O teor dessas declarações foi recolhido em múltiplos encontros visando a “escutar e tirar conclusões sobre a realidade, as características do bairro, a situação real dos pobres do lugar”. O que se ouviu foi registrado; as declarações de anseios e de expectativas similares foram agrupadas; e logo selecionamos as de maior significado, que, organizadas numa espécie de mapa, nos permitiriam chegar a uma certa aproximação coletiva do lugar, à idiossincrasia popular, às necessidades, desejos, expectativas do povo... As declarações assim colhidas se relacionam com a vida cotidiana do lugar. Dão-nos conta da maneira como as pessoas se conhecem, e por que procedem da maneira como declararam. (Cf. Freire, 1987). A leitura do conjunto dessas declarações é como um *recorte*, um *extrato* da consciência do lugar e orienta para o *como* a comunidade docente deverá trabalhar junto do povo, e com ele. Dentre todas as declarações ou manifestações colhidas, a comunidade docente irá escolher uma por trimestre, ou quadrimestre, para ser trabalhada com os alunos, os pais, os professores, a vizinhança.

Introdução

Quando nos pusemos a estruturar nosso currículo institucional, procuramos descobrir a maneira como deveríamos atuar, partindo da perspectiva comunitária e das exigências da educação cristã. Essas perspectivas, como dissemos acima, para nós são:

- A **realidade local** no seu quadro cultural de pós-modernidade e de capitalismo tardo, assim como o vivemos nesta Argentina de hoje.
- A **transformação social e a autonomia das pessoas vítimas de exclusão**; esta é a intencionalidade de toda a prática educativa.
- O processo educativo é um ato de **negociação cultural, de criação e de recriação da cultura**; e, ao mesmo tempo, é um processo de **conscientização e de transformação da consciência**.
- **Uma mediação dialogante, afetuosa, crítica e cristã** como mediação educativa.
- A prática educativa em face da realidade que se transforma pelo **diálogo de sujeitos ativos** (alunos, professores, pais, forças vivas, outros atores...) em que intervêm **diferentes saberes**: saberes adquiridos, saberes populares, o senso comum dominante, os saberes escolares, o Evangelho, o Magistério da Igreja e as Ciências.
- A **cultura** é o pano de fundo da práxis educativa.
- O processo de organização do Projeto Institucional dos Estudos que é um processo de **construção de identidade** da comunidade docente e da comunidade educativa (pais, alunos, vizinhança).

- **Nosso envolvimento e nosso compromisso**, como comunidade educativa, neste processo de construção do Projeto Institucional de Estudos, é uma opção ética, política e religiosa, que fazemos progressivamente a partir de nossas histórias passadas, de nossa formação, dos intercâmbios e da reflexão comunitária.
- Este processo de elaboração do Projeto Institucional dos Estudos nos introduz num dinamismo de **sistematização, de reflexão, de análise e de formação permanente**.

Etapas da estruturação do complexo temático

[O que segue faz parte de uma conceitualização realizada pela comunidade educativa após um primeiro exercício de elaboração do complexo temático].

a) O que é o complexo temático?

Num determinado momento histórico, é o espelho intencional das representações culturais, econômicas, políticas, sociais e religiosas da comunidade escolar numa organização significativa.

Ele permite estabelecer a lista dos problemas da vida cotidiana na circunvizinhança da escola, visando a transformá-los através da prática educativa.

É um espelho intencional que obedece a uma opção ética, política e religiosa da comunidade educativa (sempre em estruturação).

Implica o conceito do inacabamento do Projeto.

É um instrumento que permite a síntese cultural pelo diálogo, de um lado, dos saberes e as realidades da vida cotidiana, e do outro, dos saberes transmitidos pela escola.

É feito de declarações colhidas junto dos habitantes, dos alunos, dos pais, dos próprios professores. Declarações que nos defrontam com desafios, nos impelem a mover-nos, e orientam nossa tarefa educativa.

É o resultado de um exercício de discernimento comunitário.

Ele se constrói a partir do critério de fidelidade, de significado e de representatividade da consciência coletiva do setor e da intencionalidade para transformar essa mesma realidade.

b) O encontro com a realidade

A comunidade educativa se pôs a percorrer o bairro, para dialogar com o povo que ali habita. foi o “tempo de escuta daquilo que as pessoas falam”. Tempo de guardar no coração e na memória as declarações. As asserções mais significativas foram registradas, para depois serem partilhadas com os professores. Incluímos o que disseram as crianças e os professores.

c) Nossa interpretação da realidade

Nós nos detivemos longamente sobre as declarações e manifestações das pessoas. Demos tempo para elas nos causarem impressão. Redigimos interpretações. Esboçamos os primeiros “conceitos nucleares” que nos permitiram classificar as declarações em vários conjuntos. Analisamos esses diversos “núcleos”, os trocamos de lugar e optamos por aquelas que nos pareciam mais apropriados para reagrupar algumas declarações com outras. Para este trabalho nos foi preciso interpretar o que havia nas entrelinhas, os subentendidos não expressos, decifrar as intencionalidades e seus significados.

d) O esquema interpretativo

Com os “núcleos” selecionados estruturamos um esquema que nos permitiria compreender o contexto, a situação atual do bairro e sua vinculação com a escola, com o saber, com os professores, os anseios, as expectativas, os temores. Esse esquema também deu conta de nossa interpretação da maneira de conceber a escola, os professores, os educadores, os atores sociais deste setor. Reagrupamos as declarações neste esquema de interpretação. Escolhemos as declarações mais significativas de cada núcleo.

e) Decifrar as tensões

Os diferentes esquemas elaborados, fizeram com que progressivamente chégássemos a conhecer a diferença de visões que, como professores, tínhamos sobre os pobres, a escola, a ação educativa e cultural, o ministério da educação... O fato de elaborarmos esses esquemas nos conduziu a partilhar essas maneiras de ver, e selecionar as mais libertadoras, aquelas que mais estavam na linha da educação popular. Fomos progressivamente rejeitando os primeiros esquemas, porque eles ocultavam, de nossa parte “imaginações invasivas”, e porque necessitávamos encontrar esquemas mais libertadores. Dentre todas as declarações que selecionamos, destacamos aquelas que melhor pudessem significar e reagrupar as tensões mais notórias de cada um dos grupos selecionados.

A opção pelas declarações é um modo de ressaltar certas tensões da circunvizinhança e da comunidade educativa (com exclusão de outras), assim como nós as percebemos como comunidade docente. As declarações mais fortes e aquelas que foram percebidas como de maior insistência, nós as destacamos como pontos prioritariamente importantes do complexo temático.

f) Nossas opções

Uma vez definido o complexo temático, optamos pelas declarações e as realidades que elas designavam, sobre as quais haveríamos de trabalhar prioritariamente durante o ano. As diversas opções nos davam uma visão dos alunos, dos pobres, da escola, dos professores... e isto nos levou a definir critérios de ação, iniciando por aquilo que mais estivesse de acordo com nossa responsabilidade na escola, daquilo que poderíamos fazer, e de nossa interpretação sobre a educação popular... Selecionamos as declarações e as distribuímos ao longo do ano letivo. Analisamos essas declarações e as associamos com as restantes que haveríamos de trabalhar depois.

Exemplos de declarações trabalhadas durante o ano de 2002:

Primeiro trimestre: “Foi muito difícil convencer as crianças para irem à escola”.

Segundo trimestre: “A escola é importante; é uma fonte de vida. Não queremos que nossos filhos tenham que enfrentar os mesmos problemas que nós, pais, tivemos que enfrentar por falta de estudo”.

Terceiro trimestre: “Somente vocês aqui nos têm em estima. Nós somos pobres”.

O esquema em seu conjunto e as declarações selecionadas para orientar o trabalho escolar orientaram nossa prática educativa, nossos projetos, nosso trabalho nas salas de aula e em toda a escola. Decidimo-nos a trabalhar partindo das declarações pelas quais optamos.

Assim, através da leitura delas, feita em comunidade, direcionamos nossa presença e a da escola, como educadores no meio dessa realidade.

O exame cuidadoso do esquema e das declarações selecionadas, nos incitou a refletir sobre nossa vida pessoal, nosso ministério de educação, nossa comunidade docente: “Sob quais aspectos temos que converter-nos? Para qual atividade temos que converter-nos?”

g) Buscando justificativas teóricas para nos movimentar e animar

Na operacionalização das declarações e em todo o processo de estruturação do complexo temático, fomos em busca de justificativas teóricas para melhor compreendermos o complexo estabelecido e nossa leitura dele. Essa busca de material teórico nos ajudou a nos posicionarmos mais criticamente perante o povo. Ajudou-nos a desvendar nossas maneiras de ver invasivas, defensivas, carentes de espírito crítico. Também nos forneceu elementos para ler criticamente as intencionalidades que pudessem estar escondidas nas declarações que selecionamos.

h) Visando a sistematização

Os procedimentos foram registrados ao longo de todo o ano. Cada processo deu lugar ao planejamento de *projetos de aula integrados*, como respostas às intencionalidades lidas, interpretadas, reflexionadas e percebidas em cada declaração. Esses projetos de aula surgiram da *opção da intencionalidade*. Nós os fomos lendo e relendo continuamente, partilhando-os com outras pessoas. A prática habitual de registro pelos professores se coloca nessa linha de sistematização da práxis que se está realizando. Pode dizer-se o mesmo da observação das aulas dadas e o registro delas pelos próprios professores.

i) Comunicação

Informamos os pais, os alunos, as entidades educativas do bairro e próximas, sobre os passos dados. Fizemos o mesmo com os projetos de aula e nossos projetos institucionais que surgiram de nossas leituras, de nossas opções e de nosso itinerário de transformação.

SEGUNDO MOMENTO: NEGOCIAÇÃO CULTURAL E TRANSFORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA

“Quanto mais eu estiver enraizado na minha localidade, tantas mais possibilidades eu terei para me abrir e me sentir cidadão do mundo” (P. Freire, 1997).

Pensar um processo ensino-aprendizagem que tenha as características acima citadas, implica o planejamento de vários processos simultâneos:

- O processo de ensino-aprendizagem, entendido como ensino, aprendizagem, recriação e apropriação de conteúdos conceituais e comportamentais que a escola tem como função transmitir. A definição da **dinâmica dialogal** para conseguir que o processo de ensino-aprendizagem desses conteúdos seja significativo e possível. Saberes prévios, estrutura cognitiva inicial, área próxima de desenvolvimento, maneira de apresentar os problemas, desestruturação e reestruturação cognitiva, sistematização e nova comunicação.
- O processo pelo qual o professor vai conduzindo progressivamente o andamento de sua aula em busca da transformação das consciências. Essa mediação fará com que o processo de transformação se torne significativo e possível. É um processo que, partindo do conhecimento da consciência inicial do aluno, de sua

família e de seu entorno, se propõe transformar essa consciência na linha de uma **intencionalidade de antemão definida**: *O quê* queremos transformar da consciência de nossos alunos, de suas famílias e dos habitantes deste bairro? *Para onde* se orienta aquilo que pretendemos trabalhar com os alunos e suas famílias, com as pessoas deste bairro em particular, e com aqueles com quem formamos esta comunidade escolar? A intencionalidade tem que ver com o saber explicitar “*o quê* conhecer, em favor *de quê* e *de quem* conhecer, e, - por conseguinte, *contra o quê* e *contra quem* conhecer” (P. Freire, 1987). Esta intencionalidade está ligada a um projeto de bairro, de sociedade, de sujeito humano, de relacionamentos sociais que a comunidade docente interpreta, reflexiona, se põe de acordo, discerne permanentemente. A partir de um quadro mais amplo, essas intencionalidades querem prender-se a projetos e linhas de ação do movimento popular, a seus anseios, suas utopias, e suas esperanças (Cf. Freire, 1987). Este é o ato político da educação: definir a direcionalidade daquilo que pretendemos com nosso trabalho, com aquilo que realizamos juntos: alunos, família, professores, bairro, vizinhos, ONGs, instituições, forças políticas...

(Esta possibilidade de confrontar trabalhos inter-institucionais, não elimina a possibilidade de conflitos entre diversos interesses, cosmovisões, maneiras de trabalhar com os pobres, posicionamentos sociais...).

- A definição desta intencionalidade é que desnuda a aparente e mentirosa neutralidade da ação educativa. Não explicitar uma intencionalidade educativa, é permitir que a intencionalidade educativa predominante de um determinado momento histórico prevaleça.

Nota: Ao escrever isto estou pensando: Qual é hoje, em 2003, a intencionalidade educativa predominante? – E eu mesmo me respondo: é a seleção dos mais aptos para o sistema econômico, social, político e cultural. É o triunfo de um certo tipo físico e de uma certa cultura que se tornou uniforme (triunfo individual, submissão à autoridade, capacidade de memorização e de não causar problemas a outros, nem ao professor, nem aos companheiros, nem à atividade prevista...) É o triunfo de um sistema que ensina: “Se você não estudar, você se marginaliza, você não é nada, você não conseguirá emprego, você será pobre a vida toda. Não estudando você estará optando pela pobreza”. – É impor a idéia de que cada um deve incorporar da maneira mais rápida, mais completa e mais literal, os conteúdos transmitidos por aqueles que ensinam, para depois poder reproduzi-los sem discussão. Definir uma intencionalidade pedagógica, é sair desta consciência ingênua da neutralidade da educação, e em função de nossas opções e convicções éticas, políticas e religiosas, definir o rumo para onde queremos conduzir o processo de ensino-aprendizagem.

- Por último, definindo a intencionalidade pedagógica e os conteúdos, será determinada a maneira de ensinar, isto é, o procedimento metodológico de que o professor se servirá, e no qual poderá articular os dois processos anteriores. Trata-se de um processo que deve poder estimular o aluno a questionar, a criticar, a criar, ali onde se propuser a elaboração de um conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, que foi conhecido e aprendido pelas experiências do mundo” (Cf. Freire, 1999). Para tornar isto possível nós optamos pela metodologia dos **projetos de classes integrados e dos projetos institucionais integrados**. Nós entendemos por isto que, tanto os primeiros como os segundos, favorecem a unidade teórico-prática que torna possível a reflexão crítica, a unidade entre a experiência e o conhecimento, entre a vida cotidiana e o conhecimento científico. (Cf. Paulo Freire, 1987). E, quando afirmamos que é uma prática, não o dizemos somente porque se faz uma experiência concreta, como seja, ocupar-se de um jardim ou fabricar bonecos, mas porque o conhecimento aplicado no projeto remete a uma experiência prática

da vida cotidiana. E isto não significa nem ativismo, nem discurso moralizante, nem falar todo o tempo de “nosso bairro”, nem voluntarismo puro, como muitas vezes criticam aqueles que desconhecem a educação popular. **Este processo, o metodológico concreto, articulará os outros processos.**

Optamos por trabalhar num projeto de aula ou classe, como a possibilidade de vincular a ação concreta, a prática ao lado do conhecimento. Prática que possibilite uma experiência de vinculação e de relação humana, onde se desenvolva a solidariedade, a responsabilidade social, o gosto pelo trabalho livre, a cooperação, a criatividade, todos elementos indispensáveis na formação de uma personalidade crítica.

Resumindo o que foi dito até aqui, temos:

1. Partindo da declaração geratriz, seleção de uma intencionalidade pedagógica para trabalhar:
Que transformação da consciência será conseguida?
2. A opção por um projeto de aula que possibilite o trabalho da intencionalidade selecionada, isto é, a transformação da consciência no sentido do acordo, a partir dos seguintes parâmetros:
 - a) A idade dos alunos.
 - b) A situação do grupo-classe.
 - c) Os conteúdos do Currículo Oficial a serem ensinados.
 - d) A situação do contexto.
 - e) O gosto e as habilidades do professor.
 - f) As possibilidades da instituição, dos pais dos alunos, da contribuição de outras instituições, ONG,...
 - g) A experiência que os alunos serão convidados a viver, a partir da intencionalidade definida.
 - h) A determinação dos conteúdos a ensinar e que devem ser aprendidos como um mínimo, a determinação da expectativa de um êxito mínimo para essa unidade de ensino-aprendizagem. É evidente, que o trabalho com projetos de aula é suscetível ao surgimento de novas perguntas, novos questionamentos e novas aprendizagens, que, geralmente, extrapolam os conteúdos planejados.

Esquemáticamente o planejamento é este:

Declaração geratriz: Consciência coletiva implicada	Intencionalidade pedagógica: Consciência a ser transformada; necessidade local que deve ser remediada.
Conteúdos oficiais de base	Resultados esperados: Aprendizagens a dominar, conteúdos conceituais, atitudes e procedimentos que devem ser adquiridos.
Descrição do Método	Projeto de aula integrado que articule os elementos precedentes, permitindo a leitura e a problematização da consciência e dos conhecimentos prévios, a aquisição de uma nova consciência e de uma nova estrutura cognitiva.
Tarefa do Professor	Mediação dialógica permanente em vista da transformação da consciência e da aprendizagem significativa dos conteúdos.

Os passos que devem ser seguidos na sala de aula:

1. Apresentação aos alunos da declaração geratriz que será explorada, da intencionalidade pedagógica a partir da qual se quer trabalhar, e do projeto de aula que se irá realizar. Após ter trabalhado várias vezes desta maneira, os próprios alunos é que haverão de construir o projeto.
2. Leitura pelos alunos da declaração geratriz, da intencionalidade e do projeto. O professor percebe e interpreta a consciência inicial nos alunos, suas vivências e conhecimentos. Para isto pode valer-se de recursos extras.
3. Contextualização dessa consciência lida no contexto do bairro, das famílias, da aula, dos relacionamentos estabelecidos. Análise dos conhecimentos prévios e da estrutura cognitiva dos alunos.
4. Interpretações das tensões presentes na situação apresentada. Seleção das tensões mais significativas para trabalhar com os alunos. Seleção dos conhecimentos prévios que devem ser considerados para a nova aprendizagem.
5. Elaboração de um projeto de aula, mediação dialógica permanente, registro dos conhecimentos sobre os quais se trabalhou, da consciência expressada, das mudanças que estão em vias de se produzirem.
6. Comunicação daquilo que se realizou, e sobre a experiência vivida.
7. Reexame, relato e avaliação da experiência vivida.
8. Transformação da consciência e novas aprendizagens.

3. UM NOVO SUJEITO DA EDUCAÇÃO: O ALUNO NO SEU CONTEXTO SOCIAL

*“A conscientização é um compromisso histórico.
Ela implica que os homens assumam o papel de sujeitos
que fazem e refazem o mundo.
Ela exige que os homens recriem sua existência
com o material que a vida lhes oferece...”
Paulo Freire, 2002)*

Depois de tudo quanto já foi dito, é preciso que nos perguntemos: A quem devemos considerar “sujeitos” da educação que a escola vai proporcionar? Os alunos em sua individualidade? – Os alunos como um grupo-classe? – Cada aluno e sua família? – O grupo global dos alunos, o conjunto das famílias do bairro?

Por ora, a resposta que nos demos foi a seguinte: O grupo-classe, respeitando a individualidade de cada um, é o sujeito da Educação Popular. Dizemos o grupo-classe, pois este grupo é o destinatário de uma experiência pedagógica que queremos que ele viva: uma experiência de ensino-aprendizagem, uma experiência comunitária de interpretação do mundo, de análise e de transformação do mundo. Mas, isto não se pode realizar isoladamente. Por conseguinte, os pais dos alunos como tais, e como grupo de adultos que vivem no bairro, são igualmente sujeitos e participantes da experiência do ensino-aprendizagem.

Por que dizemos isto? – Porque se torna necessário mudar o modelo dominante da escola atual, que é o sistema meritocrático universal, em que se fornece a cada aluno uma série de conhecimentos escolarizados para que ele os repita individualizadamente. Da repetição desses conhecimentos depende a atribuição de um diploma-recompensa-cartão”, que habilita para a continuação do jogo”. Mesmo que existam modelos capazes de romper com a aprendizagem só de memória e que integrem a formação das capacidades e aptidões cognitivas de cada sujeito e em cada sujeito, é sempre para o proveito pessoal do aluno e sempre na linha meritocrática.

Pensar num novo modelo de escola e a partir de um conceito de Educação Popular, é pensar a escola como a ferramenta apropriada para transmitir, recriar e apropriar a cultura em vista da defesa e da aquisição de direitos maiores, para que os pobres vivam em condições mais humanas e com maior dignidade. E isto não se pode realizar no sistema meritocrático. É necessário um sujeito plural, é necessário que se respeite a individualidade, mas um sujeito plural. Por conseguinte, do ponto em que nos encontramos, devemos agora falar de uma nova relação entre escola, pais, bairro, instituições, organizações e forças vivas. No capítulo terceiro veremos a relação entre alunos e professores, e alunos entre si.

Como trabalhar com os pais? Vamos relatar-lhes nossa experiência. Por ora estamos trabalhando nas aulas com os alunos, baseados na declaração geratriz: *“Se todos trabalharmos unidos podemos sair da pobreza”*.

Os pais podem participar da seguinte maneira:

1. **Em sessões de debate e de consenso educativo:** De tempo em tempo os professores se reúnem com os pais para lhes apresentarem os projetos de aula que serão realizados, as intencionalidades que se intentam empregar e os conteúdos que serão desenvolvidos. Nesses encontros se procura enriquecer os planos elaborados, harmonizá-los, ver as diferentes formas de abordá-los, articular a atividade que será desenvolvida nas casas com a da escola. São também oportunidades para harmonizar os critérios educativos para o trabalho junto dos meninos e das meninas.
2. Levando para diante **um projeto educativo como grupo de adultos:** Cada nível conta com uma ou duas “famílias solidárias” que se ofereceram e disponibilizaram na primeira reunião do ano. Com estas famílias, mais especialmente com as mães, nos reunimos uma vez por semana. Com esse grupo de adultos do bairro, também trabalhamos a mesma declaração geratriz. A esses adultos também propomos um projeto:
 - a) Que seja um espaço para a conscientização deles em torno da mesma declaração que para as crianças.
 - b) Que seja um espaço para o fortalecimento dos vínculos entre os vizinhos, os adultos do bairro, os cidadãos.
 - c) Que seja um espaço de educação para a cidadania.
 - d) Que seja um espaço de contenção e de promoção, de escuta e de atenção às necessidades básicas.
3. **Em assembléias escolares comunitárias:** De tempo em tempo abrem-se espaços para a avaliação dos projetos da Escola e a formulação de novos projetos. “A escola tem que fazer transparecer as necessidades e as expectativas da população com relação à escola, e os professores têm que ser os intérpretes dessas expectativas” (P. Freire, 1999).
4. **Em redes com outras instituições da circunvizinhança:** Desde o tempo de planejamento, uma vez que a comunidade docente definiu sua proposta pedagógica para um dado período de tempo (declaração, intencionalidades, projetos), são convidadas as instituições da área: entidades governamentais e religiosas, grupos do bairro, ONG, para lhes apresentar a proposta educativa e ouvir como respostas suas críticas, receber correções, somar sugestões e acréscimos, colocações, articulações...
5. **Em projetos de educação não-formal:** Juntamente com as proposições do programa de ensino, apresentamos um outro programa opcional para os pais, os alunos, os jovens, os

adultos os rapazes e as moças; um programa que faça trabalhar a partir da mesma declaração e em vista das mesmas intencionalidades que a escola. Neste momento, o bairro já conta com escolas de tango, folclore, danças contemporâneas, quadra de futebol, cancha de handebol, jogos de xadrez, escola de pintura, de canto, de prática de periodismo, que atendem a diversos grupos da população do bairro. Em cada um desses grupos também se procura trabalhar a mesma declaração geratriz.

6. Partindo da busca de coerência nas diversas áreas de ação do Projeto Educativo Institucional. Dissemos que a Escola tem quatro áreas de ação:

A geratriz da Aprendizagem Institucional	Os contratos didáticos: contrato fundacional, contrato histórico determinado desta escola, os contratos sociais atuais e contrato didático. – Cultura institucional: Ritos, mitos, imaginações, hábitos, rotinas. Mapa institucional ou arquitetura institucional: locais e sua significação, ambientação, lugares e não-lugares. Convivência e comunicação institucional. Poder institucional, circulação, lugares, pessoas, condução, circulação da informação. O imprevisto escolar: a irrupção do imprevisto cotidiano no escolar.
A Transversalidade escolar, ou a marca ética que a instituição define.	Eixo, tema, conteúdos transversais. O pedagógico e o metodológico.
A rede de sentido oferecida	Os espaços curriculares obrigatórios e os optativos. Saberes escolares que se ensinam.
Os espaços de explicitação do Evangelho.	O anúncio do Evangelho nos momentos de catequese e em outros momentos cotidianos. No nosso caso, o trabalho sobre um símbolo bíblico que corresponda com o projeto de aula e a intencionalidade que deve ser trabalhada. Também a oração da manhã, as celebrações... [Seria muito extenso desenvolvermos agora este ponto. Ficará para outra apresentação.]

A declaração geratriz pela qual se optou como comunidade educativa e que se planejou trabalhar em cada aula, em cada sala, com cada grupo de alunos e com os pais, deve poder ser lida e trabalhada nessas quatro áreas da instituição. É a maneira de estabelecer a coerência na totalidade do **currículo em sentido amplo**. [Existe um estudo sistemático sobre este ponto: “Confrontos da Educação Popular”.]

CAPÍTULO TERCEIRO

A CENTRALIDADE DO DIÁLOGO: A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE CULTURA

“Ninguém educa a ninguém; e ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam em comunhão, com o mundo posto de permeio” (P. Freire)

Pensar num processo de ensino-aprendizagem como este que acabamos de expor, implica num espaço sala-de-aula concebido de maneira diferente, onde seja possível uma **prática e uma mediação dialógica** entre alunos e professor. “No ensino, dar a prioridade à “relação dialógica” que permita respeitar a cultura do aluno, valorizar o conhecimento que ele possui. Enfim, partir da visão do mundo daquele que se educa, sem dúvida, é uma das bases fundamentais sobre as quais se deve apoiar a prática pedagógica dos professores e das professoras” (P. Freire, 1999).

Vamos enumerar uma série de elementos que devem ser tomados em consideração para a caracterização dessa mediação dialógica:

1. A mudança do contrato didático de hoje

“É sempre o outro que nos salva” – (Ernesto Sábato)

“Ninguém ensina nada a ninguém e todos aprendem em comunidade, a partir da leitura coletiva do mundo” (P. Freire). E para isto é preciso romper com modelos e estruturas mentais de relacionamentos hierárquicos, modelos autoritários que habitualmente encontramos em muitas de nossas salas de aula. Temos necessidade de reeducar-nos e saber que é possível reverter ou fugir dos contratos didáticos existentes que criam situações “selváticas ou de pouca sociabilidade” dentro da sala de aula, onde o professor se sente perdido em meio a gritos. Situações onde se estabelecem relações tirânicas: a do dogmatismo docente, a do capricho de alguns alunos. Relações de enfrentamento, polêmica, infantilização, bipolaridade relacional característica da adolescência. Temos que construir um espaço onde **nos encontremos e reconheçamos** como pessoas, como sujeitos pensantes suscetíveis de aprendizagem, aprendendo conjuntamente em torno de um objeto comum, o mundo que nos cerca.

Precisamos implantar uma mediação dialógica que faculte a vinculação permanente do afetivo e do cognitivo, o diálogo humanizante e amoroso, a reflexão sobre o mundo e o diálogo sobre a possibilidade de transformação dele. Porque a transformação da consciência se dá num processo dialógico ativo que permite a possibilidade de o sujeito se biografar, dignificar-se pessoalmente, transformar-se em sujeito crítico, auto-configurar-se responsavelmente de sua vida. É assim como se adquire a consciência de agente de cultura. É um diálogo que torna as pessoas autônomas e capazes de tomar livremente suas próprias decisões (cf. Gadotti). É um diálogo que ajuda a “ser mais”, a fazer germinar o que há de mais humano no outro. Ajuda a tornar-se sujeito de sua própria história, escrever a própria biografia, relatar sua maneira de estar presente no mundo (cf. Freire, 1999). Uma presença que é pensada, que se faz presença, que intervém, que transforma, que fala, que sonha, que decide, que avalia, que se impõe de forma responsável.

É um diálogo e uma relação que permite a reconstrução de binômios historicamente rompidos pela Modernidade e a Tecnocracia: o teórico com o prático; e o binômio do ensinar e do aprender (Cf. Freire, 1987).

Trata-se de uma relação que permite ensinar e aprender com o outro e para o outro. Que dignifica a situação em que o outro se encontra, o torna autônomo, e lhe abre o caminho para ser. Isto é possível porque há uma nova maneira de ver o humano que se cultiva e renova diariamente.

No linguajar de todos os dias em nossa escola, dizemos que é necessário construir uma sala de aula onde **se possa dialogar, onde o diálogo esteja no centro**; uma aula em que se dialogue sobre o objeto do conhecimento, sobre nossa experiência em face desse objeto, sobre a maneira de conhecer o objeto e nossa experiência, e de conhecer juntos, nesse processo de ensino-aprendizagem, os sentimentos, os afetos e as idéias provocadas pelo processo de ensino-aprendizagem e pelos conteúdos estudados.

2. Uma mudança de metodologia

Quando se fala de sala de aula como de espaço de cultura, não se trata de reunião “informal” onde é questão de “vida”, pejorativamente falando, como por vezes, se tem considerado esse espaço. Trata-se de um espaço organizado, com uma intencionalidade pedagógica clara, que permite as transformações para atingir os resultados esperados.

É um percurso metodológico que, partindo da realidade, implica num roteiro de investigação comunitária; é um caminho onde a cultura dos destinatários é reconhecida, a intencionalidade pedagógica definida e o objeto da ensino-aprendizagem codificado e decodificado em termos-fontes em vista do processo de conscientização; um caminho onde o diálogo está centralizado sobre seu objeto e onde se aprende a transformar o mundo numa intencionalidade clara.

3. Uma mudança de ênfase: o papel central do processo de conscientização

*“A liberdade não é feita de direitos,
mas é principalmente feita de deveres” (Camus).*

Não mais se trata de enfatizar uma lista de conceitos coisificados, mortos, padronizados, aparentemente neutros e que devem ser transmitidos, “porque não há outra maneira de proceder”. Já não se trata de conteúdos fragmentados, em nada significativos, fora do seu contexto, destinados a serem memorizados “rapidamente”, tudo ligado a um processo de racionalização que possa justificar esse procedimento arbitrário: “Se você não estudar isto, amanhã não encontrará emprego”, ou “isto será ruim para você na universidade”, ou “você não será uma pessoa de bem nem uma pessoa de cultura geral”... Já não se trata de agir desta forma nem neste tipo de paródia.

Trata-se de pôr ênfase na transformação dos participantes desse espaço de aprendizagem. É um exercício que impõe a participação do corpo, dos afetos, dos conhecimentos, das idéias, das histórias e da vida. Aprendemos, e enquanto aprendemos, nos pomos em atividade.

É preciso estabelecer uma mediação educativa, que não manipule e não abandone os alunos à sua própria sorte. A antítese da manipulação não é o “deixar correr”, mas o abandono da responsabilidade da orientação da educação. Isto não significa autoritarismo, tampouco o “faça isto” ou “faça aquilo”. Significa orientar um estudo sério sobre algum objeto. É uma posição radical democrática, que combina liberdade e autoridade.

Conscientizar implica construir juntos esses conhecimentos que nos ajudem a desvendar e construir uma realidade suscetível de nos proporcionar maior liberdade e mais felicidade. Conscientizar a nós mesmos, professores e alunos, num espaço de ensino-aprendizagem, só pode nascer de uma relação na qual nós nos consideramos, ao mesmo tempo, sujeitos conhecedores e sujeitos comprometidos no processo de conhecer juntos alguma coisa. O educador libertador está com os seus alunos, em vez de fazer alguma coisa para eles.

Já asseveramos muitas vezes: O professor ensina. Mas não se trata de uma oferta paternal, mas de oferecer claramente nossa competência e a orientação que damos ao processo educativo.

A ideologia dominante não tem outro interesse que convencer os professores que devem ser neutros, e que não se pode transformar a consciência desses “seres humanos livres”, que são os alunos. Essa espécie de falsa neutralidade constitui uma verdadeira falta de respeito para com os alunos. E não é uma questão de deixar em paz a ideologia dominante.

Está claro que ao dialogar com os alunos, ao menos pensamos em lhes fornecer uma contribuição mínima para a possibilidade de mudar sua maneira de compreender a realidade. Mas devemos saber que não estamos numa posição idealista, e que a transformação da consciência seja um jogo de palavras, de asserções, nem uma questão de debates intelectuais. Nós mudamos nossa compreensão e nossa consciência na medida em que refletimos sobre os verdadeiros conflitos da história, sobre o lugar que nós ocupamos neles, e sobre nosso posicionamento mental, afetivo, histórico com respeito a eles. O que pode tornar a educação libertadora é mudar a compreensão da realidade, mas mudar a própria realidade é outra coisa. Somente a ação política pode fazer a transformação da realidade e não apenas o estudo intelectual (*Cf. Freire, 1986*).

Concluindo o que estamos dizendo, podemos sintetizar expressando que conscientizar é passar, processualmente de uma visão mágica, opressora, de uma consciência semi-intransitiva” e ingênua a uma consciência crítica (*Cf. Freire, 2002*), de uma visão mágica a uma visão crítica (*Gadotti, 2002*); por meio da reflexão de uma prática concreta de aprendizagem grupal e de transformação de uma realidade ou de produção de uma realidade alternativa.

4. Reconceitualizar o que entendemos por conhecimento num espaço de cultura

“O conhecimento é um bem indispensável na formação de nossa existência” (Moacir Gadotti)

Partindo de uma chave de leitura de Educação Popular, compreendemos que na educação formal, há conteúdos que nós, os professores, não podemos deixar de lado. Eles não são negociáveis, e eles fazem parte daquilo a que nós não podemos renunciar na nossa função. Esses conteúdos são aqueles que correspondem ao ano escolar em curso; são os conteúdos sobre os quais rapazes e moças dessa idade trabalham em todas as escolas do mesmo nível, não importando em que região do país. Estamos falando dos conteúdos de base dos currículos. Sabemos que quando lembramos esses últimos, fazemos referência a esses conteúdos escolhidos ao nível do nacional e em cada Província, naquilo que nós denominamos de projetos provinciais de estudo. Esses conteúdos são ensinados em nossa escola, e é preciso que seja assim.

Todavia, não se trata de trabalhar somente esses conteúdos, mas de poder articulá-los com outros conteúdos (conhecimentos do lugar, conteúdos selecionados, outros conteúdos

específicos), em torno de uma intencionalidade claramente definida pelos professores: **O que queremos lecionar? O que queremos que nossos alunos aprendam? Quais transformações iremos recomendar para que se concretizem nos alunos, nas suas consciências, no seu entorno? A partir da resposta a estas perguntas se vão suprimindo elementos escolhidos nos conteúdos, se vai hierarquizando, pondo em ordem, adotando uns ou deixando de lado outros.**

Mas, é preciso que tudo isto seja claro: o conhecimento em si mesmo não é libertador. Ele tem necessidade de um processo pedagógico capaz de fazer surgir nas pessoas um compromisso político em favor dos excluídos da vida, da verdade, da beleza, da bondade. O conhecimento deve poder tornar-se um processo que permita, a partir de uma dada realidade, compreender o mundo, examinar, verificar as idéias que se tem dele, interpretá-lo e transformá-lo. O conhecimento não tem outra finalidade em si mesmo que ser uma ferramenta para melhorar o mundo e lhe dar **sentido e felicidade**.

Falar do conhecimento num espaço de cultura (sala de aula) é fazer alusão a uma dinâmica na qual o conhecimento não é apenas transferido, mas elaborado sob uma forma integrada e interativa. Não é algo que a pessoa aprende e de que se apropria rapidamente. Conhecer é descobrir e construir. Os aspectos estéticos, éticos, sociais e epistemológicos se articulam na busca do conhecimento.

O processo de elaboração do conhecimento é ativo, consciente, e favorece a participação; ele permite a autonomia das pessoas mais pobres para que possam, elas próprias, tomar livremente suas decisões. O construtivismo de Freire nos mostra que todos podemos aprender, que todos sabemos alguma coisa, e que todos somos indivíduos “aprendizes”, responsáveis pela elaboração do conhecimento e da redescoberta do sentido.

Num espaço de cultura se aprende, porque se faz parte de um entorno comum (contexto, necessidades, problemáticas, idiossincrasias), e onde o conhecimento é significativo para essa cultura. O indivíduo aprende através de sua própria ação transformadora sobre esse mundo. É ele quem constrói suas próprias categorias de pensamento, organiza seu mundo e o transforma.

O espaço de cultura é um exercício de democracia e de diálogo crítico, uma busca da razão de ser daquilo que vivemos e daquilo que nos acontece, uma formação para a organização comunitária e para a participação. Ele oportuniza à ciência uma abertura às necessidades do povo para interpretá-las. A ciência não parte de categorias absolutizadas, remotas, e de aparente neutralidade. A ciência é ligada ao trabalho, às pobrezaas, às carências, às lutas, aos sofrimentos, às alegrias e à vida cotidiana dos pobres. Ela fica atenta à sua causa e à sua luta no marco das demandas planetárias comuns, como a ecologia, as necessidades humanas fundamentais, ligadas, por exemplo, ao saneamento básico da água, do ar, da terra. Ela também se vincula com todas as formas de discriminação e exclusão social, à luta pelos direitos humanos, à paz mundial...

Resumindo, podemos dizer que nós conhecemos para compreender o mundo, para verificar a verdade daquilo que dele falamos, daquilo que dele pensamos, daquilo que dele sabemos e daquilo que outros falam dele. Não é uma simples troca de idéias. Ajuda-nos a interpretar e transformar o mundo, a construir categorias para isso; é uma ferramenta fundamental em nossa intervenção no mundo; ajuda-nos a dar sentido à nossa vida pessoal e comunitária, a nossas lutas, buscas, necessidades, problemas. O conhecimento é expressão de cada classe social (*Cf. P. Freire, 1999*) e deve poder ser lido como tal, desvelando essas

intencionalidades políticas em sua aparente neutralidade. Conhecer é desvelar, olhar, criar, propor, falar, dizer, crescer... e tudo quanto tem que ver com a vida.

5. Investigar e fazer participar

Assim como o aluno, o professor também investiga. Ambos vão em busca de soluções. A interrogação, o questionamento, é o ponto de partida de toda situação de aprendizagem. Ensinar a pensar de maneira crítica é questionar-se sobre o mundo em que se vive. A codificação, a decodificação e o diálogo sobre a realidade que deve ser transformada, permitem essa “problematização” do mundo que convida a desnaturar, desmistificar e procurar sentidos novos que nos desafiam.

É esta a finalidade de nosso permanente diálogo com nossos alunos: nós os defrontamos com a declaração geratriz, com o projeto que queremos realizar, a natureza das situações, os problemas que esse projeto nos apresentará e os conteúdos que devemos aprender. A partir dessas interrogações iniciais, procuramos elaborar juntos as “problematizações” que a todos nós apresentam desafios, mas que nos ajudam a assolar falsas seguranças, nos estimulam a investigar e a aprender, e nos levam a encontrar soluções para aquilo que nos bloqueia na busca do conhecimento.

Para compartilhar

- O que é que surpreende vocês neste testemunho de uma prática vivida por toda uma escola?
- Que práticas inovadoras percebem vocês nessa experiência?
- Vocês acham que alguma dessas práticas poderia ser adaptada no meio em que vocês trabalham? - Por quê? - De que maneira?
- Aquilo que aqui foi apresentado, inspira-lhes alguma forma diferente de trabalhar:
 - Com as famílias, o bairro, as instituições sociais...?
 - Com seus colegas educadores?