

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

Katia Regina Gonçalves Mori

A solidariedade como prática curricular educativa

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO
2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

Katia Regina Gonçalves Mori

A solidariedade como prática curricular educativa

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de DOUTORA em Educação: Currículo, sob a orientação do Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali.

SÃO PAULO
2013

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura:

Local e data:

BANCA EXAMINADORA

Aos meus filhos, Sophia e Rodrigo, pelo amor de uma vida inteira...

AGRADECIMENTOS

Ao Alípio Casali, pois, entre tantos tropeços, excitações, arguições, conquistas, orientações, provocações... tecemos amizade, conhecimento, tese. Pelo meu contentamento de ter compartilhado este trabalho por dentro com você, meu melhor exemplo de que a solidariedade é prática educativa. Muito obrigada!

Ao Fernando José de Almeida e Mozart Neves Ramos, pela amizade, pelas conversas instigantes e incentivos constantes.

Ao Mario Sergio Cortella, por ter me convencido a enfrentar o desafio do doutorado e tantos outros, sempre tão presente, tão provocador, tão pertinente.

Ao José Sérgio Fonseca de Carvalho e Maria Nieves Tapia, mestres da minha vida e da minha vida acadêmica, por quem zelo um enorme carinho, respeito e admiração.

Aos professores doutores da banca de qualificação, Branca Jurema Ponce e Paulo Roberto Padilha, pela contribuição atenciosa e valorosa.

Ao Francisco Josivan de Souza, amigo tão estimado e revisor desta tese.

Ao Instituto Faça Parte, por quase uma década de aprendizagem, parceira, conhecimento, vida. Sem essa experiência e sem esse apoio esta tese não existiria.

Às Escolas Solidárias que participaram diretamente desta pesquisa, em especial aos seus diretores, coordenadores pedagógicos, professores e comunidade, que trouxeram as contribuições essenciais e tornaram possível a realização desta pesquisa.

À CAPES, pelo financiamento parcial da pesquisa.

A cada um dos meus amigos e amigas que me acompanharam, me inspiraram, compartilharam conhecimento e trouxeram conforto e confiança para que eu pudesse seguir adiante. Em especial, Miro, Silmara, Nice, Cris Murachco, Nany, Rodrigo, Miguel, Quique, Débora, Ana Lúcia, Marcelo, Juliana, Rosângela, Letícia, Telma, Roberta, Ernandes e Gilberto.

À minha família, em atenção especial aos meus pais, com todo o meu amor, à Leda e ao Zé Mori, em nome dos quais agradeço aos demais.

Ao Renato, por compartilhar cada dia, cada fraqueza, cada alegria... Por causa do seu esmero foi possível realizar mais este sonho, juntos.

“A solidariedade como forma de conhecimento é o reconhecimento do outro como igual sempre que a diferença lhe acarrete inferioridade, e como diferente, sempre que a igualdade lhe ponha em risco a identidade.”

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

A solidariedade como prática curricular educativa

Katia Regina Gonçalves Mori

Esta pesquisa analisa a solidariedade como prática curricular educativa e tem como objetivo compreender, por um lado, em que medida a solidariedade pode ser inerente às práticas curriculares e quais são as atividades que mediatizam a sua aprendizagem; por outro, contribuir para o debate acerca da qualidade da educação uma vez que ultimamente tem-se compreendido de maneira dicotomizada o conhecimento cognitivo e a formação para a cidadania. O referencial teórico está aportado, sobretudo, nos conceitos de alteridade (Lévinas), ética (Dussel), compromisso político (Freire) e conhecimento emancipação (Santos). O universo da pesquisa está circunscrito a quatro escolas do Estado de São Paulo, com representatividade das principais redes de ensino (rede pública estadual e municipal, escola particular e profissionalizante). Trata-se de uma pesquisa de análise qualitativa, cujos dados foram obtidos mediante questionários e entrevistas semi-estruturadas. Participaram, como sujeitos da pesquisa, coordenadores pedagógicos, professores e comunidades atendidas pelos projetos solidários desenvolvidos pelas escolas participantes. Esta pesquisa permitiu constatar que existe diferença tanto na compreensão quanto no desenvolvimento de práticas pedagógicas que visam ensinar solidariedade, fato este que sugeriu o desenvolvimento e a proposição de uma tipologia específica do conceito para o campo da educação, a saber: solidariedade curricular assistencialista; discursiva; funcionalista-participativa; e crítica-emancipadora. Esta tese visa contribuir para o debate acerca da qualidade da educação pensada pela perspectiva da solidariedade enquanto conhecimento e valor fundamental para a constituição de uma sociedade que se queira plural e justa.

Palavras-chave: currículo; solidariedade; voluntariado educativo; ética; qualidade da educação.

ABSTRACT

Solidarity as a curriculum educative practice

Katia Regina Gonçalves Mori

This research analyzes solidarity as a curricular practice and aims to understand two particular points. First, the extent to which solidarity should be inherent to curricular practices and which are the activities that emphasize its teaching process. Secondly it seeks to contribute to the debate about the quality in education, which lately has been understood under two dichotomized functions: cognitive knowledge and preparing for citizenship. This is a research on qualitative analysis field and its theoretical framework is based upon the concepts of otherness (Levinas), ethics (Dussel), political commitment (Freire) and knowledge emancipation (Santos). The research took place in four schools of São Paulo metropolitan area, which represent the most important school systems (public, private and vocational schools). For data collection a questionnaire and semi-structured interviews were undertaken whose results were recorded and transcribed. The research informants were, educational coordinators, teachers and people from the community attended by schools under solidarity projects. This research allowed to realize that there is much variety in understanding how to develop pedagogical practices of solidarity, and this fact led to the development of a specific typology of solidarity practices in education: assistencialist; discursive; functional-participative; critical-emancipatory. This thesis seeks to contribute to the debate about the quality of education designed from the perspective of knowledge and solidarity as a fundamental value for the constitution of a society which wants to be plural and fair.

Keywords: curriculum; solidarity; service-learning; ethics; quality of education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. Apresentação	13
2. Contextualização	18
3. O problema, a hipótese e os objetivos da pesquisa.....	20
4. A metodologia qualitativa.....	23

CAPÍTULO I

PERCURSO METODOLÓGICO	27
1. Apresentação das escolas da pesquisa.....	31
1.1 Escola1 – Escola da Rede Pública Municipal de Ensino.....	32
1.2 Escola2 – Escola da Rede Pública Estadual de Ensino	40
1.3 Escola3 – Escola da Rede Privada.....	45
1.4 Escola4 – Escola da Rede Particular Profissionalizante	51
2. Seleção das escolas	54
3. Selo Escola Solidária.....	56
4. Instituto Faça Parte.....	60
5. A coleta de dados	63

CAPÍTULO II

O CONCEITO SOLIDARIEDADE	73
1. O princípio solidariedade: da mitologia ao <i>solidarismo</i>	75
2. A solidariedade na formação da sociedade	81
3. A solidariedade enquanto conhecimento, em Boaventura de Sousa Santos.....	88
4. Solidariedade e alteridade, em Emmanuel Lévinas.....	93
5. Solidariedade e ética, em Enrique Dussel.....	97
6. Solidariedade e consciência política, em Paulo Freire.....	101
7. A solidariedade como conhecimento-emancipação, alteridade, ética e consciência política.....	105

CAPÍTULO III

CURRÍCULO E SOLIDARIEDADE	117
1. O conceito de currículo	117
2. Currículo, experiências de aprendizagem e solidariedade	120
3. A solidariedade e o saber compartilhado	124
4. Currículo, solidariedade e prática educativa	127
5. A solidariedade e o currículo nacional	131
6. O currículo e qualidade da educação	137

CAPÍTULO IV

A SOLIDARIEDADE COMO PRÁTICA CURRICULAR EDUCATIVA	144
1. Aprendizagem e serviço solidário: denominações e principais características	149
2. Uma tipologia da solidariedade enquanto prática curricular educativa	153
2.1. <i>Solidariedade assistencialista</i>	155
2.2. <i>Solidariedade discursiva</i>	159
2.3. <i>Solidariedade funcionalista-participativa</i>	164
2.4. <i>Solidariedade crítica-emancipadora</i>	169
3. A solidariedade no ambiente escolar e na organização curricular	183
3.1 <i>A solidariedade no ambiente escolar</i>	183
3.2 <i>A solidariedade na organização curricular – interdisciplinaridade</i>	189
CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	201
APÊNDICE	214
ANEXO	220

LISTA DE SIGLAS

CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CPE1 – Coordenador Pedagógico Escola 1
CPE2 – Coordenador Pedagógico Escola 2
CPE3 – Coordenador Pedagógico Escola 3
CPE4 – Coordenador Pedagógico Escola 4
CE2 – Comunidade Escola 2
CE3 – Comunidade Escola 3
ExCE1 – Ex-coordenador Escola 1
PE1 – Professor Escola 1
PE2 – Professor Escola 2
PE3 – Professor Escola 3
PE4 – Professor Escola 4
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
OEI – Organização dos Estados Iberoamericanos
ONG – Organização Não-Governamental
PEA – Programa de Escolas Associadas da UNESCO
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNEDH – Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP- Projeto Político Pedagógico
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

1. Apresentação

Comecei a me formar educadora em 1992, quando ingressei no curso de graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Entre as oportunidades vivenciadas, duas delas influenciaram as minhas escolhas e o percurso de minha carreira. A primeira foi ter ingressado no Núcleo de Pesquisa da Escola do Futuro (1995-1997)¹, pois despertou o meu interesse pela aplicação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na escola. De 1999 a 2001 trabalhei com projetos sobre o uso do computador na sala de aula e fiz o mestrado na linha de Novas Tecnologias aplicadas à Educação, defendido em 2004, pela PUC-SP.

A segunda foi a experiência de ter sido voluntária no Centro de Estudos e Informações Crecheplan, atualmente Instituto Avisa Lá², com a equipe pedagógica coordenada por Regina Scarpa. O trabalho intensificou o meu interesse pelos estudos. Eu sentia a necessidade de melhorar meu repertório e conseguir ajudar à creche tanto na intervenção direta com os alunos quanto nas reuniões pedagógicas que acompanhava uma vez por mês. Assumi um compromisso de formação que transcendia a vida acadêmica e com isso o meu rendimento melhorou. Minha motivação para os estudos não era mais somente

¹ O NAP Escola do Futuro/USP inaugurou suas atividades em 1989, sob a coordenação científica do Prof. Dr. Fredric M. Litto. A partir de janeiro de 1993 instituiu-se como um Núcleo de Apoio à Pesquisa, passando a intitular-se Núcleo das Novas Tecnologias de Comunicação Aplicadas à Educação “Escola do Futuro/USP” (NAP EF/USP). Trabalhei diretamente em um dos projetos, o Grupo de Ciências via Telemática, coordenado pelo Prof. Dr. Nelio Bizzo. (ESCOLA DO FUTURO, 2013)

² Em 1986 foi fundado o então Crecheplan por um grupo de profissionais que atuavam em creches. A partir de 1999 ele passou a se chamar INSTITUTO AVISA LÁ - Formação Continuada de Educadores, uma organização não-governamental que tem como objetivos contribuir para a qualificação e o desenvolvimento de competências dos educadores que atuam em instituições educacionais e atendem a crianças de baixa renda; oferecer suporte técnico para ONGs, agências governamentais, escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental; atuar como centro de produção de conhecimento em Educação por meio de *site* na *Internet*, com produção de vídeos de formação e publicações; e contribuir para a formulação e implementação de políticas públicas que resultem em educação de maior qualidade. (AVISA LÁ, 2013)

conseguir boas notas, mas me preparar para lidar com as várias situações enfrentadas na creche: o planejamento da atividade, a negociação de conflitos, a contação de histórias, o acompanhamento das discussões pedagógicas, a falta de recursos, o problema da desapropriação do imóvel e fechamento da creche (devido à construção da Av. Roberto Marinho, na zona sul da cidade de São Paulo), entre outros.

Passados aproximadamente cinco anos após a minha graduação, recebi um convite para trabalhar em um Instituto³ recém-fundado que tinha como foco estimular o voluntariado por meio da educação. Até então, tinha optado por seguir pelo caminho do uso das TIC na educação e minha única experiência no terceiro setor tinha sido no Crecheplan, que havia se tornado meu único referencial, tanto de atuação no terceiro setor, quanto de voluntariado na educação.

Naquela época, início dos anos 2000, o país vivia um chamado intensivo da comunidade para o trabalho voluntário, quando o Programa Comunidade Solidária, coordenado pela Dra. Ruth Cardoso, no governo Fernando Henrique Cardoso, estimulava o “fortalecimento da sociedade civil” e influenciou a criação de centros, institutos e programas de voluntariado pelo Brasil. O assunto ganhou notoriedade com a cobertura da mídia, dividindo opiniões da população e de especialistas. Minha percepção sobre voluntariado também era dicotômica, pois, por um lado, eu desconfiava do estímulo ao trabalho voluntário, que mais parecia uma manobra política para que as pessoas trabalhassem gratuitamente para resolver problemas sociais que deveriam ser de responsabilidade do Estado, ou seja, uma prática para apaziguar a sociedade e manter as relações de poder cada vez mais fortalecidas (GADOTTI, 2008; DEMO, 2002; GENTILLI e SILVA, 1994); por outro lado, eu tive efetivamente uma experiência positiva na graduação que não representava essa maneira de compreender o voluntariado⁴. Sendo assim, decidi conhecer a proposta do Instituto e soube que a intenção era a de

³ Instituto Faça Parte, apresentado no *Capítulo I*.

⁴ No Crecheplan pude contribuir socialmente, aprendi que poderia intervir e ajudar a melhorar uma realidade difícil. Sabia que não estava substituindo o papel de nenhum funcionário da educação com o meu trabalho, pois isso era conversado com a gestora da instituição; aprendi a enxergar o outro, a pensar em o que poderia fazer para contribuir para o desenvolvimento do currículo e do planejamento pedagógico.

estimular a prática do voluntariado jovem, similar à que eu tinha vivido, e que a base conceitual de voluntariado seria criada a partir de dois alicerces: 1) de compromisso social sem a substituição do estado ou a desoneração do empregador e 2) ser uma experiência de formação pessoal e social para o jovem.

O Instituto (presidência, conselho consultivo e equipe executiva) era constituído de forma bastante eclética: empresários, universitários, pessoas ligadas ao terceiro setor, pesquisadores, pensadores e educadores, como Frei Betto e Antonio Carlos Gomes da Costa. A oportunidade de aprender com essa experiência, ainda que em meio a tensões ideológicas que a própria configuração do grupo sugeria (ainda que pequeno, com boa representatividade da sociedade civil), me instigou a aceitar o desafio.

O primeiro material analisado para fundamentar conceitualmente o voluntariado foi apresentado por Frei Betto em uma das oficinas de estudo. Tratava-se de uma pesquisa desenvolvida por uma brasileira na Itália (SBERGA, 2001) sobre como o voluntariado pode ser uma ferramenta pedagógica pela qual os alunos podem ser estimulados a diagnosticar um problema social real, planejar uma ação de intervenção e atuar diretamente na comunidade, conceito esse chamado de “voluntariado educativo”⁵. Antonio Carlos Gomes da Costa trouxe o conceito de “protagonismo juvenil”, no qual o jovem é visto como um protagonista na resolução de problemas sociais reais identificados com a escola, buscando-se desenvolver, além das habilidades cognitivas, a consciência de que a realidade pode ser transformada. Assim, estabelece-se uma relação mais direta da escola com a comunidade e se propõe a contextualização do currículo, partindo de um problema local para propiciar a formação crítica e, sobretudo, solidária.

Com esses estudos aprendi que o voluntariado não pode ser compreendido como uma atividade que desonera o Estado ou o empregador, pois essa percepção o afasta da construção de um estado democrático. No entanto, responsabilizar-se pela vida em comunidade de maneira voluntária

⁵Ver capítulo IV, *A solidariedade como prática curricular educativa*.

pode ser uma experiência positiva⁶, na medida em que permite melhor compreensão sobre a co-responsabilidade e o próprio funcionamento do poder público.

Sobre o aspecto da formação, o comprometimento voluntário para se resolver problemas sociais reais pode despertar a consciência social e o interesse pela atitude política. A aproximação permite conhecer, entre outras coisas, como a sociedade se organiza e quem deve ser cobrado para que a ordem seja (re)estabelecida. Esta concepção de voluntariado despertou o meu interesse em contribuir para a construção da base conceitual do Instituto e, por extensão, para a formação de jovens que pudessem ter ainda uma visão distorcida, assistencialista, exploratória da prática voluntária. Enquanto coordenadora de conteúdo do Instituto, participei do desenvolvimento dos livros publicados e do principal projeto, o Selo Escola Solidária⁷, o que me possibilitou entrar em contato direto com milhares de gestores de escolas públicas ao longo de nove anos de trabalho, por todo o país, em momentos como os de visita às escolas, palestras, eventos de entrega e lançamento de alguma edição do Selo Escola Solidária, entre outros.

Nas centenas de palestras introdutórias sobre o conceito, que preferi em atividade pelo Instituto, iniciávamos a construção teórica a partir da seguinte formulação: se concordarmos com o artigo segundo da LDB 9394/96, o qual define que a educação “deve ser *inspirada nos ideais de solidariedade humana* e deve ter por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (grifos meus), como oferecer esta educação? Como preparar os alunos para o exercício da cidadania?

Estas perguntas despertavam um interesse unânime. A resposta era construída a partir da pedagogia de John Dewey e Paulo Freire, entre outros. Aos poucos, a necessidade de se criar experiências da decisão e da

⁶ Haja vista, por exemplo, a doação de sangue: em todo o mundo, ela só pode ser exercida voluntariamente. O sangue humano não é produzido sinteticamente, não pode ser comercializado (vendido ou comprado) e a saúde pública depende de um banco de sangue abastecido.

⁷ Apresentado no capítulo I, *Percurso Metodológico*.

responsabilidade (DEWEY, 1979) e de se criar um currículo vivo, contextualizado, crítico (FREIRE, 1996) era trazida ao primeiro plano.

Ao longo de todo o percurso pude perceber que tais reflexões faziam sentido para escolas de diferentes condições regionais, sociais, administrativas, econômicas. O desenvolvimento de experiências de protagonismo juvenil, onde o jovem pudesse trabalhar em projetos sociais reais, era compreendido como uma das possíveis estratégias para se buscar a qualidade da educação pretendida e guiada pela compreensão do texto da LDB.

No entanto, pude perceber também que a unanimidade sobre considerar tais questões fundamentais para a formação inicial trazia consigo divergências intrínsecas à própria concepção conceitual. Como pontua Carvalho, citando Azanha (CARVALHO, 2013), há diferenças na compreensão do que seja “formar para a cidadania”. Da mesma forma, deve haver diferenças para o que é “ser solidário”. A unanimidade aparente pode responder a intenções diversas, revelando um tenso jogo de poder entre manter o *status quo*, por meio do reforço de uma postura acomodada de cidadania, ou propor uma educação crítica, que visa à emancipação. As contradições e a riqueza da diversidade sentidas ao longo desses anos me motivaram a voltar à academia, a um Programa de Doutorado em Educação: Currículo, para procurar compreender a educação enquanto qualidade de formação para a solidariedade e a cidadania⁸.

⁸ Impulsionados por outra concepção de contribuição para a qualidade da educação, a diretoria do Faça Parte e parceiros fundaram o Todos Pela Educação, em 2006 – organização social que visa concentrar seus esforços no estabelecimento, acompanhamento e desenvolvimento de programas para o cumprimento de metas estabelecidas de qualidade relacionadas ao fluxo, desempenho e gestão de processos e recursos para a educação básica.

O Faça Parte mantém suas atividades, porém com atuação reduzida. O Selo Escola Solidária foi encerrado em sua quinta edição. Em nota, o Instituto informou que em 2013, ao completar 10 anos, serão reconhecidas as escolas que participaram de quatro ou das cinco edições.

2. Contextualização

Vivemos um momento marcado por avanços científicos e tecnológicos que mudaram as relações de tempo, espaço, produção e convívio. Nunca antes o mundo havia experimentado a convivência planetária, o recebimento da informação em tempo real, o “estar” de maneira virtual. Esta configuração incita novos arranjos. Nunca antes na história a humanidade teve acesso a tantos conhecimentos, técnicas, informações e ferramentas de maneira tão disponível. No entanto, tais características têm propiciado o desenvolvimento humano⁹?

Segundo um estudo desenvolvido pelo psicólogo evolucionista da Universidade de Harvard, Steven Pinker (2012), a humanidade tem abandonado as práticas de sacrifícios humanos e métodos cruéis de execução como a fogueira, a crucificação e a empalação, comuns na idade medieval, e adotado uma postura mais pacifista nos últimos séculos. Ele demonstra a queda no número de mortes por guerras, genocídios, terrorismo, que o autor atribui ao fato de o homem ficar mais inteligente, utilizando a variação média do teste de raciocínio lógico para comprovar sua hipótese. No entanto, em sua obra *Como a mente funciona* (Idem, 1999), atribui à inteligência humana o fato do homem buscar estratégias de sobrevivência. A primeira delas identificada na teoria da Evolução das Espécies, de Charles Darwin, foi a de estabelecer um relacionamento cooperativo, baseado na reciprocidade mútua, para a proteção do grupo e da espécie¹⁰.

Se considerarmos esses três fatores, o acesso ao conhecimento culturalmente acumulado de forma mais intensa pelo uso das TICs, a globalização (comunicação, produção e consumo) e que o homem busca a sobrevivência, a tendência de não extermínio pode estar na complexidade dessa relação, uma vez que os interesses ligados à própria subsistência depende de conexões planetárias, acordos geopolíticos e econômicos, e

⁹Desenvolvimento humano, compreendido nesta pesquisa como um processo de ampliação das escolhas das pessoas para que elas possam, por si, criar as oportunidades para serem aquilo que desejam ser (MORI; CASADEI, 2012).

¹⁰ Ver Capítulo III, *Currículo e Solidariedade*.

sofrem a influência do predomínio da cultura hegemônica, que continua tensionando as relações num jogo de interesses que favorece a desigualdade social, a fome e a pobreza absoluta, produtos desse sistema político, ainda perverso.

Para Pedro Demo, o desenvolvimento humano está apoiado em dois pilares fundamentais: o instrumento (produção econômica) e o fim (cidadania). Neste sentido, o processo educativo pode tender tanto para os fins de consumo como para os meios de uma formação crítico emancipadora. Ele se constitui a partir de dois movimentos: o “formal”, constituído do manejo da linguagem, dos meios, da tecnologia, das formas; e o “político”, que diz respeito à capacidade do sujeito “se fazer e fazer história”. Ainda que, como ressalva o autor, não se possam segregar as duas coisas, pois elas “não são duas coisas, são as faces do mesmo todo” (DEMO, 1996, p. 14).

O conhecimento e a instrução podem trazer a capacidade de produção, de inserção social, de consumo, mas também a competitividade, a exploração, a manutenção do *status quo*. Para que isso não ocorra, a aquisição de renda deve ser compreendida como meio, não como fim, pois é preciso considerar a qualidade da vida em sociedade, o respeito, a convivência, a liberdade num processo educativo humanizador.

No entanto, quando analisamos a tendência educacional dos últimos anos, vemos que a busca por qualidade tem sido pautada apenas na aquisição formal do conhecimento, e não na formação humanizadora. Um dos principais fatores para esse movimento pode ser atribuído à incorporação de testes padronizados de conhecimento para mensurar a qualidade da educação oferecida no sistema público de ensino. Se, por um lado, essa medida tenha contribuído para que seja possível conhecer a qualidade formal da educação, por outro, a apropriação que se tem feito dos resultados tem reduzido o conceito de qualidade da educação à esfera da instrumentalização, da aquisição de conhecimentos técnicos, formais.

A divulgação de um *ranking* das escolas, promovendo uma disputa centrada no bom rendimento no exame e não na qualidade da aprendizagem dos alunos, pode ser um dos exemplos dessa má apropriação. Além disso, a adoção dos testes como principal ou único parâmetro de qualidade para

determinar políticas públicas que priorizem ações para melhorar o desempenho das escolas pelo estado e, por outro lado, as escolas adequarem o currículo de forma a melhorar o desempenho nos exames, limitando as práticas curriculares ao desenvolvimento de atividades que venham a impactar nos resultados, podem ser outras duas medidas que estejam promovendo o esvaziamento do conceito de qualidade da educação (FRIGOTTO, 1994).

O objetivo tende a deixar de ser a formação do sujeito histórico-crítico para ter o fim em si mesmo, o que descaracteriza a própria educação, que não se limita a instrumentalização e metodologia, mas abrange a qualidade formal e política ao mesmo tempo. Neste sentido, esta pesquisa pretende retomar o conceito de qualidade a partir da formação social, humanizadora, sem descartar, no entanto, a aquisição e desenvolvimento do conhecimento crítico, criativo, que favorece a emancipação.

3. O problema, a hipótese e os objetivos da pesquisa

Segundo a coluna de opinião pública assinada por Juan Carlos Tedesco no periódico espanhol para docente intitulado *Escuela* (TEDESCO, 2013), a ONU divulgou recentemente uma declaração sobre educação e desenvolvimento social, onde denomina as competências relacionadas à formação ética e solidária como “habilidades brandas”, em contraponto às “habilidades duras”, relacionadas ao aspecto cognitivo. Na mesma perspectiva, a avaliação externa – padronizada, feita em larga escala para avaliar os sistemas educacionais – considera o resultado de testes padronizados em leitura (português) e matemática como parâmetro para determinar as notas das escolas e tem definido o currículo daquelas que buscam por melhores resultados. Em alguns estados, o governo oferece aos professores que atingem as metas estabelecidas bonificações salariais¹¹ e a cobertura da mídia

¹¹ Segundo informações divulgadas pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais da Fundação Victor Civita (CIVITA, 2011), sete estados implantaram esse sistema: Amazonas, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo e São Paulo.

nacional e local se encarrega de fazer o *ranqueamento* das escolas de acordo com os resultados obtidos. Em meio a esse processo, se, por um lado, há ganhos no acompanhamento do sistema educacional, os “efeitos colaterais” têm se mostrado perversos, como a redução do currículo, por exemplo, que passa a ser restringido à preparação para os testes. O impacto dessas medidas e tendências na compreensão da qualidade da educação recai, inclusive, sobre a desvinculação da construção do conhecimento técnico-científico à formação ética, solidária. É o próprio Tedesco (2013) que afirma:

Se houver a separação entre as chamadas *ciências duras* e as *ciências brandas*, haverá a preparação do terreno para o divórcio entre a dimensão cognitiva da ética e da vida emocional das pessoas, o que impede que os alunos, e a sociedade como um todo, percebam a complexa realidade da vida cotidiana que integra aspectos científicos, sociais e éticos.

A dicotomização distancia a escola de oferecer uma formação para a cidadania, prestando-se a centrar seus esforços na preparação dos alunos aos testes, ao bom desempenho escolar apenas, descartando a formação para a cidadania. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 2º, define que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Tais princípios permeiam os parâmetros e referenciais curriculares de educação. No texto de introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, o preparo para o exercício da cidadania aponta para a

relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito. Cabe ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania. (BRASIL, 1997, p. 27)

Vê-se aqui que a educação básica deve estar fundamentada nos ideais de solidariedade e ética na cidadania e deve assumir o compromisso de integrar atividades que permitam aos alunos vivenciar a intervenção social e política, dando sentido ao emprego dos conhecimentos técnicos e científicos. Este é o problema assumido para esta tese.

Para Carvalho (2013, p. 47-48), ensinar as “virtudes públicas” é uma questão formulada há séculos, desde Platão. No entanto, tais virtudes, como a solidariedade, podem de fato ser ensinadas? Considerando que o processo formativo deve estar fundamentado nos ideais de solidariedade e deve assumir o compromisso de integrar atividades que permitam aos alunos vivenciar a intervenção social e política, o que esta tese se propõe a investigar é: se e como esta formação, articulada entre a preparação para a vida produtiva (conhecimentos científicos e técnicos) e a educação para a solidariedade (sobretudo a formação ética e cívica), está acontecendo.

A presente pesquisa assume a seguinte *hipótese*: a experiência de solidariedade pode contribuir com a prática curricular, retomando, sobretudo, a formação social e política como condição inerente ao processo educativo, para além da aquisição formal dos conhecimentos culturalmente acumulados.

Para isso, o *objetivo* desta pesquisa é estudar, segundo uma distribuição de amostragem definida qualitativamente, que contribuições, avanços, ganhos ou retrocessos podem ser percebidos *nas e pelas* escolas investigadas quanto ao desenvolvimento da solidariedade enquanto prática curricular educativa. Tal abordagem visa construir referenciais que tenham por princípio e fim a solidariedade e contribuam para a formação para a cidadania e a construção de uma sociedade democrática.

São *objetivos específicos* desta pesquisa:

- contribuir para o debate acerca da solidariedade no âmbito da educação, definindo-a conceitualmente;
- buscar compreender em que medida e como a experiência da solidariedade pode contribuir com o desenvolvimento da prática curricular; e

- buscar compreender em que medida e como a experiência da solidariedade na escola pode ser considerada inerente à prática curricular.

Pretende-se, como resultado desta pesquisa, contribuir para o debate acerca da educação de qualidade, retomando, sobretudo, a formação social e política como condição inerente ao processo educativo, para além da aquisição formal dos conhecimentos culturalmente acumulados, compreendendo a solidariedade como prática curricular educativa.

4. A metodologia qualitativa

Por suas características intrínsecas, o tema solidariedade¹² requer uma *pesquisa de análise qualitativa*.

Para desenvolver este estudo, foi realizada uma pesquisa de campo junto a quatro escolas, três da cidade de São Paulo e uma de São Caetano do Sul, no Estado de São Paulo¹³.

O estudo qualitativo ganhou espaço entre as ciências sociais e humanas, pois permite a adequação à realidade de cada pesquisa, de acordo com o seu interesse, diferenciando-se em forma e método. Dependendo do pesquisador significa que as concepções, valores e conjunto de significados e objetivos variam caso a caso (CHIZZOTTI, 2008).

¹² Fiz um levantamento junto ao Banco de Teses da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br>) sobre os trabalhos científicos relacionados ao tema “solidariedade”. Ao todo foram encontradas 589 ocorrências. Visando conhecer a produção mais recente, fiz um recorte considerando os últimos cinco anos (de 2007 a 2011) e encontrei 227 títulos. Nesta amostragem, observou-se uma maior ocorrência dos enfoques sociológico, filosófico, teológico, econômico, político e de direito. Foram encontradas 45 pesquisas no tema da educação. Há pesquisas nas áreas de educação superior, educação do campo, educação não formal, educação profissional, educação especial, formação de professores, direitos humanos, saúde, arte, literatura, educação física, novas tecnologias, entre outros, vinculadas aos saberes éticos, técnicos, pedagógicos, comunicacionais, de gestão, entre outros. Pode-se perceber uma tendência em se considerar a solidariedade como fator de promoção de um ambiente colaborativo de aprendizagem. Uma delas trata da questão da solidariedade visando a formação em valores. É uma pesquisa qualitativa, teórica, ou seja, não há pesquisa de campo, e se propôs a elaborar o conceito principalmente pela teoria da complexidade e a ética.

¹³ As escolas serão apresentadas no capítulo I, *Percurso Metodológico*.

A análise qualitativa permite o envolvimento com o tema, respeitando as particularidades e diversidades que o estudo sobre as relações sociais merece. O pesquisador torna-se um ator durante o processo, na medida em que participa, interage, acompanha, recorta, compreende e interpreta os dados de acordo com suas inquietações.

Há uma interação direta entre o objeto e a subjetividade do sujeito. O conhecimento, portanto, não se reduz a um rol isolado de dados, pois o pesquisador pode considerar os fenômenos que influenciam o objeto.

Os pesquisadores que adotaram essa orientação se subtraíram à verificação das regularidades para se dedicarem à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações, à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais ou, então, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão. (CHIZZOTTI, 1991, p. 63)

Em ciências humanas, os fatos não são estanques, uma vez que os objetos de estudo pensam, agem e reagem, assim como o pesquisador, que igualmente exerce influência durante a pesquisa (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 33).

A complexidade do conceito e as restrições exigidas pela metodologia científica fizeram da tese, seus recortes e instrumentos, um desafio constante, que me propus a enfrentar mesmo diante das dificuldades da mensuração de resultados.

O erro típico cometido “nas pesquisas sociais” refere-se à tendência de reduzir o relevante ao testável. [...] Seria uma distorção grosseira imaginar inexistente ou irrelevante aquilo que não conseguimos captar de modo experimental. Se há uma falha, ela estaria no método de captação, não na realidade. É, pois, uma violência contra a realidade pressupor que só interessa sua face empírica. Diria inclusive que, na realidade social, raramente o mais relevante coincide com o mais testável. (DEMO, 1985, p.9)

Para desenvolver este estudo, optei por fazer uma pesquisa teórica e empírica¹⁴, analisando escolas de diferentes redes de ensino e contextos, buscando compreender a prática curricular.

Esta tese está organizada de acordo com a seguinte estrutura: o *Capítulo I* traz o percurso metodológico e apresenta quais foram os critérios utilizados para a escolha das escolas participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, como eles foram empregados e as escolas; os *Capítulos II* e *III* são teóricos, sendo que o primeiro deles traz uma construção teórica sobre o conceito de solidariedade e o segundo diz respeito à solidariedade no contexto da educação, fundamentalmente no currículo da educação básica; e o *Capítulo IV* apresenta os dados e os analisa, costurando o que pode ser observado e aprendido com os sujeitos da pesquisa à luz dos teóricos aportados neste estudo.

¹⁴ Esta pesquisa foi submetida ao Código de Ética, número CAAE 14483113.5.0000.5482.

CAPÍTULO I

PERCURSO METODOLÓGICO

A intenção de fazer uma pesquisa que resgatasse elementos para elucidar e compreender questões relacionadas à solidariedade como prática educativa e, portanto, prática curricular, foi amadurecendo ao longo do trajeto da pesquisa, na medida em que se desenvolvia o estudo teórico sobre a solidariedade e o currículo. Os autores escolhidos para embasar teoricamente esta pesquisa (*capítulos III e IV*) têm como ponto de convergência a abordagem humanizadora da educação, a formação ética e emancipadora como paradigma orientador de educação.

Procuramos, com esta pesquisa, identificar como escolas de diferentes contextos socioeducativos definem solidariedade, como ensinam seus alunos a serem solidários e como a adotam na prática curricular.

Na investigação, nosso olhar centrou-se nos principais aspectos, tanto nos momentos das entrevistas como nos contatos abertos com as escolas, à luz do referencial teórico, que foi construído junto com o acompanhamento nas escolas, buscando encontrar pontos de convergência, divergência ou complementação que pudessem servir de guia para alocar os diferentes aspectos mais frequentemente nas falas dos sujeitos da pesquisa, como blocos, indicadores das subcategorias de análise.

O objetivo desta manipulação é propiciar uma apreciação dialógica entre as falas dos atores com as observações e impressões colhidas junto às escolas e às considerações dos pesquisadores, à luz dos autores selecionados.

Nas *considerações finais* desta pesquisa buscamos desenvolver provisoriamente algumas reflexões quanto à prática curricular, à vasta compreensão sobre solidariedade, à formação para a cidadania, visando colaborar para o debate acerca da qualidade da educação real e desejada.

Para a coleta de dados foram utilizados três recursos: a aplicação de um questionário para um mapeamento inicial, as entrevistas semi-estruturadas

e o acompanhamento às escolas em um processo investigativo que se estendeu durante o ano letivo de 2012 até o início de 2013.

No transcorrer da coleta de dados, procuramos fazer com que os participantes se sentissem beneficiados, seguindo alguns critérios: a) desenvolver a pesquisa junto a escolas que responderam voluntariamente ao questionário; b) as entrevistas foram negociadas previamente com cada participante; c) as entrevistas foram gravadas e transcritas *a posteriori*, procurando não desviar a atenção nem do pesquisador, nem do participante; e d) no caso dos eventos solidários na escola, a participação foi realizada de acordo com a proposta sugerida pela escola, respeitando o universo de atuação de cada uma delas.

Para que esta pesquisa atingisse o objetivo de estudar a solidariedade enquanto prática educativa, procuramos selecionar um pequeno universo de escolas distintas entre si e que apresentassem o desejo, demonstrassem o interesse em serem escolas que oferecem uma educação como prática solidária. Neste sentido, procuramos escolas que apresentassem as seguintes características: a) serem escolas que participaram ou receberam o Selo Escola Solidária, ao menos nas três últimas edições (2007, 2009 e 2011); b) comporem, entre si, uma diversidade de escolas de diferentes redes administrativas (rede pública estadual, municipal e particular); c) serem de realidades socioeconômicas distintas; d) apresentarem entre si diferenças em relação ao nível de ensino trabalhado (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e profissionalizante); e) terem atividades solidárias previstas no Projeto Político Pedagógico da escola.

Para se chegar a essas escolas, adotamos como medida inicial uma pesquisa no banco de projetos, disponível na *web*, que apresenta as escolas que já receberam o Selo Escola Solidária e seus projetos¹⁵.

Para partir de um universo de 23.690 escolas, fizemos inicialmente o recorte por localidade. No Estado de São Paulo, onde desenvolvemos esta

¹⁵ A justificativa da seleção das escolas será apresentada ainda neste capítulo. Basicamente, o Selo Escola Solidária reúne, em um único banco de dados, milhares de práticas curriculares de escolas de todo o Brasil, da rede pública e particular, que trabalham com atividades e projetos voltados para a formação acadêmica e cívica de forma articulada.

pesquisa, 4.403 escolas receberam o Selo Escola Solidária, sendo 2.179 da rede estadual, 1.256 da municipal, 967 são particulares e 1 federal.

No entanto, uma vez que decidimos desenvolver a pesquisa presencialmente, optamos por reduzir o nosso universo de pesquisa para as escolas da cidade de São Paulo (557 escolas) e região do chamado ABC paulista, composta pelas cidades de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul (145 escolas). Assim, o nosso universo de escolas passou para 702 instituições. Como ainda o recorte inviabilizava a pesquisa, um segundo critério foi adotado: selecionar escolas que tivessem participado das três últimas edições do Selo Escola Solidária, visando encontrar aquelas que tivessem inserido a proposta na prática curricular há mais de cinco anos e que tivessem participado das edições mais recentes do Selo Escola Solidária. Assim, chegamos a 53 escolas, sendo 48 na cidade de São Paulo (37 da rede particular, 6 da rede pública estadual, 3 da rede pública municipal e 2 do ensino técnico e profissionalizante) e 5 na região do Grande ABC (sendo 3 em São Caetano do Sul, 1 da rede municipal e 2 particulares, 1 municipal em São Bernardo do Campo, da rede particular).

Para essas escolas foi enviado um *email* de apresentação do projeto da pesquisa e o questionário. Quinze escolas responderam voluntariamente dentro do prazo de um mês solicitado. A partir da análise da resposta ao questionário, chegamos às quatro escolas participantes, três da cidade de São Paulo e uma cidade de São Caetano do Sul. Os critérios utilizados para a seleção destas escolas foram: 1) garantir, na mostra final, escolas de todas as redes de ensino; 2) número de participação em edições do Selo Escola Solidária; 3) ter respondido ao questionário de forma completa e adequada; 4) aceitar participar voluntariamente da pesquisa.

O primeiro contato foi estabelecido por *email*, para informar à escola que ela estava dentro do perfil ideal para seguir na pesquisa, caso tivesse disponibilidade e interesse. As quatro escolas aceitaram continuar no processo, o que nos levou a agendar a primeira reunião para conhecer as escolas. A partir daí, com a pesquisa apresentada e aprovada, agendamos as entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos indicados pelas escolas.

A *Escola1* fica localizada em São Caetano do Sul, município da mesorregião metropolitana de São Paulo¹⁶. A população aferida em 2009 foi de 152.093 habitantes e a área total da cidade é de 15,3 km², o que resulta numa densidade demográfica de 9.430,8 habitantes por quilômetro quadrado. (SÃO CAETRANO DO SUL, 2012)

É a cidade com o melhor IDH do Brasil (PNUD, 2000) e também está em 47^a posição em relação ao PIB das cidades brasileiras (IBGE, 2010a). A taxa de alfabetização do município é de 99,67%, sendo uma das três cidades do Estado de São Paulo¹⁷ que recebeu o *Selo Município Livre de Analfabetismo*, conferido pelo MEC para cidades que atingiram mais de 96% de alfabetização. A rede de escolas municipais atende aproximadamente a 13.000 alunos em 19 escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em 2007, a Prefeitura municipalizou 10 escolas de Ensino Fundamental, somando, portanto, mais 6,5 mil alunos, aproximadamente. Além disso, nove escolas da rede estadual instaladas em São Caetano recebem investimento da Prefeitura para sua manutenção e modernização. Quanto à gestão, Paulo Pinheiro, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), é o atual prefeito e o Secretário Municipal de Educação é o Professor Daniel Belluci.

As *Escolas 2, 3 e 4* ficam na cidade de São Paulo, que possui a rede de ensino com o maior número de escolas do Brasil, tanto da rede municipal quanto da estadual, constituída por 2.725 estabelecimentos de Ensino Fundamental, 2.998 unidades pré-escolares, 1.199 escolas de nível médio e 146 instituições de nível superior. Ao total, são 2.850.133 matrículas e 153.284 docentes registrados (WIKIPEDIA, 2013). A cidade atingiu exatamente a meta projetada para o IDEB, de 5.1 em 2011. O índice mede a proficiência em língua portuguesa e matemática, cruzando com o fluxo adequado de alunos por série.

Segundo o IBGE (2010b), a população de São Paulo, aferida em 2010, é de 11.253.503 habitantes, sendo que 99,1% da população urbana e 37,1% da população tem idade inferior a 24 anos. A taxa de analfabetismo é 4,9%

¹⁶ A cidade de São Caetano do Sul compõe o ABC paulista, formada ainda pelas cidades de São André e São Bernardo do Campo.

¹⁷ Além de São Caetano do Sul, também receberam o Selo Município Livre de Analfabetismo as cidades de Águas de São Pedro (2,94%) e Santos (3, 56%).

entre a população de 15 anos ou mais. Em 2013, o governador do Estado é Geraldo Alckmin, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), e o Secretário Estadual de Educação de seu mandato é o Professor Herman Voorwald. Já na cidade de São Paulo, o prefeito é do Partido dos Trabalhadores (PT), Fernando Haddad, Ex-Ministro da Educação (entre julho de 2005 e janeiro de 2012, nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff), e o Secretário Municipal de Educação é o professor César Callegari, cujo último cargo assumido foi o de Secretário de Educação Básica no atual governo federal (Governo Dilma Rousseff).

1. Apresentação das escolas da pesquisa

- *Escola 1 – Escola da Rede Pública Municipal de Ensino*

Localização: Bairro Mauá, São Caetano do Sul, São Paulo.
 Dependência administrativa: rede pública municipal
 Ano de fundação: 1967
 Número de professores: 160
 Número de alunos: 2.400
 Nível de ensino: Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio Regular e Técnico.
 Média no IDEB para Ensino Fundamental I em 2011: 7,2.
 Média no IDEB para Ensino Fundamental II em 2011: 5,7.
 Média no ENEM em 2011: 618,27
 Selo Escola Solidária: 2003, 2005, 2007, 2009, 2011.
 Escola-membro do Programa de Escolas Associadas à UNESCO – PEA¹⁸ desde 2003.

- *Escola 2 – Escola da Rede Pública Estadual de Ensino*

Localização: Parque Nações Unidas, Jaraguá, São Paulo.
 Dependência administrativa: rede pública estadual
 Ano de fundação: 1988
 Número de professores: 32
 Número de alunos: 887
 Nível de ensino: Ensino Fundamental I
 Média no IDEB para Ensino Fundamental I em 2009: 5,7.
 Média no IDEB para Ensino Fundamental I em 2011: 5,7.
 Selo Escola Solidária: 2005, 2007, 2009, 2011.

¹⁸ O PEA – Programa das Escolas Associadas da UNESCO será apresentado mais à frente, neste Capítulo.

- *Escola 3 – Escola da Rede Particular*

Localização: Alto de Pinheiros – São Paulo – São Paulo.
 Dependência administrativa: rede particular
 Ano de fundação: 1953
 Número de professores: 250
 Número de alunos: 2.953
 Nível de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio
 Selo Escola Solidária: 2003, 2005, 2007, 2009, 2011.

- *Escola 4 – Escola da Rede Particular – técnica e profissionalizante*

Localização: Ipiranga, São Paulo, São Paulo.
 Dependência administrativa: rede SENAI
 Ano de fundação: 1949
 Número de alunos: 431
 Modalidade de Ensino: Educação Profissional e Técnica
 Selo Escola Solidária: 2005, 2007, 2009

1.1 Escola1 – Escola da Rede Pública Municipal de Ensino

Localizada no Bairro Mauá, na cidade de São Caetano do Sul, a *Escola1* foi fundada em 1967. Em 1978, ela passou a ser uma autarquia, mas voltou a ser incorporada à rede municipal em 2004. A escola possui 160 professores e 2.400 estudantes; esse grupo – que compreende alunos do Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio regular e técnico – está dividido em três períodos letivos. Pelo ensino técnico, com duração de três semestres, a escola oferece cursos – como: Secretariado, Publicidade, Informática, Contabilidade e Administração. O trabalho realizado pela escola visa promover a potencialidade e o talento dos alunos, integrando a educação ao trabalho e à prática social, para o exercício da cidadania.

A *Escola1* obteve média 6,7 no IDEB em 2009 e 7,2, em 2011, para alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. O resultado é superior à média nacional para os anos iniciais do Ensino Fundamental para 2011 (4,0) e ultrapassa a meta nacional para 2021 (6,0).

Seu rendimento foi abaixo do esperado para o Ensino Fundamental II, tendo 6,7 em 2009 e 5,7 em 2011. Mesmo assim, a escola está acima da média nacional prevista para 2011 (4,1). Ainda em 2011, a nota tirada no ENEM foi de 618,27 pontos e cresceu em relação ao ano anterior, quando os alunos conquistaram nota 589,89 – a nota média entre as escolas do País com participação superior a 75% dos alunos no ENEM foi 599 pontos. (SÃO CAETANO DO SUL, 2012)

A direção vê a formação dos professores como um dos fatores que contribui para a qualidade do ensino. Todos os professores têm formação superior e lecionam na disciplina em que são formados, sendo que aproximadamente 20% são mestres. Além disso, a rotatividade é baixa, a maioria trabalha há mais de dez anos nessa escola, como afirma CPE1¹⁹: *“aqui os professores são participativos, elitizados, bem formados, nós temos dez, doze mestres... Todos são formados na área que está dando aula. Isso é fundamental para a qualidade da escola. Outra questão é fundamental que o professor seja formado na área em que ele atua”*.

A Escola1 tem como missão *promover a potencialidade e o talento dos alunos, integrando a Educação ao Trabalho e à Prática Social, para o verdadeiro exercício da cidadania e preparação para o mundo produtivo*. Os valores declarados no Projeto Político Pedagógico são: respeito sincero ao ser humano; responsabilidade nas ações; solidariedade; ética; profissionalismo; espírito de equipe; integridade e honestidade.

A Escola1 é uma escola-membro do PEA – Programa de Escolas Associadas da UNESCO, apresentado a seguir, e desde então se organiza segundo o Plano Pedagógico anual do calendário internacional proposto pela UNESCO e os quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser; e aprender a conviver. Na escola, o planejamento pedagógico é seguido de acordo com o tema sugerido pelo PEA e os projetos solidários desenvolvidos pela escola são repensados de acordo com essa temática.

¹⁹ CEP1 – Coordenador Pedagógico da Escola1.

A seguir, apresentamos os quatro principais projetos desenvolvidos pela *Escola1*:

- *Projeto 1: PEA – Programa de Escolas Associadas da UNESCO*²⁰

O PEA foi criado para estender os objetivos da UNESCO, no pós-guerra, pelo princípio de educação para a paz. Embora o Brasil tenha participado de sua criação, somente em 1997 o Programa se efetivou e, desde então, o número de escolas associadas quase triplicou, chegando a 221 escolas, das redes públicas e particulares, dos estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo e do Distrito Federal. (PEA, 2013)

O objetivo do PEA é criar uma rede internacional de escolas que trabalhem pela ideia da cultura da paz. Atualmente, a rede é formada por escolas em mais de 130 países. O Programa consiste, basicamente, no estímulo a projetos ligados a um tema central, proposto pela UNESCO anualmente²¹.

Cada uma delas recebe um certificado internacional de escola membro e tem o direito de utilizar a logomarca. Elas ainda podem receber materiais eventual ou periodicamente produzidos pela UNESCO e participar de concursos internacionais lançados com frequência pela própria UNESCO ou outras instituições a ela ligadas. O principal benefício é participar de uma comunidade que trabalha pelo mesmo objetivo, troca informações, compartilha projetos e ideais. Isso catalisa os esforços e repercute nas escolas, em todas

²⁰ Entre os principais parceiros do PEA e da UNESCO está o Instituto Faça Parte.

²¹ Anos Internacionais (UNESCO, 2013):

2013 - Ano Internacional da Água e da Matemática do Planeta Terra
 2012 - Ano Internacional das Cooperativas (Resolução 64/136)
 2011 - Ano Internacional da Química e Florestas
 2010 - Ano Internacional para a Aproximação das Culturas e da Biodiversidade
 2009 - Ano Internacional da Reconciliação, Astronomia e do gorila
 2008 - Ano Internacional do Planeta Terra e Línguas
 2005 - Ano Internacional do Desporto e Educação Física
 2004 - Ano Internacional para a Comemoração da luta contra a escravidão e sua abolição
 2003 - Ano Internacional da Água doce

as suas formas de trabalho pedagógico pela cultura de paz. Não há investimentos de qualquer ordem, quer seja por parte da UNESCO, quer seja por parte das escolas.

Todo ano, a *Escola1* segue o calendário proposto pela UNESCO como eixo temático para realizar as atividades pedagógicas. O projeto das cooperativas, em 2012, teve como objetivo geral desenvolver ações educacionais para propiciar a construção de uma nova mentalidade nos alunos pelo princípio do cooperativismo. Como objetivo específico, pretendeu-se construir com os alunos o conceito de cooperativa, intensificar o interesse e a mobilização dos jovens em relação às cooperativas, sensibilizar a comunidade em prol do papel das cooperativas, criar situações práticas de aprendizagem para que se pudessem atuar no meio em que vivem e estruturar um fórum entre alunos, professores e a comunidade.

Como meta, pretendeu-se desenvolver os projetos com todos os alunos da escola, trabalhar os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, relacionados, sobretudo, às disciplinas de Biologia, Química, História, Geografia, Filosofia, Matemática, entre outras, para entender os elementos indispensáveis para a compreensão global e organizar um fórum de fechamento com a comunidade.

Reuniões com a participação de professores de todas as disciplinas, coordenadores, direção, alunos, pais e colaboradores foram feitas para organizar o projeto.

Entre as atividades desenvolvidas constava a participação dos alunos em visitas a cooperativas da região do ABC Paulista, inclusão do tema na *gincana solidária* do Ensino Médio, construção de um trabalho acadêmico por parte dos alunos, bem como vídeos e fotos das cooperativas. Esse trabalho foi armazenado num *blog* que os alunos apresentaram para os professores; continuidade do projeto “cientista solidário”, que inclui a produção de sabão e detergente para a distribuição em instituições de cunho social; campanhas de esclarecimentos sobre a importância das cooperativas para a comunidade.

“Todos os projetos, a gente faz questão, estão direcionados para o ano internacional das cooperativas. A gente tem um projeto e no final do ano eles têm que apresentar um TCC”, afirma a escola.

Em relação aos resultados, espera-se no Plano Pedagógico do projeto da UNESCO que o trabalho entre os professores seja mais colaborativo, que eles estejam abertos à aprendizagem e menos resistentes a mudanças e inovações. Por parte dos alunos, espera-se uma postura mais atenta, participativa e crítica. A comunidade também é convidada a participar de diferentes maneiras, entre as atividades específicas dos projetos e por meio dos fóruns organizados como espaços democráticos de ideias, aprofundamento da reflexão, formulação de propostas e troca de experiências.

- *Projeto 2: Gincana Solidária*

A Gincana Solidária é uma atividade que acontece desde 1989, todos os anos, e envolve praticamente todos os alunos do Ensino Médio e também alunos do Ensino Fundamental. O projeto é interdisciplinar, sendo o tema gerador o proposto pelo calendário internacional da UNESCO, do qual participam, praticamente, todas as disciplinas.

A Gincana começa no início do ano letivo. É curricular, sendo que não há atribuição de notas. No início do ano são oferecidas aulas especiais, coletivas; há mostra de vídeos e materiais produzidos nas edições anteriores. São convidados especialistas para debater sobre o tema da Gincana do ano vigente. Além disso, são apresentadas todas as atividades que poderão ser desenvolvidas e os alunos são divididos em grupos que variam entre 5 ou 6 turmas (de 150 alunos, aproximadamente), para poderem se organizar e fazer o planejamento tanto das atividades, quanto do conteúdo que terão que estudar para a realização das tarefas. As pesquisas são orientadas pelos professores, que dão subsídios, orientam, avaliam, trabalham os conteúdos escolhidos durante as aulas e também em atividades nos laboratórios. Todo esse processo dura, em média, três meses.

A etapa seguinte é um fórum público, do qual participam os alunos, os professores e a comunidade. Nesse momento, tanto a pesquisa quanto as atividades são discutidas com todos.

A última fase compreende a realização das tarefas da Gincana. Tudo é feito pelos alunos, com material reciclado que precisam coletar ao longo do ano. Entre as atividades, destacam-se a campanha de arrecadação de alimentos e produtos de higiene junto à comunidade e a campanha de doação de sangue, que juntas somam pontos para a equipe responsável.

No dia da Gincana, há uma prova de conhecimentos gerais organizada pela direção e professores da escola, da qual participam os alunos selecionados pelos grupos e um pai convidado. Para animar e envolver os alunos que estão apenas acompanhando os resultados da prova de conhecimentos gerais, o grupo precisa criar um hino de torcida (letra e música), um mascote (personagem com fantasia) e um *banner* de fundo (com aproximadamente 7 metros de altura por 2 de largura).

Além disso, o grupo precisa criar uma peça de teatro – sobre o tema gerador – que será apresentada no dia da Gincana: roteiro, figurino, cenário, texto, direção, trilha sonora e uma apresentação de dança (ritmo e tema livres). Ao final, a equipe vencedora recebe o título de campeã do ano.

Toda a ligação da Gincana Solidária está imbricada na questão do trabalho solidário. É um espaço de trabalho colaborativo, onde os alunos precisam negociar a realização de tarefas como relacionadas a pesquisa, teatro, dança, tudo relacionado ao tema que eles têm que desenvolver.

- *Projeto 3: Cientista Solidário*

A escola compreende que, entre os maiores desafios da aprendizagem de ciências e tecnologia no Ensino Médio, está a aprendizagem individual e coletiva do aluno para a iniciação científica. Para a escola, o aprendizado das ciências, além de promover aprendizagem do conceito e a capacidade de utilizar fórmulas, pretende desenvolver atitudes e valores por meio da prática de atividades, tais como discussões, leituras, observações, experimentações e projetos científicos. A ideia é desafiar o aluno para o jogo do conhecimento

científico, que deve desenvolver seu interesse pela pesquisa e sua capacidade de raciocínio e autonomia.

Neste sentido, o projeto tem como objetivo ampliar as aquisições das habilidades por meio da iniciação científica; promover ações que permitam ao aluno vivenciar estudos científicos em ambientes colaborativos e solidários, buscando projetar suas ações no campo do desenvolvimento social; gerar novas formas de participação do cientista social com compromisso ético e solidário com a cidadania, promovendo a saúde, a preservação do meio ambiente, a inclusão social e, ainda, gerar qualidade de vida para todos; introduzir na rotina escolar a experimentação científica em laboratório; aprimorar as técnicas da pesquisa científica, referendando-as como instrumento legítimo da aprendizagem; promover ações articuladas entre os alunos da escola com alunos do Ensino Médio do Brasil e do mundo, por meio das tecnologias; selecionar e utilizar ideias e procedimentos científicos (leis, teorias, modelos) para a resolução de problemas, selecionando procedimentos experimentais.

O projeto tem como meta promover ações no contraturno, ampliando a permanência do aluno no Ensino Médio, de forma a incentivar a pesquisa científica e a solidariedade. Além disso, pretende responder à demanda de alunos com problemas de aprendizagem (alunos da escola e de outras escolas da comunidade), elaborar ações de conscientização das pessoas quanto ao uso proposital e enganoso de conhecimentos das ciências e criar eventos que discutam questões sobre, por exemplo, a relação entre o meio ambiente, o consumo exagerado e a função dos cientistas.

O grupo de estudos de monitoria com alunos de outras escolas acontece aos sábados. A proposta é estudar conteúdos curriculares, produzir redação, elaborar artigos, entre outras atividades. O desenvolvimento do pensamento crítico é estimulado quando os jovens são provocados a agir como “detetives”, procurando em jornais, TV, filmes e demais produtos, afirmações ou ações que, deliberadamente, usam os conhecimentos da ciência para “enganar o consumidor”.

Há três anos, sob nova coordenação, o projeto foi reorganizado e teve uma continuidade com um grupo de alunos e professores das disciplinas de

Química, Matemática e Sociologia, tendo como objetivo a aprendizagem de conceitos de Química e Matemática relacionados à questão da solidariedade, abordada na disciplina de sociologia. Os alunos, junto com o professor, utilizam o laboratório da escola para a confecção de sabão, sabonetes, *shampoo*, entre outros produtos, para fazer aulas experimentais de Química. Posteriormente, eles calculam o preço (utilizando os conhecimentos de Matemática) e, por fim, parte dos produtos é levada pelos alunos e outra é doada para instituições por eles escolhidas. Esse trabalho final é acompanhado pelo professor de Sociologia.

Conceitos de Química, tais como mistura, solução (sólida, líquida, gasosa, molecular, iônica) reações, dispersões, o processo de dissolução, coeficiente de solubilidade, ácidos e bases, entre outros, são estudados. Em Matemática, são trabalhados conceitos como o de porcentagem, matemática financeira, cálculo de preço, noção de custo fixo, noções de estatística. Em relação às questões sociais, são trabalhadas e desenvolvidas noções de participação social.

- *Projeto 4: Projeto Mais Vida*

O projeto é uma parceria entre a *Escola1* e o *Parque Botânico e Escola Municipal de Ecologia Presidente Jânio da Silva Quadros*. O Parque foi fundado em 25 de abril de 1992 e é uma referência em educação ambiental para a cidade e a região. Ocupa uma área de 23 mil metros quadrados, com exposição de espécies da fauna (aves e peixes) e flora (plantas ornamentais, medicinais, tóxicas, carnívoras, frutíferas, árvores nativas e exóticas) brasileiras. Abriga também a Sementeira Municipal, que produz mudas para abastecer os jardins, parques e paisagismo da cidade.

O projeto começou em 2000, quando a então coordenadora dos projetos solidários, numa visita ao parque, soube que eles gostariam de receber alunos das escolas municipais para visita, mas não podiam fazê-lo por falta de monitores. Naquela ocasião, ela teve a ideia de oferecer ao parque que alunos do Ensino Médio poderiam se interessar por trabalhar voluntariamente no contraturno escolar e a proposta foi bem recebida.

O projeto começou com a capacitação dos alunos e a organização do trabalho. Cada aluno participante se responsabilizava por duas horas de monitoria direta ao público, além da participação dos encontros de capacitação e planejamento das atividades.

A abertura do parque para visitas monitoradas possibilitada pela parceria foi tão bem recebida pela Secretaria Municipal de Educação que incluiu a visita no roteiro das EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil) e EMIs (Escola Municipal Integrada) da cidade. Conforme a necessidade das escolas, atividades lúdicas, práticas e criativas, para melhorar o aproveitamento das visitas, foram desenvolvidas pelos próprios alunos com a orientação da coordenadora pedagógica do Parque e a coordenadora da escola.

Entre as ações desenvolvidas como desmembramento desse projeto, destaca-se o grupo de teatro e o Encontro de Educadores Ambientais – que reuniam educadores, estudantes, profissionais e especialistas da área ambiental para trocar informações e experiências sobre preservação de recursos naturais da cidade de São Caetano do Sul e do Estado de São Paulo.

Também foi criada uma brinquedoteca no parque com materiais de sucata arrecadados pela escola numa grande campanha promovida pelos alunos voluntários. O objetivo da brinquedoteca era o de ser um espaço lúdico de aprendizagem e entretenimento, além de oportunizar o desenvolvimento de atividades dirigidas, inclusive nos dias chuvosos. Ao final do ano, os voluntários envolvidos recebiam um certificado pela participação no projeto. Os que continuavam, capacitavam os que estavam ingressando e, nessa configuração, o projeto se estendeu por oito anos, até a saída da coordenadora da *Escola1*. Hoje, o projeto consta da proposta pedagógica, mas “está hibernando”, segundo o coordenador pedagógico.

1.2 Escola2 – Escola da Rede Pública Estadual de Ensino

A *Escola2* foi construída em 1988, ainda com nome provisório, para atender o crescimento da demanda de alunos, pois só havia uma escola no local e estava superlotada. Esse excedente de alunos compôs o seu corpo

discente. Foram convidados professores que residem na região para formar o quadro de professores.

Quando inaugurada, a escola contava com quatro salas de aula, banheiros masculino e feminino para os alunos e professores. A diretoria, a secretaria e os professores dividiam a mesma sala. Havia também a cozinha, que é a mesma até hoje.

Em 1990, a escola foi nomeada em definitivo, uma homenagem ao fundador de uma empresa da região que colabora com esta escola. Com o crescimento da demanda, em 1991 a escola teve que ser ampliada. Foi construída uma sala, ocupando parte do pátio. Em 1996, com a reorganização, a escola passou a funcionar em dois períodos; antes, funcionava em quatro períodos, atendendo apenas a alunos das séries iniciais (Ciclo I).

A escola atende a quase 900 alunos e tem um quadro de 32 professores. Segundo a Coordenadora Pedagógica (CPE2), todos são formados e é baixa a rotatividade, o que é compreendido como um dos fatores de qualidade da execução do projeto pedagógico: *“nós temos 32 professores, pelo menos 20 tem pós. A maioria dos professores já é da casa e estão aqui há algum tempo. Digamos que 20 professores já estão aqui há muito tempo. [...] Nossa rotatividade é muito pequena e isso garante um padrão de qualidade melhor na educação oferecida”*. Quanto às instalações, na parte externa da escola há uma quadra poliesportiva, atualmente reformada, sala de Educação Artística, jardim, horta, *playground*, uma *casinha do conto* feita de madeira de reflorestamento e uma grande parte do terreno acidentado, com árvores de diversas espécies, sendo que a grande maioria são eucaliptos.

Sobre a comunidade, constatou-se que as famílias, em média, residem no bairro entre 2 a 10 anos e algumas entre 10 e 15 anos. Um grande número da comunidade atendida pela escola mora nos apartamentos do CDHU e conjuntos habitacionais cedidos pelo Governo do Estado e pela Prefeitura (movimento iniciado em 1990), além de 38% possuírem casa própria e 22% viverem de aluguel.

Quanto à média de renda familiar: 30% estão desempregados; 10% ganham até quinhentos reais por mês; 20% recebem mais de mil reais por

mês; e 40% ganham até mil reais. Em relação à escolaridade: 60% possuem o Ensino Médio completo; 30%, o Ensino Fundamental completo; 5% possuem Ensino fundamental incompleto; e 5%, ensino superior²².

A *Escola2* tem como missão construir uma sociedade mais justa, autêntica, solidária e saudável, na qual os sujeitos sejam mais conscientes dos acontecimentos gerais. Entre seus objetivos, destaca-se assegurar ao educando a formação para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir em estudos posteriores; proporcionar o conhecimento do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, da arte, do esporte e dos valores em que se fundamenta a sociedade; fortalecer os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social; incentivar a elaboração e implementação de projetos que possibilitem o aperfeiçoamento da ação educativa; buscar a interação entre escola e comunidade de forma contínua, favorecendo a compreensão dos fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos que se expressam no ambiente escolar, ficando demarcada pelas atribuições e responsabilidades.

Vale pontuar que a escola está situada na região de Perus, onde a questão dos aterros sanitários²³ é marcante. O Aterro Bandeirantes se localiza no sentido SO do Distrito de Perus, já na divisa com o Distrito do Jaraguá, local caracterizado por grandes trechos de áreas protegidas do Parque do Jaraguá a oeste e do Parque Estadual da Serra da Cantareira, a leste.

Com uma área total de 1.400.000m², o Aterro Bandeirantes está desativado desde março de 2007, tendo operado durante 28 anos e recebido, até 2006, cerca de 36 milhões de toneladas de resíduos. Nesse período, recebia metade de todo o lixo produzido diariamente em São Paulo. (CALIXTO, 2012)

Esse trabalho já valeu à Prefeitura de São Paulo, uma das participantes do projeto, o equivalente a 800 mil toneladas de créditos de

²² Fonte: Projeto Pedagógico da escola.

²³ Aterros sanitários são locais para onde os resíduos sólidos urbanos podem ser destinados. Diferentemente dos lixões (depósitos a céu aberto), nos aterros sanitários existe toda uma preparação do solo para que não haja contaminação do lençol freático e das áreas de entorno, assim como o monitoramento do ar para que sejam verificadas as emissões de gases provenientes dos resíduos ali enterrados.

carbono, de acordo com as normas do Protocolo de Quioto (acordo para reduzir a emissão de gases de efeito estufa), que deve render aos cofres municipais quantia próxima R\$ 40 milhões (PEDROZO, 2008).

No entanto, a população local não participou do processo decisório dos investimentos, recebendo uma parte ínfima dos benefícios gerados pelos contratos: alguns parques revitalizados, alguns mutirões de limpeza urbana e uma cota de energia elétrica. Além disto, em alguns casos, a população foi pressionada a deixar os perímetros de intervenção dos projetos quando se encontraram no caminho dos projetos urbano-ambientais (RIZZI, 2011).

O principal projeto desenvolvido pela *Escola2* é o Projeto Reciclar. O projeto começou para se resolver um problema interno da escola. Após o recreio, percebia-se que o pátio ficava muito sujo. Mesmo disponibilizando cestos por todo o ambiente, o lixo era jogado no chão e, por causa disso, muitos pombos começaram a aparecer.

Buscando resolver tal situação, a coordenação da escola começou a conversar com os alunos, mostrando que jogar o lixo no chão não estava certo e ainda ajudava na proliferação dos pombos, que transmitem doenças. Aproveitando o momento, a escola começou a trabalhar de fato a questão do lixo como um projeto interdisciplinar. A conscientização começou com a exibição da série *O mundo de Valentina*²⁴, que trata de questões referentes ao desenvolvimento sustentável, consumo consciente, destino do lixo, a vida dos catadores, a reciclagem e a reutilização, os aterros sanitários, entre outros temas.

As professoras de todas as séries foram estimuladas a incluir, de acordo com a série/ano, uma atividade curricular referente à reciclagem, de acordo com o conteúdo que estivessem desenvolvendo. No 1º ano, os alunos fizeram listas dos materiais que podem ser reciclados, o que colocar em cada cesto colorido, confeccionaram cartaz ilustrando o que aprenderam com

²⁴ *O Mundo de Valentina* é uma série de televisão exibida pela Rede Globo, durante a programação do *Fantástico*, em junho de 2007. Foram 5 episódios onde o casal de jornalistas Gabriel Moojen e Fran Zanon tentou descobrir como seria o mundo da filha deles, a Valentina, quando ela fizer 36 anos, a idade do pai. A série trata de meio ambiente e das questões da água, do lixo, do clima, dos alimentos e do consumo. A série pode ser assistida na *Internet*, em vários canais disponíveis no *Youtube*. (O MUNDO DE VALENTINA, 2013)

pequenos textos de produção oral com destino escrito; nos 2º anos, fizeram um painel "Você sabia..."; os alunos do 3º ano produziram folhetos explicativos para distribuir para a comunidade com informações sobre a importância da reciclagem; o 4º ano elaborou sínteses, resumos e pesquisas diversas; e o 5º Ano produziu um jornal mural.

Para destinar corretamente o material arrecadado com a reciclagem, a escola fez uma parceria com uma cooperativa do bairro, que passou a recolhê-lo toda semana. As famílias foram incentivadas a separar o lixo em casa e trazer para a escola, contribuindo com a cooperativa e também a educação das crianças. Com o desenvolvimento do projeto, percebe-se na escola uma melhor limpeza do pátio após o recreio. A comunidade está, aos poucos, aderindo ao projeto e a escola já virou ponto de coleta seletiva do bairro. A cooperativa reconhece a relevância do projeto, uma vez que depende da doação das escolas da região como principal fonte de entrada de material, portanto, de renda.

Entre os objetivos da escola em desenvolver esse projeto está a intenção de se trabalhar com situações de aprendizagem pensadas a partir de propostas de intervenção na realidade. Segundo o Plano Pedagógico, a escola busca desenvolver estratégias onde os alunos possam compreender as consequências ambientais de suas ações nos locais onde estudam e convivem, considerando que a solução dos problemas ambientais deve ser em âmbito local. O projeto envolve a comunidade escolar (professores, alunos, pais, funcionários e direção) e a comunidade (empresas, cooperativas, organizações sociais e vizinhos), criando um clima de trabalho colaborativo, baseado na responsabilidade e na solidariedade.

Entre os principais objetivos, destacam-se:

- possibilitar aos alunos oportunidades para que modifiquem atitudes e práticas pessoais, adotando posturas na escola, em casa e em sua comunidade que os levem a interações de cuidado e atenção com a sociedade;
- observar e analisar fatos e situações sobre os tipos de lixo do ponto de vista ambiental, reconhecendo a necessidade e as oportunidades de atuar para se produzir menos lixo;

- instrumentalizar os alunos na compreensão da realidade e na busca de soluções para questões sociais, possibilitando participar dos problemas fundamentais e urgentes da vida social; e
- conscientizar o aluno para a necessidade de pensar na questão do lixo, na reciclagem, nos comportamentos responsáveis de “PRODUÇÃO” e “DESTINO” do lixo, na escola, casa e espaços em comum.

1.3 Escola3 – Escola da Rede Privada

A *Escola3* está situada em um “bairro nobre” da região oeste da cidade de São Paulo e ocupa uma área de 50 mil m². O atual terreno foi doado em 1953 pela Light de São Paulo. Nessa época, o bairro era cortado por estradas de terra e o terreno, localizado na várzea do Rio Pinheiros, era pantanoso e isolado, cercado por pastos.

A *Escola3* funciona em meio a extensos jardins e áreas abertas destinadas a quadras esportivas e pátios. Possui seis salas de aula para a Educação Infantil, duas salas especiais de uso comum e um ateliê. Para os alunos do Ensino Fundamental I e II são trinta salas de aula, dez salas especiais, dois laboratórios de Ciências, duas salas de Música e duas salas de Artes (espaço em expansão com a reforma do campus). Os alunos do Ensino Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos) contam com dezoito salas de aula. Há também laboratórios de Química, Física e Biologia.

Possui um teatro com até 900 lugares (que também atende ao público em geral²⁵), biblioteca²⁶ com aproximadamente 33 mil volumes (que dispõe de salões para leitura individual e trabalho em grupo, além de computadores para consulta ao acervo e pesquisa na *Internet*), Centro de Tecnologias²⁷ (com seis

²⁵ Concebido por J. C. Serroni e Edson Elito, é um espaço múltiplo: a parte frontal e as laterais são móveis e possibilitam um espaço cênico de variadas formas: palco italiano, palco elisabetano, arena completa, semi-arena, passarela. Além da flexível sala de espetáculos, que pode comportar de 500 a 900 lugares, o Teatro abriga ampla área para coquetéis e exposições, uma sala de ensaios e camarins.

²⁶ Com um acervo permanentemente atualizado, conta com obras literárias, científicas e de referência, à disposição dos professores, funcionários e alunos. Além disso, assina jornais e revistas nacionais e estrangeiras, mantendo a hemeroteca sempre atualizada.

²⁷ No total são cerca de 200 computadores utilizados para aulas, projetos, pesquisas e trabalhos escolares.

salas multimídia), laboratórios (de Ciências, Química, Física e Biologia), campo de futebol oficial gramado, ginásio de esportes (com palco, quadras e arquibancadas), pista de atletismo, miniginásio coberto, onze quadras polivalentes para prática de futebol de salão, vôlei, basquete e handebol, dojo, anfiteatro com 200 lugares, capelas²⁸, *playgrounds* e abundante área verde.

As principais atividades e projetos solidários desenvolvidos pela escola são:

- *Projeto 1: Ação Comunitária no Ensino Fundamental II*

No Ensino Fundamental II os alunos passam a participar de atividades voluntárias mantidas pelo Projeto Social da escola. Na 5ª série, no 6º ano, essa colaboração é ainda eventual. A partir da 6ª série, os voluntários se envolvem com todo um projeto, assumindo o compromisso de frequentá-lo até a conclusão.

Em 2011, os alunos participam das seguintes frentes de trabalho:

- ✓ 5ª série: Centro de Educação Infantil Santa Luzia e Centro de Educação Infantil Vila Nova (faixa etária das crianças atendidas: de 0 a 6 anos)
- ✓ 6ª série: Centro da Criança e do Adolescente - CCA (faixa etária das crianças atendidas: de 6 a 10 anos) e Escola Alfredo Paulino (faixa etária das crianças atendidas: de 8 anos)
- ✓ 7ª e 8ª séries: CCA Bom Jesus – Projeto Ciências/Português/Francês (faixa etária atendida: de 7 a 13 anos), Escola Alfredo Paulino – Projeto de acompanhamento escolar (faixa etária atendida: 8 anos), CCA – Curso de Robótica (faixa etária atendida: de 11 a 14 anos) e Aldeia Indígena – Projeto História/Geografia/Artes (faixa etária atendida: de 2 a 12 anos).
- ✓ 8ª série: Casa Ronald – Projeto Leitura, destinado a crianças e adolescentes em tratamento quimioterápico.

²⁸ Há duas capelas no Colégio: uma delas anexa ao prédio do Ensino Fundamental e outra em um dos prédios do Ensino Médio. A capela do Ensino Médio tem vitrais do artista plástico Alfredo Volpi.

- *Projeto 2: Projeto Social*

O Projeto Social mantém dois Centros de Educação Infantil, responsáveis por atender a mais de 170 crianças de até 4 anos moradoras da comunidade Vila Nova Jaguaré. Integrados em sua proposta pedagógica, os CEIs estruturam o trabalho em quatro eixos curriculares: Identidade/autonomia; Linguagens e situações de comunicação; Desenvolvimento lúdico e motor; Conhecimento de mundo.

As crianças permanecem nos centros em tempo integral, realizando atividades que têm como objetivo não apenas o cuidado, mas o desenvolvimento integral do aluno como um ser autônomo, complementando a ação da família e da comunidade. A Educação Infantil incentiva, assim, a curiosidade e a criatividade, proporcionando à criança a possibilidade de reconhecer como prazerosas as suas construções subjetivas.

Os recursos vindos da própria escola de convênios com a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo são indispensáveis para garantir a qualidade da educação oferecida.

- *Projeto 3: Centro de Educação Infantil Santa Luzia*

É administrada pela mantenedora da escola com o apoio do SAN (Serviço de Auxílio aos Necessitados) e atende diariamente a 120 crianças de até 4 anos de idade. É mantida por meio de convênio da mantenedora com a Prefeitura Municipal de São Paulo e de recursos do SAN.

A equipe responsável é composta por uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma enfermeira, doze professoras, uma cozinheira, duas auxiliares de cozinha e uma auxiliar de limpeza.

As 120 crianças são apoiadas pelo Centro de Atendimento Interdisciplinar, que oferece às crianças:

- exame oftalmológico anual realizado nos consultórios médicos;
- exame de avaliação pediátrica mensal;

- tratamento dentário e programa de prevenção para a saúde bucal (parceria do SAN com o Odontoprev);
- triagem e tratamento fonoaudiólogo;
- acompanhamento e atendimento psicológico.

- *Projeto 4: Centro de Educação Infantil Vila Nova Jaguaré*

É administrada pela mantenedora com o apoio do SAN e atende diariamente a 155 crianças de até 4 anos de idade. Também é mantida pelo mesmo convênio e com a Prefeitura Municipal de São Paulo e de recursos do SAN.

A equipe responsável é composta por uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma enfermeira, dezesseis professoras, uma cozinheira, duas auxiliares de cozinha e uma auxiliar de limpeza.

As 155 crianças são apoiadas pelo Centro de Atendimento Interdisciplinar, que oferece às crianças:

- exame oftalmológico anual realizado nos consultórios médicos;
- exame de avaliação pediátrica mensal;
- tratamento dentário e programa de prevenção para a saúde bucal (parceria do SAN com o Odontoprev);
- triagem e tratamento fonoaudiólogo;
- acompanhamento e atendimento psicológico.

A participação dos pais e mães como voluntários do Projeto Social tem duplo objetivo: a educação da ética da solidariedade, junto aos filhos, e o desenvolvimento dos projetos sociais nas comunidades.

Além dos núcleos ligados ao CATI (Centro de Atendimento Interdisciplinar), há também o Núcleo Voluntário da Moda, que reúne mães voluntárias para apoiar o curso profissionalizante de Costura e Modelagem realizado na comunidade Vila Nova Jaguaré.

Para obter os recursos necessários à manutenção de seus programas, além de receber financiamentos via FUMCAD²⁹, o Projeto Social organiza anualmente dois eventos tradicionais do calendário da escola: a Festa Junina, em junho; e a Feijoada da Primavera, em setembro ou outubro, onde mais de 800 pais e mães participam.

✓ *Cursos à comunidade:*

A oferta de ensino noturno configura um compromisso assumido pela escola e pela mantenedora de atuar junto à comunidade em que está inserida. No início do primeiro semestre de 2012 o número de matrículas é de 543 alunos: 314 no curso de Ensino Fundamental de EJA, 163 no curso de Ensino Médio de EJA e 66 nos cursos técnicos de Administração e de Logística que se iniciam.

Os cursos de EJA e os cursos técnicos são gratuitos, sendo financiados pela escola por meio de bolsas de estudos de 100% do valor da mensalidade. À gratuidade somam-se programas de apoio à permanência do aluno na escola, na forma de subsídio ao transporte e à alimentação no período das aulas. Nas situações em que há mais candidatos do que vagas, o principal critério de aceitação do aluno é a sua situação econômica, favorecendo aqueles em situação de maior vulnerabilidade social.

Há também a oferta de educação aos jovens do Jaguaré (Centro Cultural e Profissionalizante Jaguaré), feita pela mantenedora. Lá são oferecidos três cursos: Gastronomia, Costura Industrial e Informática, além dos cursos de Empreendedorismo e Robótica.

Além disso, a mantenedora organizou um espaço cultural localizado estrategicamente na praça central da comunidade (Praça XI, o Centro Cultural fica na Rua Assum, 49), para acolher as manifestações artísticas e culturais já existentes e estimular a educação das crianças e jovens para outras linguagens artísticas e culturais. O Centro Cultural da escola dispõe de nove

²⁹ Parte da renda do Projeto Social Santa Cruz provém da possibilidade de a comunidade Santa Cruz doar parte do imposto de renda devido, via FUMCAD, para o aprimoramento do trabalho que integra as ações do SAN e da Congregação de Santa Cruz, especialmente na Vila Nova Jaguaré (perfazendo um total de aproximadamente três milhões/ano).

salas para a organização das atividades. Também há uma biblioteca com 15 mil títulos.

No Curso de Gastronomia e Excelência em Atendimento ao Cliente, os participantes aprendem a fazer pratos da cozinha tradicional e contemporânea (cortes, caldos, molhos, panificação, pizzas e sobremesas), bem como o manuseio de utensílios da cozinha e elaboração de cardápio. No curso de Costura e Modelagem e Marketing Pessoal se forma as "piloteiras industriais", que podem trabalhar em oficinas e confecções das mais diversas profissões do mercado de moda. As aulas são ministradas a 60 alunas jovens e adultas da comunidade do Jaguaré em 19 máquinas de costura industrial. O curso tem duração de quatro semestres (244 horas) em três diferentes níveis: básico, intermediário e avançado.

O Projeto Educacional do Centro de informática é amplo: pretende formar jovens cidadãos e não apenas treiná-los em Informática. As atividades incluem reforço em Português e Matemática, dinâmica de grupo, visitas culturais, atendimento psicológico, aulas de Ética e Cidadania, relacionamento interpessoal, orientação vocacional, além da iniciação às técnicas de Informática (*Word, Excel, Internet, Power Point e blog*). O participante também desenvolve as habilidades necessárias para ingressar em uma empresa, compreendendo sua estrutura, as responsabilidades e rotinas das áreas funcionais e a importância da boa comunicação no ambiente empresarial. O curso tem duração de nove meses e atende 44 jovens de 16 a 18 anos, moradores da comunidade do Jaguaré.

A mantenedora da escola, em parceria com a Ashoka, organização social de atuação internacional na área do empreendedorismo social, organiza vários projetos visando desenvolver jovens empreendedores na comunidade (Geração Muda-Mundo). Como parte do projeto de formação integral da escola, que objetiva despertar no educando a responsabilidade social e a consciência de seu papel transformador, alunos da 7ª série participam, voluntariamente, de um curso de Robótica oferecido a adolescentes da comunidade Vila Nova Jaguaré.

No caso dos alunos do colégio, a atividade é extensão do curso opcional de Robótica, frequentado por esses voluntários durante a 6ª série.

Durante um semestre, eles foram introduzidos ao tema, realizando montagem de protótipos e elaborando programas informatizados para o comando das peças construídas. Nos encontros ocorridos semanalmente no Centro Cultural e Profissionalizante que integra o Projeto Social, os alunos do colégio desenvolvem, junto aos adolescentes do Jaguaré, um projeto temático. O objetivo é criar, ao longo do ano, o protótipo de uma cidade capaz de proporcionar mobilidade satisfatória aos habitantes – no que diz respeito ao transporte tanto público como privado.

Entre os projetos desenvolvidos, o selecionado para acompanhamento desta pesquisa foi o desenvolvido pelos alunos do Ensino Fundamental II com a Escola Estadual Djekupé Amba Arandu, na aldeia indígena Guarani no Jaraguá, na zona norte da cidade de São Paulo.

1.4 Escola4: Escola da rede particular profissionalizante

A *Escola4* iniciou suas atividades em 1949. Ao longo do tempo, a escola trabalhou com ocupações de áreas diversificadas: mecânica, metalurgia, eletricidade e têxtil. No início dos anos 1990 a escola passou a atender prioritariamente o setor de refrigeração e ar-condicionado, oferecendo curso técnico e treinamentos. Em 1995, foi pioneira na implantação de um curso de educação à distância para mecânica de refrigeração e ar-condicionado (refrigeração doméstica).

A partir do ano de 2001, o SENAI implementou um projeto de modernização da escola. O curso técnico foi reformulado, adequando-se à nova legislação educacional, afinando à sintonia com o desenvolvimento técnico do setor e possibilitando a habilitação de Técnico em Refrigeração e Climatização e duas qualificações profissionais de nível técnico.

A *Escola4* tem como missão promover a potencialidade e o talento dos alunos, integrando a educação ao trabalho e à prática social, para o verdadeiro exercício da cidadania e preparação para o mundo produtivo.

São valores da escola declarados no Projeto Político Pedagógico:

- priorizar a disseminação do conhecimento tecnológico;

- promover o trabalho em equipe;
- agregar maior valor aos processos; e
- possuir compromisso ético com a sociedade, a comunidade e o meio ambiente.

Visa priorizar valores como a promoção do trabalho em equipe, primar pela disseminação do conhecimento tecnológico, ter compromisso ético com a sociedade, comunidade e meio ambiente, incluindo a realização profissional.

A *Escola4* situa-se na zona leste da cidade de São Paulo e conta com uma área de 7.111m², alojando os laboratórios especializados em Termofluidomecânica, Automação Predial, Comandos Elétricos, Informática, CLP (Controladores Lógicos e Programáveis), Desenho e Projetos - CAD e as Oficinas de Refrigeração Residencial, Refrigeração Comercial, Refrigeração Industrial (Amônia), Refrigeração Danfoss, Climatização Predial, Climatização Automotiva, Reoperação de Unidade Selada, Instalação de Condicionador de Ar Tipo Split.

Quanto à situação socioeconômica, a população do bairro está distribuída por classes que vão da baixa a média alta e com favelas situadas nas proximidades. A comunidade conta com todos os recursos de infraestrutura necessários ao seu atendimento: água, luz, esgoto, ruas pavimentadas, segurança pública, escolas públicas e privadas em todos os níveis, universidades, hospitais, transporte de ônibus e ferroviário próximos às áreas de lazer (Parque e Museu do Ipiranga, Clube do SESC - Ipiranga, Clube da Prefeitura etc.). Ainda na região do Ipiranga localizam-se também mais três Escolas SENAI.

- *Programa Comunitário de Formação Profissional (PCFP)*

Parceria com o Centro de Formação Profissional “José Gomes” instalado desde o final de 1992. É conveniado com a SAS (Secretaria Municipal de Assistência Social), desde fevereiro de 1994. Localizado na Vila Gumercindo, atende, além da população do entorno, a população da Vila Mercês, São Savério, Heliópolis, Jardim Clímax, Vila Carioca, Sacomã, Cingapura da Av. Dr. Ricardo Jafet e adolescentes encaminhados pelo Núcleo Socioeducativo da

região (distritos de Cursino, Ipiranga e Sacomã). Atende também a alunos em semi-liberdade da Fundação Casa (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), alunos de classes especiais já alfabetizados, indicados pela 16ª Diretoria de Ensino de São Paulo e adolescentes encaminhados pelo Conselho Tutelar.

Oferece proteção social, formação e capacitação profissional aos adolescentes em situação de risco social, visando a possibilidade de sua inserção no mercado de trabalho, levando-o a reconhecer a função social do trabalho como ação transformadora da realidade, direito de cidadania, fortalecendo sua autoestima, ampliando seu universo cultural e informacional e desenvolvendo valores éticos, de cidadania e incentivando a sua participação na vida pública. Nessa parceria, a escola desenvolve o Programa Comunitário de Formação Profissional (PCFP).

Seus projetos solidários visam colaborar com a qualidade ambiental. Os resíduos de plástico, papel e vidro são doados para a cooperativa de reciclagem onde serão vendidos, revertendo para ajudar na subsistência dos cooperados. O resíduo de óleo vegetal coletado é doado a uma ONG, que transforma o material em sabão. As pilhas e baterias descartadas são levadas a postos de coleta de empresas, que trabalham com responsabilidade social. As latas de alumínio descartadas são vendidas e o valor arrecadado é revertido em cestas básicas para pessoas com baixa renda.

A escola desenvolve palestras de sensibilização, buscando a conscientização das boas práticas na comunidade. Promove a Semana da SIPAT e do Meio Ambiente, focando especificamente esse contexto, sempre motivando o aluno a participar dessas ações.

Os alunos participaram ativamente de campanhas solidárias, recebendo doações feitas pelos participantes do evento técnico, registrando e organizando as doações por tipo de item (variedade de alimentos e agasalhos) e entregando o material coletado em instituições da comunidade do Heliópolis e Sacomã, próximas à escola.

2. Seleção das escolas

Visando partir de um cenário onde pudéssemos analisar escolas que se reconhecem enquanto “escolas solidárias”, consideramos convidar instituições entre as que já receberam o “Selo Escola Solidária”. Criado em 2003 pelo Instituto Faça Parte, em parceria com o MEC, o Consed, a Undime e a UNESCO, o Programa visa estimular a prática da educação solidária nas escolas de educação básica.

Na concepção do projeto, “escola solidária” é aquela que, entre as suas atividades (FAÇA PARTE, 2012a):

- Desenvolve projetos de voluntariado educativo ou de aprendizagem e serviço solidário. Tais projetos são aqueles em que os alunos são motivados a resolverem problemas reais aplicando o conhecimento aprendido na escola e na vida para transformar uma realidade com a qual não concordam;
- Trabalha a partir de uma gestão democrática;
- Integra em suas disciplinas conteúdos relativos a meio ambiente, cidadania, direitos humanos, consumo consciente, sustentabilidade etc., promovendo uma educação para a paz, aproveitando a diversidade cultural como espaço de aprendizagem;
- Une a teoria à prática em atividades, envolvendo toda a comunidade escolar;
- Incentiva práticas como a de monitoria entre seus alunos (quem sabe mais estuda com quem sabe menos), estimulando, no cotidiano da escola, atitudes de solidariedade;
- Promove parcerias com outras escolas e instituições, como asilos, creches, ONGs etc., visando fortalecer o sentido público da educação e ampliar os espaços educativos; e
- Repassa os conhecimentos gerados na escola para a comunidade, ajudando-a a resolver seus principais problemas e, assim, busca enriquecer a qualidade da educação que oferece, melhorando a qualidade de vida da comunidade.

De acordo com o Instituto Faça Parte, promotor do Selo Escola Solidária, são objetivos desse projeto (FAÇA PARTE, 2012b):

- Reconhecer e fortalecer a escola como núcleo de cidadania em sua própria comunidade;
- Propiciar a troca de experiências e articulações entre escolas, com a *online* Rede de Escolas Solidárias, onde é possível conhecer as escolas e as atividades que desenvolvem por meio de uma busca avançada que permite encontrar experiências por nível de ensino, tema, área de atuação, localidade, entre outros (FAÇA PARTE, 2012c);
- Divulgar as ações e os projetos de voluntariado educativo desenvolvido pelas Escolas Solidárias;
- Identificar escolas que desenvolvem projetos de voluntariado educativo no Brasil; e
- Criar um banco de dados a fim de promover a divulgação das atividades e projetos e, desta forma, valorizar a educação para a solidariedade.

Segundo o Dicionário Michaelis (2004), *selo* significa “cunho, distintivo, marca, sinal”. O Selo Escola Solidária foi pensado para reconhecer a escola pela educação solidária que ela oferece, imprimindo-lhe uma “marca” que a valorizasse junto à sua comunidade escolar, visando reforçar a sua imagem como núcleo de cidadania, valorizando-a para a sociedade pela qualidade humanizadora da educação que oferece.

Para que o Selo Escola Solidária não fosse confundido com um projeto de “premiação” (no sentido de promover uma competição entre as escolas) ou “segregador”, os parceiros adotaram como princípios:

- Não divulgar a pontuação da escola, para não promover o ranqueamento entre as escolas participantes, em nenhuma edição;
- Não exigir que a escola desenvolva um projeto ou atividade específica para submeter ao Selo. Para se inscrever, a escola preenche uma autoavaliação, onde descreve uma atividade ou projeto que esteja desenvolvendo com a comunidade escolar. Não era exigido que houvesse um número de alunos específico, ou uma

determinada faixa etária (nível de ensino), tampouco a área de atuação ou disciplina, ou qualquer outro recorte. A diversidade era respeitada e desejada. A única exigência era ser uma atividade que estivesse em andamento no momento da inscrição e que estivesse de acordo com o voluntariado educativo, ou seja, que estivesse desenvolvendo atividades de intervenção social com proposta formativa;

- Não faz distinção entre escolas que estivessem começando uma atividade ou já tivesse iniciado há anos, se a atividade menos ou mais complexa em termos de número de participantes e impactos alcançados;
- Toda escola que se inscrevia, por adesão espontânea, respeitando as regras descritas no manual que recebiam de participação, recebiam o Selo. Não havia um número pré-determinado, porque a ideia não era promover a “escola vencedora”. Para ser uma Escola Solidária era preciso relatar uma atividade que estivesse em andamento, onde o aluno pudesse inferir, contribuindo para melhorar uma realidade com a qual não concorda.

3. Selo Escola Solidária

O Selo Escola Solidária foi um projeto de mobilização e comunicação. Não teve a intenção de ser uma pesquisa, nem um processo avaliativo. A veracidade das informações apresentadas era de responsabilidade das escolas. No momento da inscrição, a escola ficava ciente de que o relato de atividade por ela inscrito seria divulgado publicamente. Tal expectativa, em si, propiciava um controle social. As escolas participantes também ficavam cientes de que poderiam receber visitas de algum representante do Instituto Faça Parte ou do coordenador regional do Selo Escola Solidária³⁰.

³⁰ Havia, em cada estado, dois coordenadores das ações do Selo Escola Solidária, um nomeado pelo Consed (para as escolas da rede estadual) e outro pela Undime (para as escolas da rede municipal). Eles eram convidados tanto para participarem de encontros

O Selo Escola Solidária teve cinco edições: 2003, 2005, 2007, 2009 e 2011, desenvolvidas em parceria com o MEC, o Consed, a Undime, a UNESCO (e, a partir de 2009, com a OEI e o UNICEF). Ao todo, 23.690 escolas de educação básica de todo o País receberam o Selo. Para participar, a escola precisava ter o registro junto ao INEP/MEC e preencher o formulário de inscrição e a autoavaliação disponibilizada pelo *site* do Faça Parte gratuitamente. A participação era garantida por meio do preenchimento da ficha de inscrição e de uma autoavaliação, como anteriormente mencionado. Para receber o Selo, os critérios analisados na inscrição estavam relacionados à atividade relatada e desenvolvida pela escola. São eles: relevância (a importância sentida pelos participantes – escola e comunidade atendida); coerência (ações coerentes com a proposta apresentada); impacto (resultados sociais e pedagógicos alcançados); e a atividade estar em desenvolvimento no ano da inscrição.

A autoavaliação foi o instrumento utilizado para provocar a reflexão da escola, garantir a sua participação e obter um banco de práticas. Como se tratava de um projeto de mobilização e comunicação, não houve a intenção de seguir uma série histórica. Ela foi instituída para propiciar uma reflexão da comunidade escolar sobre a sua própria prática curricular, daí também a relevância de se considerar o Selo Escola Solidária como ponto de partida para selecionar as escolas para o universo desta pesquisa.

A autoavaliação era constituída de nove questões fechadas de múltipla escolha e uma questão aberta – onde a escola relatava sua atividade/projeto de voluntariado educativo. Tal formatação atendia a três objetivos: a) propiciar um momento de reflexão sobre a prática escolar; b) orientar a reflexão com o próprio texto das questões; e c) criar um banco de dados que permitisse a busca pelas respostas às questões fechadas.

A *Figura 1* (ANEXO) mostra o número total de escolas que receberam, em uma ou mais edições, o Selo Escola Solidária. São 23.690 instituições e,

promovidos pelo Faça Parte, quanto organizavam os próprios encontros regionais. Também faziam a articulação com a mídia local para a divulgação dos projetos das escolas e, eventualmente, organizavam oficinas, palestras sobre o desenvolvimento de projetos solidários e visitavam as escolas.

entre elas, 8.941 são da rede pública estadual, 10.795 da rede pública municipal, 3.908 da rede particular e 46 escolas federais.

✓ *Selo Escola Solidária 2003*

Principal objetivo dessa edição: valorizar a escola por seu comprometimento com uma educação solidária, conhecê-las e saber o que faziam. A divulgação foi feita por espaços voluntários no rádio, na TV, na *Internet*, em jornais e revistas e pelos correios. Um cartaz informativo e manual de inscrição foi enviado para 98 mil escolas de educação básica do Brasil (as que, segundo o registro no MEC, tinham mais de 100 alunos).

Das 8.766 escolas reconhecidas nessa edição, 3.327 pertencem à rede pública municipal, 4.054 à rede estadual, 1.369 à rede particular e 16 escolas federais³¹.

✓ *Selo Escola Solidária 2005*

Principal objetivo dessa edição: reconhecer e mapear as escolas comprometidas com uma educação pautada nos ideais de solidariedade e cidadania. Reconhecer e mapear projetos de voluntariado educativo.

Buscando melhorar a qualidade da participação das escolas, a escola teve nessa edição a oportunidade de receber um certificado para a escola e outro para o projeto inscrito, visando colher mais inscrições sobre projetos mais estruturados e que estivessem em andamento. A divulgação foi feita por espaços voluntários no rádio, na TV, na *Internet*, em jornais e revistas e pelos correios, repetindo a experiência de 2003.

Nessa edição foram certificados 2.112 projetos e 12.873 escolas, sendo 5.396 pertencentes à rede pública municipal, 5.183 à rede estadual, 2.262 à rede particular e 32 escolas federais³².

³¹ Vide *Figura 2 – Anexo* (Distribuição por estado das 8.766 escolas que receberam o Selo Escola Solidária 2003).

³² Vide *Figura 3 – Anexo* (Distribuição por estado das 12.873 escolas que receberam o Selo Escola Solidária 2005).

✓ *Selo Escola Solidária 2007*

Principal objetivo dessa edição: reconhecer escolas que desenvolvem projetos de voluntariado educativo estruturados; fortalecer a escola enquanto núcleo de cidadania em sua própria comunidade.

O número de escolas que receberam o Selo foi menor. Porém, o número de projetos aumentou de 2.112 para 7.474. Nessa edição, o Faça Parte começou a solicitar às escolas a autorização para divulgar o projeto inscrito na área pública do *site*³³.

A divulgação do foi feita por espaços voluntários no rádio, na TV, na *Internet*, em jornais e revistas e pelos correios, para todas as escolas com mais de cem alunos.

Das 7.474 escolas reconhecidas nessa edição, 2.776 pertencem à rede pública municipal, 3.054 à rede estadual, 1.632 à rede particular e 12 escolas federais³⁴.

✓ *Selo Escola Solidária 2009*

Principal objetivo dessa edição: reconhecer escolas cujos projetos melhoraram a qualidade da educação que a escola oferece, melhorando o desempenho cognitivo e social do aluno ao mesmo tempo em que busquem melhorar a qualidade de vida da comunidade.

A experiência deveria estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico e a escola precisava relatar o quanto ela influenciava na aprendizagem.

A divulgação foi feita por espaços voluntários cedidos no rádio, na TV, na *Internet*, em jornais e revistas e pelos correios, somente para escolas que já tinham participado de alguma edição do Selo Escola Solidária, um universo de aproximadamente dezesseis mil escolas³⁵.

³³ Disponibilizado pelo seu site: www.seloescolasolidaria.org.br.

³⁴ Vide *Figura 4 – Anexo* (Distribuição por estado das 7.474 escolas que receberam o Selo Escola Solidária 2007)

³⁵ Além disso, a partir da edição de 2009, o Faça Parte passou a dividir o seu espaço voluntário de mídia com o Compromisso Todos Pela Educação, organização social parceira.

Das 3.863 escolas reconhecidas nessa edição, 1.528 pertencem à rede pública municipal, 1.432 à rede estadual, 900 à rede particular e três escolas federais³⁶.

✓ *Selo Escola Solidária 2011*

Principal objetivo dessa edição: reconhecer escolas que desenvolvem projetos de voluntariado educativo visando melhorar a qualidade de vida da comunidade e a qualidade de educação oferecida. Nessa edição considerou-se conhecer projetos solidários que pudessem colaborar para o desempenho das escolas em relação aos exames externos, como o IDEB³⁷.

Essa foi a última edição do Selo Escola Solidária. A divulgação foi feita, como em 2009, para um número de dezesseis mil escolas, e poucos espaços de mídia voluntária.

Ainda assim, 3.039 escolas foram reconhecidas nessa edição, 1.252 pertencentes à rede pública municipal, 983 à rede estadual, 799 à rede particular e cinco escolas federais³⁸.

4. Instituto Faça Parte

O Instituto Faça Parte foi fundado para gerir as ações do Ano Internacional do Voluntariado – AIV no país, em 2001. Um grupo formado pela sociedade civil, entre eles empresários, representantes do terceiro setor e

³⁶ Vide *Figura 5 – Anexo* (Distribuição por estado das 3.863 escolas que receberam o Selo Escola Solidária 2009).

³⁷ Embora o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica seja calculado considerando os resultados nas provas nacionais de desempenho de Português e Matemática, Prova Brasil e Saeb, e o fluxo, procurou-se observar dois fatores: 1) se as escolas percebiam uma melhora de rendimento dos alunos nessas disciplinas e na frequência escolar a partir do envolvimento dos alunos em projetos solidários e 2) se o ambiente colaborativo contribui para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, ainda que o restritamente mensurado no IDEB.

³⁸ Vide *Figura 6 – Anexo* (Distribuição por estado das 3.039 escolas que receberam o Selo Escola Solidária 2011).

mídia elaborou um calendário temático para contribuir com a visibilidade das iniciativas voluntárias: durante os doze meses do ano foi dado um destaque especial na mídia a cada uma dessas áreas: Cultura e Artes; Terceira Idade; Esporte e Lazer; Saúde; Educação; Meio Ambiente; Protagonismo Juvenil; Portadores de Deficiência; Defesa de Direitos; Infância; Solidariedade e Cidadania. O objetivo era mostrar o escopo de possibilidades de atuação do voluntário e provocar o interesse da mídia em publicar, todo o mês, matérias sobre o voluntariado³⁹.

O sucesso do AIV motivou a continuidade do trabalho no Brasil. Em 2002, a presidente fez um pronunciamento na ONU, declarando a década do voluntariado. Para atingir esse objetivo, o Comitê ajustou o foco para a educação e juventude.

O Faça Parte surgiu impulsionado pelo movimento iniciado pelo Programa Comunidade Solidária (encerrado em 2002) e continuado pelo Programa Fome Zero. A crítica ao voluntariado estimulado pela social democracia está relacionada, basicamente, às implicações de uma ideologia forjada na “participação social voluntária”: onde o que se questiona é o voluntariado como uma “alternativa” ao desemprego ou subemprego como uma resposta de confortante retorno ao mercado de trabalho; a desresponsabilização do Estado frente à sociedade, desonerando-o dos enfrentamentos das questões sociais; a compreensão de que a assistência social deixa de ser política pública para ser trazida ao campo individual, privatista. “A lógica neoliberal tanto identifica os problemas sociais como responsabilidade dos indivíduos, como sugere que eles sejam resolvidos no âmbito privado” (BONFIM, 2010, p. 55).

Esta lógica, da qual também discordo, não era desenvolvida nas atividades do Faça Parte enquanto estive na coordenação de conteúdo e, posteriormente, de projetos. O foco de atuação era o voluntariado como estratégia educativa para a formação do jovem, propondo o desenvolvimento

³⁹ Uma pesquisa realizada pelo DataFolha em 2001 revelou que 41% dos brasileiros se diziam muito dispostos a trabalhar como voluntário. No entanto, essa vontade não se refletia em ação efetiva: segundo o IBOPE, 10% da população brasileira estava envolvida com alguma instituição ou trabalho voluntário. E, pela pesquisa, o perfil dos voluntários são as pessoas mais velhas (44% dos voluntários têm entre 40 anos ou mais) e da classe média (36% são da Classe B). (MACKENZIE, 2012)

de uma educação que utilizasse o que se aprende na sala de aula e na vida para se resolver problemas sociais reais (voluntariado educativo). A ideia era desfazer a compreensão equivocada de “participação social” sugerida pelo “voluntariado assistencialista” e sugerir uma discussão, a partir da escola, para a participação solidária, política e crítica.

A base conceitual foi desenvolvida por meio de reflexões e estudos propostos por Frei Betto (idealizador do Fome Zero) e Antonio Carlos Gomes da Costa (educador e redator do ECA), membros do Conselho Consultivo. Outros educadores, como Mario Sergio Cortella e Celso Antunes, também participaram diretamente do processo.

O Faça Parte teve como principal projeto o Selo Escola Solidária⁴⁰, desenvolvido em parceria com o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a UNESCO. O desenvolvimento do Selo Escola Solidária permitiu resgatar a escola pela qualidade de desenvolvimento de uma educação pública, construída com a escola, com a comunidade.

⁴⁰ Outros projetos do Instituto: a “Campanha Escolas Solidárias e os Objetivos do Milênio da ONU” (2004, 2005); o “Prêmio de Reportagem Jovem Protagonista” (2008); o Realinhamento conceitual e metodológico do “Amigos da Escola” de 2005 a 2011, projeto que foi lançado em 1999 com um conceito equivocado de participação voluntária na escola e mesmo tendo sido submetido a um realinhamento estratégico e conceitual a partir de 2005, continuou sofrendo inúmeras críticas por não conseguir se libertar totalmente de sua imagem criada no momento do lançamento. Ele passou de uma visão assistencialista e de desvalorização do profissional da educação (primeira fase) para um projeto de reforço da escola como núcleo de cidadania e gestão democrática, onde a comunidade pode participar desde que essa participação esteja de acordo ao Projeto Político Pedagógico da escola, sem a substituição de qualquer profissional da educação e sem a desoneração do Estado (segunda fase).

Além disso, o Faça Parte é membro fundador da “Rede Iberoamericana de Aprendizagem e Serviço Solidário” (desde 2005) e tem inúmeras publicações disponíveis em www.facaparte.org.br/biblioteca, onde divulga basicamente o conceito de voluntariado educativo, protagonismo juvenil, uma sugestão de metodologia de projetos e as experiências de centenas de Escolas Solidárias.

5. A coleta de dados

Após as reuniões com a direção das escolas, iniciamos a pesquisa propriamente dita. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram, principalmente: a) questionário; b) entrevistas semi-estruturadas; e c) acompanhamento/observação de eventos solidários anuais realizados pelas escolas

a) Questionário

O questionário foi aplicado para que, de maneira padronizada, pudéssemos conseguir respostas de uma determinada população que permitissem reunir uma rápida quantidade de informações sobre o tema de pesquisa. A uniformização das perguntas e respostas facilita a compilação dos resultados, bem como o fato de ele poder ser enviado e respondido sem a presença de um aplicador (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 184). Ele foi formulado com seis questões fechadas e duas abertas. Oferecer questões fechadas, com respostas predeterminadas, traz a vantagem de esclarecer aos sujeitos o que se quer investigar, além de permitir manusear os dados por meio de leituras exatas e evitar que se tenha o ímpeto de interpretar subjetivamente as respostas recebidas (LAVILLE e DIONNE, 1999).

O questionário foi aplicado visando uma primeira aproximação das escolas e saber quais poderiam ser as escolas possíveis para o universo da pesquisa, pois queríamos contar com a participação de escolas que pudessem contribuir para a compreensão da solidariedade enquanto prática curricular educativa. Como são escolas do universo do Selo Escola Solidária, consideramos as principais características das atividades e projetos de aprendizagem e serviço solidário ou voluntariado educativo como referência para a seleção.

De acordo com María Nieves Tápia (2001, p. 26), as atividades ou projetos devem estar integrados à proposta pedagógica da escola, envolver toda a comunidade educativa (sendo que os alunos devem participar de todas as etapas do projeto, desde o diagnóstico até a avaliação) e devem partir de

uma demanda real da comunidade, a qual possa ser atendida pelos estudantes, sendo uma atividade de relevância social e pedagógica.

Neste sentido, as questões foram elaboradas da seguinte forma⁴¹:

Nas perguntas 1 e 2 pretendeu-se atualizar as informações sobre os projetos desenvolvidos na escola por nível de ensino e área de atuação, uma vez que o Selo Escola Solidária só acontece em anos ímpares.

1 - Alunos de quais séries participam efetivamente de projetos solidários atualmente na escola?

2 - A escola desenvolve projetos solidários com foco em quais áreas atualmente? Eleja até TRÊS das opções listadas.

Com as perguntas 3 e 4 procurou-se saber se a escola tinha incorporado a prática da solidariedade em seu Projeto Político Pedagógico, em seu currículo, uma vez que é interesse desta pesquisa se aproximar de escolas que tenham, de fato, incorporado a prática da solidariedade ao Projeto Político Pedagógico.

3 - O desenvolvimento de atividades ou projetos solidários constam textualmente no Projeto Político Pedagógico da escola?

4 - As atividades ou projetos solidários estão articulados ao Projeto Político Pedagógico da escola?

As perguntas 5 e 6 foram formuladas porque esta pesquisa precisa trabalhar com uma amostra de escolas que envolvam a comunidade educativa no desenvolvimento de projetos solidários, principalmente os alunos, para que seja possível investigar a solidariedade em um ambiente de gestão democrática e participativa.

5 - Quem participa diretamente do desenvolvimento dos projetos solidários?

6 – Em quais dessas etapas os alunos sempre participam?

⁴¹ O questionário completo, perguntas e respostas, pode ser consultado no Apêndice.

Houve um interesse de fazer uma sondagem inicial em relação aos resultados sociais e pedagógicos alcançados para se buscar indícios de como a comunidade avalia a sua prática, se a solidariedade é considerada relevante e sobre quais aspectos. Esta é a justificativa para a formulação das perguntas dissertativas, as últimas:

*7. Quais foram o(s) resultado(s) **pedagógico(s)** de maior relevância atribuído(s) ao desenvolvimento de projeto(s) solidário(s) para sua escola.*

*8. Quais foram o(s) resultado(s) **social** (ais) de maior relevância atribuído ao desenvolvimento do(s) projeto(s) solidário(s) para sua escola? E para a comunidade?*

b) Entrevistas semi-estruturadas

A entrevista semi-estruturada foi adotada como instrumento nesta pesquisa por permitir uma maior flexibilização na condução, pois, no contato direto, pode-se conduzir a entrevista de forma a aproveitar as contribuições espontâneas, esclarecer perguntas e respostas e corrigir o percurso da entrevista durante o seu desenvolvimento, possibilitando a participação do sujeito da pesquisa. De uma maneira direta e personalizada, a entrevista permite ampliar o escopo da coleta de informações se comparada ao questionário que foi empregado no momento de se fazer um primeiro rastreamento, de colher informações exploratórias.

A entrevista oferece maior amplitude do que o questionário, quanto à sua organização: esta não estando mais irremediavelmente presa a um documento entregue a cada um dos interrogados, os entrevistadores permitem-se, muitas vezes, explicar algumas questões no curso da entrevista, reformulá-las para atender às necessidades do entrevistado. Muitas vezes eles mudam a ordem das perguntas em função das respostas obtidas, a fim de assegurar mais coerência em suas trocas com o interrogado. Chegam até a acrescentar perguntas para fazer precisar uma resposta ou para fazê-la aprofundar: Por quê? Como? Você pode dar-me um exemplo? E outras tantas subperguntas que trarão frequentemente uma

porção de informações significativas. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188)

A flexibilidade adquirida permite obter dos entrevistados informações muitas vezes mais ricas do que se podia prever, uma imagem mais próxima da realidade das situações, fenômenos ou acontecimentos.

As perguntas norteadoras das entrevistas semi-estruturadas foram:

1. *Qual a compreensão de solidariedade da escola?*
2. *É possível desenvolver as práticas curriculares para a formação para a solidariedade?*
3. *Qual o principal objetivo da atividade/projeto?*
4. *Quais as principais dificuldades percebidas pela escola para se incorporar a solidariedade na prática curricular?*

As entrevistas foram realizadas respectivamente em suas próprias escolas. Na ocasião, visitamos as instalações e tomamos contato com registros referentes às atividades solidárias, como plano de ação, planejamento de aula, registros como fotos, relatórios, bem como o Projeto Político Pedagógico.

Os agendamentos ocorreram durante os meses de junho de 2012 a março de 2013. Não houve a intenção de se estabelecer um padrão entre as escolas (nem em relação ao número de entrevistas agendadas, tempo de duração, sujeitos da pesquisa). Procuramos desenvolver a pesquisa de forma a nos adequar às possibilidades em cada uma das escolas, respeitando o tempo e o espaço dos atores envolvidos. Além dos momentos de visita às instalações e de conversas informais, foram realizadas junto às escolas:

- ✓ *Escola1*: duas reuniões e quatro entrevistas, sendo uma reunião com a diretora da escola, uma reunião com o diretor pedagógico, 2 entrevistas com o diretor pedagógico, uma entrevista com uma professora e uma entrevista com uma ex-coordenadora;
- ✓ *Escola2*: quatro entrevistas, sendo duas com a coordenadora pedagógica, uma com uma professora e uma com uma pessoa da comunidade atendida pelo projeto;

- ✓ *Escola3*: quatro entrevistas e uma reunião, sendo duas entrevistas com a coordenadora pedagógica, uma entrevista com um professor e uma entrevista com uma aluna. A escola intermediou a negociação de uma entrevista com o público atendido pelo projeto, porém não foi possível fazê-la porque não houve adesão voluntária por parte da comunidade;
- ✓ *Escola4*: duas entrevistas, sendo uma com a coordenadora pedagógica e uma entrevista com um professor.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente, tendo a autorização dos entrevistados para a publicação total ou parcial do conteúdo da mesma, com eventuais adequações ao texto escrito. Cada uma delas durou, em média, de 90 a 120 minutos, de acordo com o professor e com o tempo por ele disponibilizado. Elas aconteceram em locais escolhidos pelos próprios atores: laboratório, sala dos professores, sala de aula, sala da coordenação (no caso dos coordenadores), pátio.

Durante as entrevistas, eram valorizadas as participações espontâneas; os sujeitos eram estimulados a participar ativamente do processo, o que conferiu caráter de singularidade para cada escola participante. Em todas elas, foi demonstrado interesse em se entrevistar atores das comunidades atendidas pelos projetos dos alunos. No entanto, naquelas escolas onde foi percebida certa resistência, tais intervenções foram descartadas.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, o contato com os professores continuou sendo mantido, informalmente, em intervalos eventuais, por telefonemas e via *e-mail*, para que possíveis dúvidas ou questões surgidas de ambas as partes pudessem ser esclarecidas.

c) Acompanhamento/observação de eventos solidários anuais realizados pelas escolas

A observação dos eventos anuais solidários promovidos pelas escolas foi incorporada durante o desenvolvimento da pesquisa. Das quatro escolas que participaram da pesquisa, três delas tiveram interesse de apresentar o evento de culminância de atividades solidárias, onde participam principalmente

os alunos. Sendo assim, o acompanhamento dos eventos solidários foi incorporado à pesquisa.

O momento permitiu observar, colher impressões e informações junto aos participantes, além de acompanhar também no sentido intrínseco de prestigiar e valorizar o empenho da comunidade escolar em relação ao desenvolvimento de atividades solidárias. Vale ressaltar que esse foi o momento onde se pode chegar mais próximo dos alunos. Como são propostas adequadas à realidade ao Projeto Político Pedagógico de cada escola, não houve um roteiro pré-determinado de observação e as observações foram registradas posteriormente.

O evento observado na *Escola1* foi a **Gincana Solidária**, que é o de maior relevância para a comunidade escolar e acontece uma vez por ano, geralmente em um dos sábados da segunda quinzena de setembro.

Estive na escola no dia anterior e no dia da Gincana. Na véspera, os alunos do Ensino Médio tinham sido dispensados das últimas três aulas do período da manhã para finalizarem a preparação das atividades. A escola estava com um clima diferente, muitas cores, sons, ritmos, tintas, cantos, negociações, sorrisos, tensão. A autonomia dos alunos na organização e coordenação dos preparativos para a festa faz com que a responsabilidade e o interesse em deixar tudo pronto aumente. Podiam-se ouvir os ensaios e sentir a contagiante empolgação com os preparativos por todos os cantos.

No dia da Gincana propriamente, todos os alunos estavam devidamente uniformizados, representando seus times por cinco cores. Cada torcida tinha o seu mascote e o grupo era acompanhado pelo olhar atento dos familiares e da comunidade presente. Todos os alunos participavam com interesse das atividades e, muito embora o clima de interesse fosse mantido pela disputa que a própria natureza de uma gincana sugere, o prazer em ver apresentar e participar de algo elaborado coletivamente ao longo do ano parecia fortalecer ainda mais o respeito e a colaboração entre eles. *“Toda a Gincana está imbricado na questão do trabalho solidário, do desenvolvimento da cidadania, de se criar formas de conversar, de negociar. Tudo é feito por eles, organizado por eles”* (CPE1).

O evento, organizado ao longo de praticamente seis meses de trabalho, envolve uma série de etapas de aprendizagem, tanto de conteúdos disciplinares quanto de espaços de convivência. A Gincana é curricular, trabalhada de maneira interdisciplinar e já é referência para a comunidade escolar.

Na *Escola2*, acompanhamos a **Feira Cultural**. Trata-se de um evento organizado para a comunidade escolar onde a escola, além de reunir todos os trabalhos produzidos pelos alunos ao longo do ano, apresenta danças, músicas e fotografias. O evento acontece geralmente em um dos sábados de outubro. Todo o material das exposições e de decoração da escola é feito pelos alunos durante as atividades do ano letivo, tais como os livros da oficina de literatura, oficina de brinquedos de sucata, estudo do bairro por maquetes, projeto de reciclagem, tudo é organizado e recebe a visita da comunidade escolar.

A escola é preparada um dia antes pelos professores, funcionários e direção. No dia do evento, pude assistir as apresentações das danças na quadra de esporte. As letras das músicas tratavam de questões sobre o desenvolvimento sustentável e a importância do cuidado com o planeta e o respeito como condição para se construir um mundo melhor para se viver. Conversas informais com a diretora, professores, pais e alunos demonstravam que havia conhecimento sobre o que estava exposto, sobre o objetivo das atividades. A avó de um aluno do terceiro ano, ao me ver interessada em conhecer as atividades da série, afirmou: “já pensou uma escolas dessas? Não tem...”, se referindo com ironia e contentamento à quantidade das atividades pedagógicas e ao zelo com que foram montadas para a apresentação na feira cultural.

Para a montagem das salas temáticas, os professores de cada ano/série escolhem como irá organizá-la. Cada um é responsável pela exposição do trabalho da sua sala, mas logo após precisam ajudar a organizar outras salas ou os espaços comuns da escola, como os corredores, pátios, salões; tudo é decorado. O principal projeto de solidariedade da escola, o Reciclar, se faz presente de muitas formas, nas letras das músicas, na confecção dos materiais de artes (inclusive na utilização dos materiais – apenas reciclados), na seleção e apresentação das poesias, na exposição dos

desenhos, das maquetes, na decoração da escola. A Feira terminou com a apresentação dos alunos que estudam no projeto em parceria com a Fundação Bachiana Filarmônica. A ação proporciona aos alunos aulas de flauta-doce, violino e viola clássica. A escola oferece esse projeto em parceria para a comunidade, ou seja, ele não é destinado somente aos seus alunos. Cada estudante do curso pode utilizar o instrumento que é disponibilizado durante as aulas e, além disso, eles recebem todo o material didático também.

A **Manhã da Paz** é uma manhã organizada pela *Escola3* com o intuito de tratar sobre temas ligados à Campanha da Fraternidade. Em 2012, o tema foi “Fraternidade e Saúde Pública”. A proposta era fazer uma reflexão com os alunos do 7º ano sobre “qual o meu papel? Qual a minha parte? O que posso fazer, a partir de hoje, para ajudar a tornar o mundo melhor”? Recebemos o convite para participar na ocasião da reunião de apresentação da proposta da pesquisa para a coordenação. Os temas tratados no evento foram: nutrição, reciclagem, música, postura corporal e “o que posso fazer para tornar o mundo melhor?”, ministrado por nós. Nessa proposta de intervenção participaram cinco turmas, cada uma delas formada por aproximadamente trinta alunos do sétimo ano.

A experiência propiciou um contato direto com os alunos, procurando provocar a reflexão sobre o que cada um tem a ver com a situação histórica que vivemos, quais são os maiores problemas da humanidade nos dias atuais e o que podemos fazer para buscar soluções a partir do lugar de onde estamos, no sétimo ano, na escola, com a comunidade que vivemos. As aulas especiais foram acompanhadas pela presença de um professor da escola. Na ocasião, exibimos o depoimento da canadense Severn Suzuki, de 12 anos, na primeira conferência mundial de meio ambiente, a ECO 92. O feito ficou conhecido como “A menina que calou o mundo” (SUZUKI, 1992), visando instigá-los a pensar sobre o que é possível fazer aos 12 anos de idade. Além das discussões sobre o que pode ser feito para participar socialmente, os alunos foram questionados sobre o que é cidadania, como aprender a ser solidário, a ser participativo socialmente. No início reportavam à família a formação em valores, mas logo percebiam que também era função da escola e

sugeriam condutas e propostas de atividades para que tais conceitos fossem trabalhados.

Cada escola organiza a prática curricular de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico, que representa a organização quanto à concepção de educação e de solidariedade. Para que seja possível analisar as práticas observadas nas escolas, faz-se necessário adentrar no referencial teórico, apresentado a seguir. O Capítulo II se propõe a delimitar o conceito de solidariedade e o Capítulo III trata da questão da solidariedade a partir do currículo.

CAPÍTULO II

O CONCEITO SOLIDARIEDADE

Segundo o Dicionário de Etimologia, solidariedade é uma palavra de origem latina; seu radical *solid* – derivado de *sólidus* – significa solidificar, confirmar, *soldar*, do latim, *solidare*//solidariedade (CUNHA, 2007). *Sólidus*, por sua vez, significa aquilo que tem consistência, que não se deixa romper facilmente, que é capaz de resistir ao uso, ao tempo, a qualquer força externa (CASTELEIRO, 2001), trazendo a ideia de solidariedade à de formação de uma situação concisa, onde as partes se sustentam em coesão, numa relação de unidade, interdependência.

A terminologia técnica do Direito Romano *obligatio in solidum* (obrigação global, lealdade) converteu-se no francês em *solidarité*, conservando, porém, seu significado jurídico. *Solidum* e *solidariedade* vêm da raiz *solid*, que significa sólido, da onde se deveria o significado etimológico de “unir, prender”, tornar coeso (CUNHA, 2007). O sentido completa o conceito romano-legal *insolidum*, que significa o dever para com o todo, a responsabilidade geral, a obrigação solidária. A solidariedade é compreendida como a responsabilidade mútua entre os membros de uma comunidade, classe ou empresa (CASTELEIRO, 2001).

No Dicionário de Filosofia, de Nicola Abbagnano, o termo significa a relação de interdependência, de assistência recíproca entre os mesmos membros de uma família ou grupo social (ABBAGNANO, 2007). No campo do direito, segundo o Código Tributário Nacional, a conotação de solidariedade valida um acordo entre várias partes, num compromisso pelo qual não se admite o benefício de ordem, isto é, a escolha de quem, em comum, irá cumprir a obrigação (art. 124, Parágrafo Único). O art. 264 do Novo Código Civil, de janeiro de 2003, diz que há uma obrigação solidária “*quando na mesma obrigação concorre mais de um credor, ou mais de um devedor, cada um com direito, ou obrigado à dívida toda*”. Uma obrigação solidária é, portanto, aquela onde um ou mais credores (solidariedade ativa) exigem de um ou mais devedores (solidariedade passiva) o seu cumprimento. Cada credor é credor do

todo, assim como cada devedor é devedor do todo, não apenas de parte ou fração ideal.

No Dicionário Léxico e Enciclopédico Ilustrado da Língua Portuguesa (1970), *solidariedade* é compreendida como a união mútua entre pessoas que estão ligadas em torno de uma mesma causa, projeto, objetivo. Neste sentido, em si, ela não é necessariamente valorada para o bem, podendo acontecer entre pessoas que decidem se unir em um projeto ilícito, por exemplo, ou até mesmo por interesses comuns, sem juízo de valor, como os integrantes de uma torcida de futebol, um grupo reunido para uma festividade ou a máfia. No entanto, seu emprego pode vir carregado de conotação valorativa. No Grande Dicionário Etimológico-Prosódico da Língua Portuguesa, o conceito está ligado ao de “solidário”, que significa “aquele que compartilha a responsabilidade de outrem, que lhe demonstra sentimentos de fraternidade, de comuns sentimentos em determinada conjuntura social” (BUENO, 1967).

Para Alípio Casali⁴², o conceito evolui a partir de *sólidus*, com *sólus*, onde *solu*, significa *um só*; portanto, *solidus* seria compreendido como algo *com-pacto*. Se *solidão* é um exemplo desse *um só*, que é pensado como *único*, *solidão* apresenta-se como um *sem-outro*. No contrário, *solidário* é o *outro* que se une (pacto, com-pacto) ao *um* e constitui com ele uma nova unidade compacta. A solidariedade, neste sentido, é a ação de *compactar-se* com o outro, formando com ele um *novo-ser-unitário*.

No Budismo, fala-se de compaixão ao invés de solidariedade, mas a compreensão do conceito é similar. Para o Budismo, a compaixão é um sentimento incondicional, sem o apego que traz sofrimento e dor. É um cuidar e amar todos os seres vivos igualmente, como se não houvesse distinção entre *eu* e o *outro*. A vida em comunidade também é valorizada, pois, para os budistas, é fundamental pertencer a uma *sangha*. As comunidades vivem em comunidades, uns cuidando dos outros, e assim aprendem a partilhar e ajudar-se mutuamente, razão de ser do estilo de vida budista (GANERI, 1999).

⁴² Notas de aula, setembro de 2012.

1. O princípio solidariedade: da mitologia ao *solidarismo*

A preocupação com a vida em sociedade pensada a partir do bem comum tem seu registro desde a mitologia grega, onde a capacidade humana de viver em cidades sem que haja uma disputa direta entre os seus membros, o que aniquilaria a espécie, é o tema do mito acerca da criação do homem. Nele, Epimetheus fica responsável por “equipar” todas as criaturas criadas por Zeus com um número limitado de habilidades disponíveis. Só que, em sua tarefa, ele se esquece do homem, esgotando as habilidades disponibilizadas por Zeus com os outros animais. Os homens, conseqüentemente, tornam-se presas fáceis e Prometheus, ciente do erro, rouba o fogo de Hephaestus e a arte de Athena e os concede aos homens. Com a habilidade da arte, os homens tornam-se capazes de falar e de dar nomes aos objetos, e com o fogo são capazes de se proteger e se alimentar. Tais habilidades, porém, não são suficientes para salvá-los. Conscientes de sua fragilidade, os homens passaram a viver em cidades, mas, por não terem habilidade política, começam a se ferir mutuamente, o que começou a afastar um dos outros. Zeus, então, temendo a total destruição da raça humana, envia Hermes para ensinar aos homens as qualidades do respeito mútuo e do senso de justiça, de forma a trazer a ordem às cidades e criar um vínculo de amizade e união (SILVA, C. 2012).

Nessa passagem, o conteúdo traz uma reflexão acerca de um possível conceito de solidariedade, compreendida entre a noção de que um precisa do outro para viver, que a vida em sociedade o fortalece, mas que, no entanto, é preciso haver respeito mútuo, senso de justiça e união. Tais reflexões eram propostas ainda que a democracia ateniense fosse uma forma atenuada de oligarquia (era restritiva aos escravos, mulheres e estrangeiros), onde somente os cidadãos varões tinham o direito de participar da assembleia e serem assegurados pelas leis.

De um salto até os séculos XIX e XX, o conceito de solidariedade aparece relacionado às ações do indivíduo que são influenciadas pelo contexto e têm conseqüências no grupo ao qual pertence, emanando de interesses e convicções semelhantes. Tem-se a ocorrência da compreensão de

solidariedade obrigatória (*solidarité de fait*) exercida em determinados grupos, que acontece pela noção de pertencimento entre seus membros, como a que se dá em família. No entanto, essa forma de solidariedade não auxilia a resolver problemas éticos, como os de ordem econômica, por exemplo.

Émile Durkheim (1858-1917), considerado um dos pais da sociologia moderna, afirmou que o ser humano é constituído de duas consciências, a dos estados pessoais e a que compreende o que é comum para toda a sociedade, uma forma a outra em um movimento permanente. No entanto, quando o homem age impulsionado pela consciência coletiva e não por vontades particulares, em si está sendo solidário. “Ora, embora distintas, essas duas consciências são ligadas uma à outra, pois, em suma, elas constituem uma só coisa, tendo para as duas um só e mesmo substrato orgânico. Logo, elas são solidárias. Daí resulta uma solidariedade *sui generis* que, nascida das semelhanças, vincula diretamente o indivíduo à sociedade” (DURKHEIM, 1977, p. 79).

Para exprimir um tipo de ordenação que favorecesse o desenvolvimento de um determinado grupo ligado por um interesse comum, quer seja ele os indivíduos de uma mesma família, de uma mesma seita, de grupos formados pelo princípio da hereditariedade, como as castas na Índia ou as colônias judias, Durkheim usou o conceito de *solidariedade orgânica*. Nela, a função de cada indivíduo é determinada em seu nascimento e o descumprimento das regras de solidariedade é passível de punição. Como as sociedades mais complexas seguem se organizando não mais pela constituição espontânea ou hereditária, mas por uma intencionalidade que advém da divisão social do trabalho, credita-se à consciência coletiva e à divisão do trabalho uma relação de interdependência criada entre as diferentes profissões para que haja um bom funcionamento da comunidade como um todo.

A constituição social pela divisão do trabalho só é possível porque o homem é um ser social e é a sociedade que forma a sua individualidade, como afirma Durkheim: “A vida coletiva não nasceu da vida individual, mas, pelo contrário, foi a segunda que nasceu da primeira. Esta condição explica como a individualidade pessoal das unidades sociais pode formar-se e crescer sem

desagregar a sociedade" (1977, p. 62). Neste caso, tem-se a percepção de que a sociedade não é formada pela justaposição de individualidades que passam a trabalhar em cooperação, mas, sim, por uma compreensão de que o homem, enquanto ser social, vê-se realizado pela ideia de desenvolver sua identidade coletiva.

Portanto, para que, de fato, a divisão social do trabalho melhore o desempenho da sociedade como um todo, o foco não deve estar na produtividade-lucrativa dos economistas, mas, sim, em novas e melhores condições de existência para a humanidade que nos são criadas pela ordenação do trabalho (Ibidem, p. 57). O contraponto à *solidariedade mecânica* é a *solidariedade orgânica*, que traz consigo a analogia referente ao funcionamento de um organismo vivo onde cada órgão desenvolve a sua função. Na *solidariedade orgânica*, segundo o Dicionário de Antropologia (1980), a "vinculação entre grupos humanos resulta de um sentimento compartilhado de identidade de interesses, de dependência e complementaridade, na presença de uma avançada divisão de trabalho".

No entanto, Durkheim compreendeu que não era possível afirmar qual tipo de solidariedade é predominante em uma dada sociedade sem parâmetros ou referenciais de observação. Sendo assim, ele procurou definir dois tipos de solidariedade a partir de duas normas de direito (DURKHEIM, 1977):

- ✓ *Direito Repressivo* – por meio da sanção àquele que não cumprir determinada norma social por meio da exposição à dor, humilhação ou privação de liberdade;
- ✓ *Direito Restitutivo* – a preocupação principal, nesse caso, é fazer com que as situações perturbadas sejam restabelecidas e retornem a seu estado original. Ao infrator cabe, simplesmente, reparar o dano causado, uma vez que o dano causado não afeta a sociedade como um todo. Sendo assim, quanto maior é a participação do direito repressivo em uma sociedade, menor é a força e a abrangência da consciência coletiva e maior é a diferenciação individual.

Significa dizer que, pelo tipo de direito que predomina em uma sociedade, seria possível identificar o tipo de solidariedade existente. Se predomina o *direito repressivo*, uma maior quantidade de normas é mantida

pela consciência coletiva (*solidariedade mecânica*). Se predomina o *direito restitutivo*, uma menor quantidade de normas diz respeito à sociedade como um todo (*solidariedade orgânica*).

Durkheim também reconheceu que o advento da industrialização e o desenvolvimento do capitalismo, a divisão acirrada do trabalho, a mais-valia, a exploração da mão de obra, a especialização científica, são efeitos que contribuem para uma sociedade cada vez menos solidária, menos coesa. A rigor, quando as pessoas estão ligadas em torno de uma atividade ou sociedade sem que reconheçam um objetivo comum, ou seja, apenas “orbitam em torno das grandes vontades”, pode-se dizer que essa integração resulta de uma solidariedade negativa, aquela que não leva a fins comuns, tampouco consenso, apenas vontade (DURKHEIM, 1977, p. 91-92). Quando os indivíduos reconhecem que a solidariedade pode gerar desigualdades é preciso acionar outra maneira de se pensá-la, buscando corrigir falhas no desenvolvimento social. A solidariedade passa a ser valorada pela conduta ética, visando a efetivação da liberdade e da humanidade.

Westphal constatou que, no decorrer das mudanças sociais, a solidariedade chamada de obrigatória praticada em determinados grupos de características semelhantes não contribui para a transformação do *status quo* e retoma o forte papel do estado na compreensão do “pacto de solidariedade” pela coordenação do bem estar comum:

O 'pacto de solidariedade' de Bourgeois organizou uma doutrina contratual específica, que constrói direito social e doutrina moral ao mesmo tempo (ZOLL, 2000). Nesta visão, a sociedade nunca será suficientemente social: cada indivíduo está sujeito a relação com o outro e está comprometido com a efetivação do bem-estar de si mesmo, bem como com o bem-estar do outro (EWALD apud ZOLL, 2000). Conseqüentemente, o Estado tem, para Bourgeois, um papel de coordenação. Sua idéia de contrato está baseada na justiça social. Trata-se de uma necessidade social, que é, ao mesmo tempo, um processo reflexivo de permanente negociação. Assim, por intermédio da política social garante-se coesão social. (WESTPHAL, 2008, p.45)

Na concepção pré-moderna de solidariedade, o termo *fraternité* foi-lhe associado, sendo que este se tornou lema na Revolução Francesa para a construção de uma sociedade de cidadãos igualitários. Em consequência, a concepção de luta da *fraternité* passou a ter um significado político e, com o início da revolução dos trabalhadores de 1848, adotou o conceito de *solidarité* (BRUKHORST apud WESTPHAL, 2008).

O sentido de fraternidade ligado ao conceito de solidariedade foi explorado também pela Igreja Católica, agregando-lhe a ideia de justiça, de caridade universal. Em meados do século XX surgiu o movimento social católico apresentado por um viés acentuadamente moral que marcou a compreensão de solidariedade na sociedade ocidental e influenciou a adoção do princípio de solidariedade pelo Estado e em nível da política social. O *solidarismo*, doutrina que defende a prática da solidariedade (CASTELEIRO, 2001), foi fundado por Heinrich Pesch (1854-1926), na Alemanha, e diferenciava-se da solidariedade como fato e obrigação, sendo considerada um princípio ético baseado na

necessidade de complementaridade da pessoa, diferenciando três subcategorias: 'princípio de direito', 'princípio de formação comunitária' e 'princípio de caridade', onde os dois primeiros contribuem sobremaneira para a determinação da relação entre liberdade individual e justiça social. (TRAGL apud WESTPHAL, 2008, p. 46)

Depois de descartar o individualismo e o coletivismo, tendo como parâmetro a Revolução Francesa (1789), Pesch propõe como solução aos problemas de ordem sócio-político-econômica o *solidarismo*, onde o progresso tanto pessoal quanto social derivaria de todo o conjunto coordenado de esforço, sacrifício e empenho capaz de fazer surgir uma sociedade solidária, no sentido da intercolaboração e responsabilidade com vistas à realização do bem comum (NOTHELLE-WILDFEUER, 2008). Os princípios do *solidarismo* que seguem por diversas encíclicas papais, desde a *Rerum Novarum* (em 1891), de Leão XIII (1878-1903), até a *Centesimus Annus* (em 1987), de João Paulo II (1978-2005), podem ser resumidos em cinco pontos fundamentais: 1) na *dignidade humana*, compreendido pela irmandade cristã, onde todos são filhos

de um mesmo Deus, sendo, portanto, iguais não por determinação humana mas por provirem de uma única fonte de extrema bondade, não havendo restrição de raça, cor, classe social, sexo etc.; 2) na *primazia do bem comum* sobre os interesses privados e na força do Estado; 3) na compreensão de que *o bem privado é como um bem*, porém de responsabilidade social mais do que um privilégio individual; 4) na percepção da *primazia do trabalho* que admite o mercado como forma de distribuição de renda; 5) nas *instâncias superiores que devem promover as inferiores*, quer seja em nível estatal, privado, de organizações sociais, uns cuidando dos outros (AMIN, 1997).

O Ponto 38 da *Encíclica sobre a solidariedade* de João Paulo II (de 1987) define a solidariedade não como "um sentimento superficial perante os males de tantas pessoas, quer estejam longe ou perto. Ao contrário, é a determinação firme e perseverante de pensar pelo bem comum; é decidir, pelo bem de todos e cada um, para que todos sejamos verdadeiramente responsáveis por todos" (Ibidem). A solidariedade é, portanto, a orientação de cada sujeito em direção ao bem comum.

Apesar de ter sido concebido como uma boa alternativa para a construção de uma sociedade mais justa e coesa, o *solidarismo* sofreu várias críticas e resistências, principalmente pelos movimentos sindicalistas, como afirma a Liga Internacional dos Trabalhadores,

esta é mais uma estratégia da burguesia para, de um lado, eliminar as organizações independentes da classe e, por outro lado, conseguir que as Associações "Solidaristas" substituíssem os sindicatos como organização da classe trabalhadora. [...] o "*Solidarismo*" é inimigo antagônico do Movimento Sindical, porque serve para dismantelar os sindicatos impedindo, que os trabalhadores se organizem independentemente. (MÉNDEZ, 2010)

A solidariedade empregada como efeito de poder faz parte de um mundo ambivalente, contraditório, que não é só altruísmo ou só dominação. Ter essa consciência permite que texto e contexto sejam conhecidos e que esse conhecimento pondere-se pela ética (DEMO, 2002).

2. A solidariedade na formação da sociedade

Pode-se compreender a ideia de solidariedade entre os pensadores gregos enquanto uma virtude pública, aquela que conduz à busca do bem comum. Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.) introduziu o pensamento da ética e das virtudes considerando a política como a ciência capaz de determinar qual é o bem supremo ao qual se dedicam inconscientemente as ações. Esse bem é pensado, portanto, tanto para o indivíduo quanto para o Estado, sendo que o segundo abrange a coletividade.

Essa reflexão nos remete à discussão trazida por Carvalho, na qual pontua o esvaziamento do sentido da formação para a vida pública na educação, onde as *virtudes públicas*, como a solidariedade, passam a ter um lugar secundário na medida em que a esfera privada, ligada aos interesses particulares, como ter um bom emprego para sustentar a casa e a família, são valoradas. É evidente que todos nós queremos e desejamos viver bem. No entanto, formar pessoas capazes de desenvolver-se para atender apenas seus interesses pessoais não contribui para a formação humana, já que o objetivo de desenvolver um conjunto de atividades para ser consumido durante o próprio ciclo vital (esfera privada), não corrobora com a *constituição de um mundo comum* (espera pública), não há uma preocupação no sentido de que todos tenham melhor qualidade de vida, ou seja, não contribui desta maneira, para a criação de um universo compartilhado (CARVALHO, 2013, p. 77-78).

O mundo público é também onde os homens, liberados da necessidade da luta pela vida (labor), podem se encontrar para, juntos, criar e gerir, por seus atos e palavras, o *bios politikós*, ou seja, a dimensão pública e política de sua existência; a ação (*práxis*). Trata-se de uma terceira dimensão da existência humana, voltada não para a manutenção da vida ou para a produção de objetos, mas para a constituição das relações humanas. (Ibidem, p. 79)

Assim, Carvalho vai dizer que, na ordem da sociedade contemporânea, a constituição social, organizada pela produção e consumo, tende a preparar

os homens para a sua própria sobrevivência, nada mais. Esta postura de “trabalhar para ganhar a vida” (CARVALHO, 2013, p. 81) alimenta o individualismo, o consumismo, onde efeitos como a competitividade e a desigualdade são considerados “naturais”. Não se trata de pensar em trabalhar para o mundo comum, com função social e durabilidade; ganhar a própria vida e o bem estar familiar são os valores e objetivos almejados. Alguma das consequências é que, nesta ordem social,

O ideal regulador do Estado não é a noção de busca do *bem comum*, como em Aristóteles, mas a administração competente dos interesses particulares ou privados em conflito – o que significa a submissão da *ação política* ao *labor*. (Ibidem, p. 82)

Na concepção aristotélica, o homem se realiza na *pólis*, pois sua condição humana é compreendida por sua capacidade de ser social e procura agir em busca da virtude, sendo que será verdadeiramente virtuoso aquele que sempre as pratica. Essa concepção de que o homem é um ser social trazida por Aristóteles foi colocada em questão no século XVIII, mais precisamente entre filósofos ingleses, como Thomas Hobbes (1588-1679), que acreditava que o homem não tem disposição para viver em sociedade e até hoje corrobora com a sociedade organizada pela ordem da vida privada. Hobbes (1983; 2002) acreditava em um egoísmo natural do homem, o que faria com que prevaleça a competição, a injustiça, a exploração.

Desde que os homens são, pela paixão natural, de diversas maneiras ofensivos uns aos outros, e todo homem pensa bem acerca de si e odeia constatar o mesmo nos demais, eles devem provocar uns aos outros por meio das palavras e outros sinais de desprezo e ódio, que são incidentes a toda comparação, até finalmente mostrarem a preeminência pela potência e força do corpo.

[...] Pois todo homem, pela necessidade natural, deseja o seu próprio bem, ao qual aquele estado é contrário, no qual suponhamos haver disputa entre os homens que por natureza são iguais e aptos a se destruírem uns aos outros. (HOBBS, 2002, p. 96)

Na filosofia de Hobbes, os indivíduos convivem em sociedade quando a preservação da vida está ameaçada. Em seu estado natural, o homem busca satisfazer o próprio prazer e não está interessado no altruísmo. A própria concepção de união está ligada à ideia de submissão de vontades, de força, dominação, controle.

Essa submissão das vontades de todos à de um homem ou conselho se produz quando cada um deles se obriga, por contrato, ante cada um dos demais, a não resistir à vontade do indivíduo a quem se submeteu; isto é, a não lhe recusar o uso de sua riqueza e força contra quaisquer outros; e isso se chama união. (HOBBS, 1998, p. 96)

A união de Hobbes existe para que seja possível viver em sociedade. No entanto, ela é sustentada pela concepção de que deve haver um pacto social onde todos se submetem a um soberano encarregado de estabelecer a paz.

A ideia é comumente confrontada com o *contrato social* de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Ele parte do mesmo princípio de que o homem é individualista por natureza e que, para ser feliz, basta-se em si mesmo. A fraqueza do homem o leva a ser sociável, ele se une numa relação de dependência. Rousseau compreende a essência do homem marcada pela ausência de moralidade e liberdade natural. Considera a formação como sendo individual e livre, reconhecendo que os outros humanos também devam ter a mesma liberdade.

O homem natural designa não o homem primitivo, no sentido cronológico, histórico, das civilizações antigas, como sugeria Voltaire, seu contemporâneo iluminista, ao qual se opunha. Em seu pensamento, há um esforço de defender a liberdade individual, ainda que não conduzindo ao individualismo. No “estado da natureza” o homem não é influenciado pela sociedade. Ele não reconhece o outro, não pode ser valorado como bom ou mal, não tem virtudes nem vício. Rousseau traz o egoísmo instintivo como o que impulsiona o homem a buscar o seu próprio bem; fala do amor-de-si, mas faz a ressalva para não ser confundido com o amor próprio.

Em sua obra, refere-se ao conceito de piedade e a reporta a um sentimento baseado no amor de si que corrobora para a conservação da espécie, pois sugere socorrer aqueles que necessitam de ajuda, desde que o indivíduo não se prejudique com isso. Neste sentido, não se trata de um amor incondicional ao outro, mas parte da preservação primeira de si mesmo: “Alcança teu bem com o menor mal possível para outrem” (ROUSSEAU, 2004, p. 79).

Somente a partir do contrato social o homem de Rousseau ganha a dimensão de moralidade, onde a sociabilidade será consequência de um “contrato social”, um acordo firmado entre seus membros. Na origem de uma sociedade injusta, os ricos então teriam assinado o acordo de terem suas posses conservadas e garantidas pelo Estado, oprimindo os pobres e tolhendo a sua liberdade.

Se para Hobbes a paz é garantida a partir da obediência a um soberano, para Rousseau o contrato é um pacto que garante a integridade da liberdade de cada um; a ordem social é a soberania do povo, e não de seus governantes, garantindo-lhes o direito de participação, de definir a vontade geral.

Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja com toda a força comum a pessoa e os bens de cada associado, e pela qual cada um, ao unir-se a todos, obedeça somente a si mesmo e continue tão livre quanto antes. Esse é o problema fundamental para o qual o contrato social oferece a solução. (Idem, 2010, p. 33)

Há, nessa associação, uma base contratual de interesses particulares. Outro aspecto que afasta o conceito de solidariedade da obra de Rousseau é o fato de que sua concepção pedagógica está construída a partir da figura de um educando, à parte de uma vida familiar, comunitária, cultural. Para Rousseau, o projeto pedagógico parte da criança para propiciar que ela, por si mesma, explore seus limites e atitudes⁴³, contrapondo-se ao conceito de educação enquanto prática solidária, que parte do professor, dos espaços que ele cria,

⁴³ Defende em sua obra de referência, *Emílio ou Da Educação* (2004), escrita por Rousseau em 1762.

criteriosamente planejados, para que o aluno aprenda a pensar com o outro, dialogicamente, resolvendo problemas sociais reais, utilizando os saberes culturalmente acumulados e aprendidos para transformar uma ordem social com a qual não concorda.

Rousseau (2004) apresenta sua concepção de pedagogia para a infância e nela o desenvolvimento cognitivo e moral é uma das formas essenciais para preservar e respeitar a criança em seu mundo, deixando-a explorar seus limites e atitudes, como contraponto de relação ao seu próprio contexto. Ainda que isso não signifique desconsiderar a realidade exterior, mas, sim, permitir-se à criança usá-la, conforme seus desejos e suas vontades, sempre desenvolvendo com isso os limites necessários para o bom entendimento e a integração ao mundo social. Faz ainda a ressalva de que a educação não é apenas instrução e letramento, mas, sim, uma preparação para as virtudes cívicas, pois por meio da formação é que homem deixa o seu estado natural e atinge um estado social.

Tal percepção, de que o homem é livre e motivado pelo prazer e vontades individuais e deve buscar vencer por seu próprio mérito, influencia o pensamento liberal até a atualidade. Esse modelo encontra respaldo no *Darwinismo Social*, teoria proposta ainda no século XIX, baseada em parte da Teoria da Evolução das espécies de Charles Darwin (de 1859), que vê como possibilidade de sobrevivência em uma determinada sociedade a vitória do mais adaptável, do melhor preparado, daquele que tem mais poder aquisitivo, ou de uma raça dominante. O estudo, abarcado pela burguesia, legitima as condições de desigualdade social, uma vez que reforça a luta individualista entre os membros de uma sociedade onde sobreviverá o melhor preparado, com melhores condições (FORTUNATO, 1998, p. 116). No entanto, outra parte menos comentada da Teoria da Evolução trata da questão de que a cooperação entre os indivíduos fortalece a espécie.

Não pode haver dúvidas que uma tribo incluindo muitos membros que, possuindo alto grau de espírito de patriotismo, fidelidade, obediência, coragem e simpatia, estiveram sempre prontos a ajudar uns aos outros, e se sacrificar a si mesmos pelo bem comum, seria vitoriosa sobre a maior parte de outras tribos; e isto seria seleção natural. Em todos os tempos no

mundo tribos suplantaram outras tribos; e como a moralidade é elemento importante em seu sucesso, o nível de moralidade e o número de pessoas bem dotadas, tenderão em toda a parte a emergir e crescer. (DARWIN apud DEMO, 2002, p. 83)

A ideia central deste argumento, de que uma sociedade formada por alto grau de ajuda mútua, de consciência coletiva, de bem comum, é central para a compreensão da relevância em se considerar a solidariedade no cerne do processo educativo.

Piotr Ayexeyevich Kropotkin (1842-1921), geógrafo e filósofo, foi um crítico do darwinismo social e do capitalismo do início do século XX, que fez uma reflexão acerca das condições políticas nas quais as condições sociais são estabelecidas, buscando compreender como as classes populares podem assumir seu papel na condição de um sujeito histórico-social protagonista da transformação social no contexto da Revolução Francesa. Kropotkin queria demonstrar que havia meios para se pensar em outra ordem social possível para além do individualismo competitivo do capitalismo, que não havia, até então, nada que comprovasse, por observação direta, que o homem vive constantemente contra outro homem, em guerras ininterruptas, que garantem a evolução da espécie (KROPOTKIN, 1970, p. 13).

A solidariedade, segundo Kropotkin, implica na reciprocidade, no apoio mútuo, na compreensão do outro como parte essencial da formação de cada sujeito. Sendo assim, ela fortalece a espécie na medida em que fortalece a relação entre os seres dessa mesma espécie. Para se chegar a esta conclusão, seus estudos partiram da seguinte investigação: *Quem são os mais aptos? Aqueles que constantemente lutam entre si ou, pelo contrário, aqueles que se apóiam entre si?* (Ibidem, p. 13). Em busca da resposta a esse problema, ele verificou que, entre uma variedade considerável de espécies, a solidariedade é o fator essencial para que haja evolução, demonstrando que a prática do “apoio mútuo”⁴⁴ entre os animais é muito comum e fácil de ser observada, tanto entre as espécies menos complexas (como as formigas, as abelhas), como entre as diferentes espécies de aves, roedores e mamíferos

⁴⁴ O Apoio Mútuo: um fator de evolução é o título da obra na qual o autor apresenta essa teoria (1970).

(como as focas, os elefantes, as hienas, entre outros). Ele observou que as comunidades onde os membros se protegem se fortalecem cada vez mais, enquanto que os grupos onde não é observada essa relação de proteção, de solidariedade, tende à extinção. Os pelicanos, por exemplo, se reúnem em bandos de 40 a 50 mil e, enquanto uma parte dorme, a outra pesca para que possam se cuidar. O instinto de proteção mútua traz mais segurança quanto aos predadores, faz com tenham mais facilidade na hora de obter alimentos (provisões invernais, alimentação sob vigilância de sentinelas, migração); prolonga os anos de vida; facilita o desenvolvimento das faculdades intelectuais, criam instituições que auxiliam ainda mais a humanidade a sobreviver na luta dura contra os fenômenos naturais e sociais (estes últimos criados também pelo homem), a auto-aperfeiçoar-se, apesar de todas as vicissitudes da história. (KROPOTKIN, 1970; FORTUNATO, 1998; DEMO, 2002)

A solidariedade, o apoio mútuo, são, antes de uma compreensão valorada pela virtude moral ou ética, um meio de sobrevivência para a espécie. Não se trata de caridade, benevolência, amor, mas de uma condição de organização social que permite o desenvolvimento das populações.

Em seus estudos sobre os homens, Kropotkin considera os grupos primitivos, bárbaros e indígenas, e se admira com a sociabilidade evidenciada nas organizações que possibilitaram superar as fraquezas individuais e garantir o desenvolvimento da espécie enquanto comunidade.

Entre outros exemplos, cita as aldeias Tupi, no Brasil, que, na época do descobrimento do país, viviam em grandes casas ocupadas por famílias inteiras que compartilhavam tanto a moradia como os alimentos, ajudando-se uns aos outros. Em sua obra *O apoio mútuo* faz uma leitura acerca da compreensão da ciência a partir de Hobbes, Rousseau e Huxley.

Naturalmente desde a época de Hobbes a ciência tem tido progressos e nós pisamos agora em um terreno mais seguro que se pisava em sua época, ou na época de Rousseau. Mas a filosofia de Hobbes ainda agora tem bastante adoradores, e nos últimos tempos tem-se formado uma escola de escritores que, armados não tanto das ideias de Darwin e de sua terminologia, se tem aproveitado desta última para pregar em

favor das opiniões de sobre o homem primitivo; e conseguiram até dar a ela um certo ar de aparência científica. Huxley, como é sabido, encabeça essa escola e em sua conferência em 1888 apresentou os homens primitivos como algo semelhante a tigres ou leões, desprovidos de toda classe de concepções sociais que não se detiveram frente à luta pela sobrevivência, e cuja a vida inteira transcorria em uma “pendência contínua”. (KROPOTKIN, 1970, p. 94, tradução livre)

Sua tese concorda com os princípios aristotélicos, na medida em que compreende a sociabilidade, a necessidade de ajuda mútua, a solidariedade, como inatas à natureza humana e que, mesmo diante da guerra, os homens aspiram à paz, ainda que a um alto custo.

3. A solidariedade enquanto conhecimento, em Boaventura de Souza Santos

Esta tese compreende a solidariedade como prática curricular educativa apoiando-se na construção teórica de Boaventura de Souza Santos⁴⁵. Partiremos, com ele, da compreensão de solidariedade enquanto forma de saber em favor da emancipação:

A solidariedade é uma forma específica de saber que se conquista sobre o colonialismo. O colonialismo consiste na ignorância da reciprocidade e na incapacidade de conceber o outro a não ser como objeto. A solidariedade é o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade. A ênfase na solidariedade converte a comunidade no campo privilegiado do conhecimento emancipatório. (SANTOS, B. S. 2009, p. 81)

⁴⁵ Português nascido em 1940, Santos é um dos nomes mais reconhecidos na área de ciências sociais atualmente, desenvolve o tema de epistemologia, democracia e direitos humanos, entre outros. Professor Catedrático Jubilado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Distinguished Legal Scholar da Faculdade de Direito da Universidade de Wisconsin-Madison e Global Legal Scholar da Universidade de Warwick; é Diretor do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra; Coordenador Científico do Observatório Permanente da Justiça Portuguesa, em outras atividades de produção científica e acadêmica. (SANTOS, B. S., 2013)

Em sua definição, a solidariedade se constitui a partir da alteridade (na capacidade de reconhecer o outro em reciprocidade), da ética (o estado de atenção à vida, o que nos faz capazes de reconhecer o outro, respeitando sua subjetividade) e do compromisso político (na medida em que anuncia a negação ao colonialismo e a valorização da comunidade). Cada um desses conceitos fundantes da solidariedade tecem a fundamentação teórica desta tese e serão desenvolvidos ainda neste capítulo, a partir de Boaventura, com a contribuição de Lévinas, Dussel e Freire, respectivamente.

Para compreender a construção do conceito de solidariedade em Boaventura, partiremos inicialmente da consideração que o autor faz de que a racionalidade, na matriz da modernidade ocidental, produz duas formas de conhecimento, o que está a favor da dominação, chamado de conhecimento-regulação (CR) e o crítico, que está a favor da emancipação, chamado de conhecimento-emancipação (CE) ou solidariedade. O que define o ponto de ignorância e o ponto de saber, em um e outro, é diferente. No CR, a ignorância é o caos e o saber é a ordem; no CE, a ignorância é o colonialismo (ou a incapacidade de reconhecer o outro) e o ponto de saber, a autonomia solidária. Só que o fortalecimento do capitalismo reduziu o conhecimento válido à ordem, desprezando a solidariedade como saber. Tal característica engessa as possibilidades de desenvolvimento da humanidade, pois em muitos aspectos a valoração apenas da ciência não alcança a complexidade da realidade. Nas palavras de Boaventura Santos (2009, p. 63),

o rigor científico afasta-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade.

A crise está nesta racionalidade, nas ciências sociais que, produzindo conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação, geram uma *monocultura do saber e do rigor*, que por muitas vezes restringe a

potencialidade da própria produção de conhecimento-emancipação. Para melhorar compreender esta argumentação de Boaventura Santos (2007; 2009; 2010), vamos partir de suas demarcações conceituais: o conhecimento-regulação é aquele que responde aos princípios do Estado, do mercado e da comunidade, quando reproduzindo a operacionalidade técnica e científica, despreza a contextualização e o diálogo intercultural e produz o silêncio das culturas não-hegemônicas, transformando-as em objetos de superação, manipuláveis ou descartáveis. Esse conhecimento está a serviço de uma ordem social que se impõe para racionalizar e dominar (colonizar). A hegemonia⁴⁶ do conhecimento-regulação se valida da ordem e da forma da ciência para firmar-se enquanto saber pretensamente científico. O conhecimento-regulação é apresentado por Santos (2009) como a trajetória de um estado de caos para um estado de ordem, que reproduz a ciência em favor a manutenção do *status quo* do colonialismo. A segunda forma de conhecimento, chamada de solidariedade ou conhecimento-emancipação, parte do princípio de elevar o outro da categoria de objeto para a condição de sujeito da própria história e se constitui a partir de três lógicas da racionalidade: a estético-expressiva das artes e literatura, a racionalidade instrumental-cognitiva da ciência e tecnologia e a moral-prática da ética e do direito.

No entanto, quando há *hipercientifização* do conhecimento-emancipação ela tende a limitá-lo, atribuindo-lhe métodos que congelam a capacidade criativa por meio da padronização do rigor próprio das culturas de saber dominante. Sobre esta questão, Pedro Demo diz que “o fato de que a ciência, como é entendida, metodologicamente, não sabe tratar a ética, é problema da ciência, não da ética” (2002, p. 62). A saída, portanto, poderia ser produzir o conhecimento-emancipação por meio de uma “ruptura epistemológica” - transformar o conhecimento científico (totalizante e

⁴⁶ Entende-se o conceito de hegemonia como a capacidade econômica, política, material e intelectual de estabelecer uma direção dominante na forma de abordagem de uma determinada questão, no caso a questão da democracia. Entendemos, também, que todo o processo hegemônico produz um processo contra-hegemônico no interior do qual são elaborados formas econômicas, políticas e morais alternativas. No caso do debate atual sobre a democracia, isso implica na concepção hegemônica e uma concepção contra-hegemônica de democracia (SANTOS, B. S. 2005, p. 43).

antidemocrático) em um novo senso comum, que valide outras formas de conhecimento, como os conhecimentos populares, os indígenas, os camponeses, os urbanos (SANTOS, B. S. 2007, p. 29).

O pensamento e a construção do conhecimento é um processo contínuo, dinâmico, contraditório em suas re-significações, que acontece pelas referências que construímos a partir da cultura na qual estamos inseridos e que provoca discrepâncias entre regulação e emancipação. Segundo o autor, a ciência tem adotado uma postura de redução da diversidade e da riqueza local em favor da construção de uma percepção de realidade reduzida aos moldes do conhecimento cientificista, pela qual diz que a ciência cria as ausências. Neste sentido, propõe a reinvenção das ciências sociais, para buscar as promessas da modernidade – a liberdade, a igualdade e a solidariedade – como aspiração da população mundial (Ibidem, p. 19) e encontrar uma saída para o vazio que existe atualmente, paradoxalmente, em todo o mundo, que ora tenciona contra as formas de regulação que não regulam e ora contra as formas de emancipação que não emancipam (Idem, 2005, p. 17).

Há, portanto, o que o autor chama de desperdício da ciência, provocado por uma ausência planejada que tende a naturalizar as diferenças ocultando as hierarquias. Ele aponta cinco modos de produzir a indolência da ciência: a) pela *monocultura* do saber e do rigor, que universaliza o método científico, desprezando o senso comum e a cultura local em detrimento do conhecimento científico; b) pela *linearidade* do tempo, que valida apenas uma ideia e um sentido da história, os quais privilegiam a esteira da globalização; c) pela *naturalização das diferenças*, que oculta a hierarquia – os que são inferiores o são por “natureza”; d) pela *escala dominante*, mais diretamente o universalismo e a globalização, onde a realidade global é hegemônica e sucumbi a local, que se torna invisível, descartável; e) pelo *produtivismo capitalista*, onde só a produtividade ligada ao crescimento econômico é “visível”. Estas cinco formas deixam de lado uma série de experiências e conhecimentos locais, produzindo uma ciência indolente, que nada contribui para romper a lógica da desigualdade perversa (Idem, 2007).

A contra-resposta seria o desenvolvimento de cinco ecologias. O saber ecológico comporta as duas formas de conhecimento, o tecnológico-científico e

o saber de preservar a vida. Se queremos as duas coisas, temos que pensar de que maneira podemos constituir as ecologias de conhecimento. Essa nova organização encorpa o conhecimento-emancipação solidariedade, trazendo-lhe fôlego sem descartar a racionalidade. As cinco ecologias propostas são: a) a ecologia dos *saberes*, onde se valoriza o saber científico e local. O que de fato interessa é ver o que determinado conhecimento produz na realidade, de maneira pragmática, sem abstrações; b) a ecologia das *temporalidades*, a vivência do tempo é sentida e aproveitada de maneira diferente pelas culturas, e deve ser valorizada; c) a ecologia do *reconhecimento*, onde a principal ideia é a de descolonizar o conhecimento, de forma a preservar as diferenças depois que as hierarquias forem eliminadas; d) a ecologia “*transescala*”, em que os conhecimentos sejam valorizados em escala local, nacional, regional e global; por fim, e) a ecologia das *produtividades*, onde haja valorização dos sistemas alternativos de produção, de organização, de cooperação.

A importância de não se limitar à concepção racionalista de conhecimento (CR e CE) contribui para uma visão menos cientificista do conhecimento-emancipação, na esperança de salvá-lo, antes que o colonialismo passe a ser ordem. Nas palavras de Boaventura Santos (2007, p. 53):

essa é a maneira com que tento ver o que se passou e por que é necessário reinventar o conhecimento-emancipação. Porque de alguma maneira a ciência moderna se desenvolveu totalmente no quadro do conhecimento-regulação que recodificou, canibalizou, perverteu as possibilidades do CE. E é por isso que o CE tem de ser uma ecologia de saberes, não pode ser simplesmente o saber científico moderno que temos: este é importante, necessário, mas tem de estar incluído em uma ecologia de saberes mais ampla.

Segundo Santos, a solidariedade requer consciência, tomada de atitude e compromisso, na medida em que também é um modo de agir, de produzir e de estar no mundo. A solidariedade é a reconstrução dialética do conhecimento, que parte da subjetividade do sujeito e promove a emancipação, a interculturalidade, respeitando as diferenças. Nas palavras de Dussel,

quando a igualdade destrói a diversidade, deve-se defender a diferença cultural. Quando o uso da diferença cultural é uma maneira de dominar os outros, deve-se defender a igualdade da dignidade humana. As populações, nações, etnia [...] foram definidas como membros de uma totalidade política unicultural. Na verdade, nenhum Estado moderno tem como base uma nação, uma etnia ou língua, mas sim várias culturas, com línguas, histórias e até religiões diversas. É uma ficção a unidade cultural o Estado moderno. São, na realidade, Estados multiculturais. Trata-se, então, de reconhecer a multiculturalidade da comunidade política e começar uma educação num diálogo intercultural com respeito às diferenças. (DUSSEL, 2007, p. 145)

No nosso entender, para que a educação seja construída a partir desse diálogo intercultural, respeitando as diferenças, é necessário considerar a solidariedade, visando propiciar o domínio da linguagem científica sem homogeneizar e descaracterizar a essência das culturas, valorizando-as. Além disso, para a compreensão da solidariedade como prática curricular educativa, é preciso qualificá-la a partir da sua intenção (ética), na relação de reciprocidade e responsabilidade com o outro (alteridade), em favor de uma atitude política (compromisso). Neste sentido, os saberes acumulados culturalmente podem ser estudados numa situação de aprendizagem onde os alunos aprendam a reconhecer o outro, a colocar o conhecimento culturalmente aprendido em favor da vida, participando socialmente. Educação, enquanto constructo humano, deve ser pensada como forma de intervenção no mundo para torná-lo um lugar possível de se viver bem, valorizando, respeitando, tornando digna a vida em sua diversidade.

4. Solidariedade e alteridade, em Emmanuel Lévinas

Um dos principais expoentes teóricos em alteridade é Emmanuel Lévinas (1906-1995)⁴⁷. Em 1961, ele produziu uma de suas obras consagradas

⁴⁷ Filho de livreiro, judeu, ainda criança sua família foi expulsa da Lituânia e emigrou para a Ucrânia, onde fez o curso secundário. Sua família acabou regressando em 1920, mas em 1923 Lévinas voltou para estudar na Universidade de Estrasburgo. Vítimas da guerra, teve que proteger sua esposa e dois filhos para que não fossem capturados pelo exército, sendo que seus pais na Lituânia não tiveram a mesma sorte. As correntes filosóficas que mais o marcaram foi o existencialismo e o marxismo, dominantes no cenário francês.

que marcaram o século XX, *Totalidade e Infinito*. Lévinas propõe uma releitura do sujeito, parte do princípio de que a vida só é possível com o outro, pelo outro, transcendendo a dimensão de indivíduo para a de um ser social, que tem obrigação ética e moral intrínsecas, onde a responsabilidade infinita de um-para-o-outro é o sentido da vida. Lévinas se opõe ao modelo hegeliano, pois considera que a totalidade anula a responsabilidade dos indivíduos perante os seus próprios atos em nome da impessoalidade inerente à totalidade. Neste sentido, afirma que, anteriormente a toda unidade e onde há relação possível, “a sociabilidade é independente de todo reconhecimento prévio e de toda formação de totalidades” (LÉVINAS, 1997, p. 236), o que faz com que a cultura preceda a política numa relação ética.

A responsabilidade pelo outro tanto quanto por nós mesmos é a ideia central da alteridade, onde há a compreensão de que a “humanidade” de cada ser humano é tecida nas relações que se estabelecem. Quando alguém é indiferente ao outro significa que aquele outro não se relacionou com este alguém, pois a relação foi estabelecida no *alius*, no estranho, no estrangeiro, no di-ferente e não no *álter*, de dis-tinto. Sobre isso, Pedrinho Guareschi nos ajuda a demarcar tais conceitos e, desta forma, compreender a alteridade em Lévinas:

O “outro” é “di-ferente”, do latim, dis, que significa divisão ou negação; e ferre, que significa levar com violência, arrastar. Nesse sentido, o diferente é o arrastado desde a identidade original, e coloca-se como o oposto; é a dialética monológica.

Na segunda, o “outro” é o “dis-tinto”, de dis e tinguere, que significa tingir, pintar; também é separado, é o outro, não contudo arrastado para fora, mas possuindo sua identidade e estabelecendo com o “mesmo” relações de diálogo, construtivas, de conversão: é a analética. Essa é a verdadeira “alteridade”. (GUARESCHI, 2002, p.157)

Essa reflexão implica, portanto, no re-conhecimento da alteridade que transforma e traz referências fundamentais para a constituição do *eu* enquanto sujeito. Se o re-conheço, estabeleço uma relação horizontal de confiança:

Eu o reconheço, ou seja, creio nele. Mas se este reconhecimento fosse minha submissão a ele, esta submissão retiraria todo valor de meu reconhecimento: o reconhecimento pela submissão anularia minha dignidade, pela qual o reconhecimento tem valor. O rosto que me olha me afirma. Mas, face a face, não posso mais negar o outro: somente a glória numenal do outro torna possível o face-a-face. (LÉVINAS, 1997, p. 61)

Lévinas nos mostra que a relação face-a-face faz com que o reconhecimento do outro construa a relação de conhecimento. O outro, em uma relação solidária, é distinto e me constitui. Nas palavras de Lévinas,

não há ruptura do isolamento do ser no saber; [...] na comunicação do saber nos encontramos ao lado de outrem, e não confratados com ele, não na verticalidade do em frente dele. Mas estar em relação direta com outrem não é tematizar outrem e considerá-lo da mesma maneira com se considera um objeto conhecido, nem comunicar-lhe um conhecimento. [...] O social está para além da ontologia (Idem, 1982, p. 49-50).

Na construção do conceito de solidariedade, significa preservar e valorizar o distinto e *com* ele construir conhecimento. A alteridade, por sua característica de se constituir com o outro, evolui para formar a compreensão de sujeito (social), embasado na concepção de relação⁴⁸. A compreensão de solidariedade, portanto, constituída por meio da alteridade, está apoiada na ideia da relação com o outro, *distinto*, em que juntos há constituição de uma unidade. Quando a relação deixa de ter esta característica, ela também deixa de ser solidária. Significa dizer que na solidariedade não há relação de submissão, pois isto seria anular a existência do outro enquanto sujeito da própria história. A relação entre o *mesmo* e *outro* não deve partir de uma redução do *outro* apenas sob a compreensão do *mesmo*, nem tentar reduzi-lo ao rosto enquanto a expressão do que é diferente do *mesmo*:

A melhor maneira de encontrar outrem é nem sequer atentar a cor dos olhos! Quando se observa a cor dos olhos, não se está

⁴⁸ Relação, segundo a reflexão filosófica, intrínseca do ser, se dá na incompletude, ou seja, sempre necessita de outro para se fazer (GUARESCHI, 2002).

em relação social com outrem. A relação rosto pode, sem dúvida, ser dominada pela percepção, mas o que é especificamente rosto é o que não se reduz a ele. (LÉVINAS, 1982, p. 77)

Lévinas pontua que somente a exposição ao outro não leva à tomada de consciência, ou ainda, que a responsabilidade não se dá espontaneamente, ela é resultado de um processo de aprendizagem. Neste sentido, experiências educativas que propiciem o contato com o outro, responsavelmente, contribuem para a formação da alteridade, para a formação do sujeito ético, que se constitui por meio do desenvolvimento da consciência, da obrigação de cuidar e desenvolver a vida em todas as suas possibilidades. Do contrário, a exposição ao outro pode reproduzir o preconceito e a indiferença.

Assim, é preciso pontuar que a compreensão de solidariedade pelo conceito *levinasiano* de alteridade comporta três características fundamentais: parte do outro enquanto referência primeira de re-conhecimento e formação pessoal (sendo que tal re-conhecimento é aprendido e, portanto, deve ser ensinado); não garante que haverá re-conhecimento, compromisso, respeito somente pela exposição a outra face; e, terceiro, para se fazer o bem é necessário saber ouvir e conhecer inicialmente, onde o bem não é exatamente aquilo que o sujeito que o pratica quer oferecer, mas deve ser aquilo que quem recebe reconhece como tal – este segundo imprime o que deve ser feito. É neste sentido que uma atitude de solidariedade não é uma postura paternalista ou de benevolência, pois esta postura submete o outro à condição de objeto, não de sujeito. Trata-se, sobretudo, de uma tomada de consciência, de um compromisso com a dignidade do outro, reconhecido enquanto parte constituinte do próprio ser. Há, portanto, uma forma de “desvelamento” intencional, um rosto pode provocar a relação humana. Ser-para-o-outro significa assumir a responsabilidade ética sobre ele, onde a transcendência seja a proximidade, medida pela responsabilidade com o outro (Idem, 2002), num estado de atenção à vida.

O conceito de alteridade também sustenta a compreensão do que seria praticar o bem. Contrário ao pensamento de Rousseau, Lévinas desconsidera que fazer o bem seja algo intrínseco a quem faz a ação, pois a bondade da

ação não se mede pela felicidade ou intenção de quem a faz. Esta seria uma medida egoísta, centrada no eu, antagônica ao conceito de alteridade, pois transforma o outro em objeto e não sujeito da ação. Há uma necessidade de se conhecer o que seria o bem antes mesmo de sentir que se está fazendo o bem, pela exposição atenta ao olhar, numa aproximação permissiva, de deixar-se “atingir” pelo outro (HUTCHENS, 2007). Desta forma, ser solidário e promover o bem não é sentir-se bem, e sim “ser atingido” pelo bem, é ser “bom apesar de si mesmo”.

5. Solidariedade e ética, em Enrique Dussel

Da alteridade buscou-se a qualificação de uma solidariedade baseada na percepção do outro enquanto “distinto”, onde a abertura, a relação “face-a-face” exige a postura ética compreendida enquanto um estado constante de atenção à vida: são os homens que são (ou não) éticos (GUARESCHI, 2002). Ser ético implica em respeitar, em responsabilizar-se pela vida do outro. A alteridade é o ponto central da *Ética da Vida*, defendida na Filosofia da Libertação de Enrique Dussel, que irá reconhecer, na “vítima”, o outro.

Enrique Dussel⁴⁹ é um dos principais filósofos da atualidade a tratar a questão da ética e da política. Seu pensamento parte da consideração do outro pela sua exterioridade, a alteridade e a práxis da libertação se opondo à

⁴⁹ Nascido em 1934, em Mendoza, Argentina, exilado político desde 1975 no México, hoje cidadão mexicano, até 1972 Dussel dedicou-se à Filosofia da Libertação latino-americana, propondo uma maneira inovadora de se pensar a filosofia a partir do cenário e contexto latino-americano (nesse ano publicou o livro *Para una destrucción de la historia de la ética I*). Em 1973, enquanto lecionava filosofia na Argentina, sofreu um atentado à bomba perpetrado pela extrema direita do sindicalismo (ano da publicação de *Para una ética de la liberación*). Sua produção acerca da Filosofia da Libertação se estendeu de 1969 a 1976.

Diante de uma situação insustentável que se instalou, Dussel foi “convidado” a se retirar da Universidade Nacional de Cuyo, em março de 1970, e se mudou para o México, onde encontrou o refúgio intelectual que precisava para continuar seus estudos. Aprendeu inglês e começou um contato com os três continentes, experiência que considera fundamental para a ampliação de sua compreensão histórica. Passou a dedicar-se aos estudos sobre o pensamento de Marx, interpretando-o, sobretudo, para compreender a América Latina, a globalização, a exploração e o capitalismo.

dominação. Em 1998, Dussel apresentou ao mundo uma obra central: a *Ética da Libertação na idade da Globalização e da Exclusão* (DUSSEL, 2002). No entanto, se, no início, seu principal interlocutor era o oprimido e vitimado latino-americano, atualmente sua obra pretende ser universal, uma vez que afirma ter vítimas do sistema-mundo capitalista por toda a parte, numa compreensão de uma ética ecológica material de libertação⁵⁰. Em uma de suas obras mais recentes, *20 Tesis de Política*, Dussel discorre sobre os princípios políticos de libertação, não se limitando aos éticos, mas já encaminhando a sua teoria para a compreensão política da ética.

Em Dussel, a *razão ética – que é a única razão sustentável – nasce da responsabilidade pelo outro*. A subjetividade ética resiste a qualquer totalização, é a separação que constitui o sujeito no mundo. Ao tomar consciência do outro, absolutamente novo, recorre-se sobre ele a responsabilidade. Na assimetria da ordem social, a própria vida do outro afeta também a relação do eu com as coisas, com o mundo (DUSSEL, 2002, p. 371).

A partir de uma conduta ética, de tomada de consciência, de responsabilidade com o outro⁵¹, busca-se compreender o mundo, dele participar e produzir vida digna para todos. "De fato, para que haja justiça, *solidariedade*, vontade diante das vítimas, é necessário ‘criticar’ a ordem estabelecida para que a ‘impossibilidade de viver’ dessas vítimas se converta em ‘possibilidade de viver e viver melhor’" (Ibidem, p. 382, *grifo nosso*).

⁵⁰ Uma ética "ecológica" trata a condição de possibilidade absoluta dos seres vivos, exercida, em última análise, no respeito ao direito universal à sobrevivência de todos os seres humanos, especialmente dos mais afetados e excluídos: dos pobres do presente e das gerações futuras, que herdarão, se adquirem uma consciência pronta e global, uma terra "morta" (DUSSEL, 2003, p. 23).

⁵¹ A "responsabilidade" pode ser pensada a partir do *princípio responsabilidade* (JONAS, 2006), onde a responsabilidade de cada ser humano para consigo mesmo é indissociável daquela que se deve ter em relação aos demais. Trata-se de uma responsabilidade que o liga a todos os homens e à natureza que o cerca, numa reflexão que busca atender também o universal.

A respeito do princípio responsabilidade, Santos conclui que podemos partir da *Sorge* (Heidegger), do cuidado *que nos torna responsáveis pelo outro, quer seja ele um ser humano, um grupo social, a natureza etc.* Esse outro inscreve-se simultaneamente na nossa contemporaneidade e no futuro cuja possibilidade de existência temos de garantir no presente. A nova ética não é antropocêntrica, nem individualista, nem busca apenas a responsabilidade pelas consequências imediatas. É uma responsabilidade pelo futuro (SANTOS, B. S. 2009, p. 112).

Havendo a consciência sobre a possibilidade de viver melhor, há o compromisso ético intrínseco de fazê-la acontecer, na complexidade das relações sociais que se estabelecem. O sujeito ao qual se deve reconhecer, sobretudo, é a vítima que, em última estância, é o sujeito negado.

A vítima, para Dussel, é o pobre, o que foi, por nós, excluído do sistema. Não se trata apenas de reconhecer a vítima, mas de assumir a responsabilidade pelo outro, num compromisso político consciente:

Sou/somos res-ponsáveis pelo outro pelo fato de ser humano, *sensibilidad* aberta ao rosto do outro. Além disso, não é responsabilidade pela própria vida; agora é res-ponsabilidade pela vida negada do outro que se funda num enunciado normativo: porque devo produzir, reproduzir e desenvolver a vida humana em geral. [...] A passagem por fundamentação do juízo de fato (“Há uma vítima!”) para o juízo normativo (“Devo responsabilmente torná-la a cargo e julgar o sistema que a causa!”) é agora justificável. (DUSSEL, 2002, p. 379)

A solidariedade em Dussel se refere ao princípio de reconhecer o outro como aquele por quem somos responsáveis, pela sua fome, pela negação de sua vida digna. Este reconhecimento “está me pedindo solidariedade [...] pede, suplica-me, ordena-me eticamente que o ajude” (Ibidem, p. 378). Ser indiferente à fome, à exclusão, é o mesmo que ser conivente com o sistema que a mantém. Assim, a solidariedade é também uma atitude ética e compromisso político. Neste sentido, a proposta de solidariedade enquanto prática educativa sugere uma formação a partir da tomada de consciência, compreendendo, segundo Dussel, tanto os campos políticos quanto ecológicos e seus sistemas, por *vontade-de-viver*⁵², consensual e factível, de garantir a vida plena para todos. Assim, é preciso considerar os três princípios essenciais que atribuem qualidade ética à política: o respeito aos cidadãos (material), o dever de atuar cumprindo a democracia (formal) e o de operar o possível (factibilidade). No limite, a política deveria ser o máximo exercício de produção, manutenção e desenvolvimento da vida em comunidade. O instinto do homem

⁵² A “vontade-de-viver” é a essência positiva, o conteúdo como força, como potência que pode mover, arrastar, impulsionar. Em fundamento, a vontade de adiar a morte, de continuar vivo; a tendência originária de todo o ser humano (DUSSEL, 2007, p. 31).

de *querer-viver*, a *vontade-de-vida*, de querer permanecer vivo, faz com que eles procurem estar juntos (DUSSEL, 2007). No entanto, se as vontades dos membros de uma comunidade forem distintas e dispersas, se os interesses forem individuais, múltiplos, isolados, a força do grupo será anulada, pois a competição interna gera impotência para um projeto comum. Por outro lado, quando as pessoas estão alinhadas e organicamente compartilhando a *vontade-de-viver-comum*, pode-se dizer que essa comunidade se potencializa. Segundo Dussel,

o consenso deve ser um acordo de todos os *participantes*, como sujeitos, livres, autônomos, racionais, com igual capacidade de intervenção retórica, para que a solidez da *união das vontades* tenha consistência para resistir aos ataques e criar as instituições que lhe deem permanência e governabilidade. [...] Quanto mais participação os membros singulares na comunidade têm, mais se cumprem as reivindicações particulares e comum; [...] o poder do povo transforma-se em uma muralha que protege e em um motor que produz e inova. (DUSSEL, 2007, p. 27)

Desta forma, há poder quando os homens se conectam para exercê-lo (*potentia*); do contrário, há enfraquecimento. A solidariedade, nesse processo, traz a capacidade de *potentia*, supera a visão de fraternidade do *nós* e atribui conhecimento e princípio ético à intenção e à ação, promovendo mais chances de êxito no exercício político, nos projetos comuns, nos quais os outros (as vítimas – ainda que institucionais dos sistemas e das instituições) participem como sujeitos livres e solidários. Para Dussel (2007), o que marca a aparição da política é a passagem da *potentia* para a *potestas* (necessária institucionalização do poder da comunidade, do povo, criando diferenciações heterogêneas de funções por meio da qual se torne factível o próprio poder). Assim, enquanto o anarquista deseja com a máxima exponenciação da *potentia*, o conservador, no campo da *potestas*, busca a máxima organização institucional exercida como dominação.

A solidariedade incita uma convivência política, uma práxis de intelectual orgânico (Gramsci) que consiga “educar os movimentos sociais em sua autonomia democrática, em sua evolução política, em seus atores

mutuamente responsáveis por seus destinos” (DUSSEL, 2007, p. 119), para que o compromisso seja efetivado.

6. Solidariedade e consciência política, em Paulo Freire

Pode-se dizer que a base do pensamento de Paulo Freire⁵³ se desenvolve a partir da compreensão do homem enquanto um ser social, portanto, histórico e político, que tem a capacidade de produzir e transformar o mundo, produzindo conhecimento e cultura. Para Freire, não é possível ser humano sem a presença de outros humanos, que o constituíram e o constituem, pois o homem não nasce homem, mas se torna nas mediações que estabelece ao longo da vida. É na presença do outro, na condição de sujeito histórico e político, que a vida acontece, daí a importância do processo formativo na constituição dessa formação humana, que nunca será neutra.

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo mas *com* o mundo e *com* os outros. (FREIRE, 2000, p. 40)

Na relação que se estabelece com os outros é que se forma a consciência sobre ser humano. Neste sentido, o processo formativo é compreendido como um ato constituidor da pessoa humana, social, mas sobretudo política, quer esteja a serviço da inserção crítica no mundo, quer

⁵³ Paulo Freire nasceu em 1921, em Recife, numa família de classe média. Com o agravamento da crise econômica mundial iniciada em 1929 e a morte de seu pai, quando tinha 13 anos, Freire passou a enfrentar dificuldades econômicas. Formou-se em direito, mas não chegou a exercer a profissão, seguindo pelo caminho do magistério. Sua primeira grande contribuição foi o desenvolvimento de um método revolucionário de alfabetização de adultos. Em 1963, em Angicos (RN), chefiou um programa que alfabetizou 300 pessoas em um mês. No ano seguinte, o Golpe Militar o surpreendeu em Brasília, onde coordenava o Plano Nacional de Alfabetização do presidente João Goulart. Foi preso, exilado e, ainda no exílio, publicou o *Pedagogia do Oprimido*. Com a Lei da Anistia, voltou ao Brasil em 1979, filiou-se ao Partido dos Trabalhadores e, entre 1989 e 1991, foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo. Freire foi casado duas vezes e teve cinco filhos. Foi professor deste Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo durante os últimos 17 anos de sua vida.

esteja a serviço da permanência das estruturas injustas (FREIRE, 2000). É por isso que toda prática educativa libertadora, em Freire, partirá do reconhecimento no sentido ético da presença humana no mundo, onde é impossível aceitar, naturalmente, a indiferença, a injustiça, a relação de superioridade entre os homens. Ser ético é compreender-se a partir do outro (alteridade) e atuar socialmente em favor de uma vida digna para todos (ética).

A construção do conhecimento-emancipação (solidariedade, na compreensão de Santos), em Freire, mostra-se a partir da relação, mediante respeito e reconhecimento, como modo de estar no mundo de forma consciente, com uma consciência de quem sabe intervir no mundo e não apenas constatá-lo ou se adaptar a ele:

É nesse sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas *mexem* nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna portanto históricos. (Ibidem, p. 40).

Freire irá frisar a diferença entre *estar no mundo* e *estar com o mundo*, o que torna possível aproximá-lo da compreensão do conhecimento-emancipação, no qual, em se fazer história, percebe-se o sujeito como capaz de conduzir a própria história e atuar socialmente, negando a reprodução do conhecimento-regulação como condição. Promover experiências da decisão, da responsabilidade, da solidariedade, da democracia, deve ser o objetivo do currículo. Nunca Freire irá valorar uma educação tecnicista, de treinamento, mas sim em formação, em processo educativo. Nas palavras de Freire:

a necessária formação técnico-científica dos educandos por que se bate a pedagogia crítica não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento. É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença. (Ibidem, p. 44)

A consciência crítica e a formação do conhecimento-emancipação em Freire está relacionada a uma atitude, sobretudo, política, de tomada de decisão e da práxis para que outra ordem seja construída. O discurso “morno” da aceitação da realidade como ela é, onde a fome e a miséria sempre existiram e continuarão a existir é o discurso veementemente combatido por ele como o da acomodação, de uma humanização que se isenta da responsabilidade de proteção da própria humanidade (FREIRE, 1996; 2000). O saber-se homem é o saber que permite o reconhecimento da história como possibilidade:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é tempo de possibilidades e não de determinismo. (Idem, 1996, p.58)

Embora Freire não tenha vinculado diretamente sua compreensão de educação à prática solidária, é possível identificá-la como um dos aspectos fundamentais de sua obra. Assim, visando pontuar as principais considerações de Freire sobre solidariedade, destacam-se: a) *ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo*: a partir da constatação de que estamos no mundo com o outro, em relação (des)construtiva, (in)consciente, e, sobretudo, política, onde as pessoas se educam em comunhão: “a educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (Idem, 1981, p. 84). A educação é política e como tal pode formar para a doutrinação ou transformação, quando considera que não se está *para* o povo ou *sobre* ele, mas *com* ele (Ibidem); b) *horizontalidade*: uma relação solidária não é assistencialismo, pois para que este último aconteça é necessário haver aquele que doa e outro que recebe. Este tipo de relação é desigual e não considera o sujeito que recebe como ator do processo, mas como mero receptor, não gera, portanto, conhecimento-emancipação, apenas passividade que mantém as coisas como estão. Em outras palavras, o assistencialismo, o paternalismo, favorece o *status quo*; c) *diálogo*: chave

fundamental da educação problematizadora em Freire (1991), acontece a partir de duas dimensões que partem da solidariedade, do respeito ao outro: “se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica [...] não posso evidentemente escutá-los e se não os escuto, não posso falar com eles, mas a eles, *de cima para baixo*” (FREIRE, 1996, p. 136); *d) visão crítica*: Freire também indica que há formas diferentes de solidariedade e que nem todas são favoráveis ao desenvolvimento político-democrático, uma vez que a passividade assistencialista turva o exercício crítico da responsabilidade, comprometendo a democracia:

Vale ressaltar que a solidariedade na visão de Freire estende-se para o entrelaçamento entre países do Sul, sem excluir dessa interdependência os pobres dos países ricos. Ser solidário, para ele, é assumir o ponto de vista dos “condenados da terra” em favor de uma ética universal do ser humano. (STRECK, 2010, p. 379)

O lugar onde vivemos é um constructo humano, assumi-lo em favor da ética, da vida, da igualdade, das liberdades é acreditar na construção de uma outra ordem possível. Aceitar a relação de desigualdade e tomar atitudes assistencialistas favorece as estruturas dominantes, promove a acomodação e a aceitação dos fatos sociais como condicionantes imutáveis. É neste sentido que, para Freire, a educação é um ato político, uma forma de intervenção no mundo, jamais neutra:

Como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante como o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. (FREIRE, 1996, p. 110-111)

É nessa tensão entre a “reprodução” (conhecimento-regulação) e o seu “desmascaramento” (conhecimento-emancipação) que a consciência política irá se constituir, a partir de experiências que propiciem a vivência da responsabilidade e da autonomia (FREIRE, 1996). É neste sentido que faz

parte da compreensão da solidariedade aportá-la em um posicionamento político, crítico, consciente, que inter-fere a ordem social, transformando-a.

7. A solidariedade como conhecimento-emancipação, alteridade, ética e consciência política

Para que exista, de fato, a solidariedade, é preciso fazê-la acontecer. Assim como a construção do estado democrático, a solidariedade não se dá por decreto, tampouco espontaneamente. Em ambas é preciso tomar parte, ordenadamente, compreendendo a construção política de forma que a ação conjunta, planejada, potencialize o que seriam ações individuais e estanques. Daí a relevância de se ensinar a se comprometer politicamente, eticamente, solidariamente.

Se por um lado, como anuncia Santos, o conhecimento-emancipação quase foi sucumbido pelo conhecimento-regulação, por outro a ideia de que queremos uma sociedade melhor para se viver ainda é presente: “as promessas da modernidade – a liberdade, a igualdade e a solidariedade – continuam sendo uma aspiração para a população mundial” (SANTOS, b. s. 2007, p. 19).

Ao sujeito ético e solidário implica, sobretudo, o comprometimento, o envolvimento pelo compromisso, pelo acordo selado em relação que beneficia os envolvidos. Mais do que *participar*, comprometer-se significa *construir junto*. A participação é uma atitude inerente à natureza social do homem, pode ser pensada em diferentes níveis, sendo que não necessariamente signifique assumir um compromisso. Uma pessoa pode participar de uma excursão, de uma aula, de um projeto, de um evento, de um partido político, sem ter criado nenhuma situação de identificação e construção pessoal. Ela pode obedecer a uma ordem estabelecida e ser um a mais, cumprindo o que está determinado, contribuindo para alcançar o objetivo proposto, ainda que sem total clareza sobre o que se está construindo.

Sem a auto-identidade criadora o sujeito não pode agir como tal. Ele é reduzido a um mero executor de tarefas, valores ou projetos pré-postos por ele, perdendo a dimensão da autonomia e tornando-se um indivíduo sujeitado. [...] O indivíduo, ao carecer de identidade de sujeito, transforma-se num ator que executa o papel por outros projetados. (SIDEKUM, 2003, p. 238)

Assim, a solidariedade está ligada ao conceito de comprometimento, no sentido de não se tratar apenas de participar, mas de *construir-com*, responsabilizar-se. Por extensão, se a solidariedade é o compromisso público assumido para o bem comum, é preciso considerar que tal comprometimento está delimitado no campo da cidadania, aqui compreendida enquanto a integração do sujeito à vida política de sua cidade⁵⁴.

Para Bernardo Toro (2004), cidadão é aquela pessoa que compreende que a ordem social é construída pelo homem e deve ser reorganizada sempre que não estiver contribuindo para a dignidade de todos. A cidadania é entendida como uma atitude ética, na medida em que significa proteger e responsabilizar-se com os outros pela dignidade de todos. Neste sentido, é também formadora do conhecimento-emancipação solidariedade, pois o fortalecimento social e a construção de uma sociedade mais justa começam pela tomada de consciência⁵⁵ de que juntos e organizados em torno de

⁵⁴ Na antiga Roma, só o senado e o patriarcado tinham o direito de participar da vida política, num regime basicamente aristocrata. Esta distinção de classes marcou o início da democracia. Naquela época, somente os cidadãos - com essa concepção restrita, portanto, a elite, participava da vida política. Seus interesses eram trazidos à pauta, postura esta que contribuía para que fossem mantidos no segundo plano os interesses daqueles que não tomavam as decisões da cidade.

Na Idade Moderna, o espírito renovador de igualdade e liberdade tornou o conceito de cidadania mais universal (Iluminismo). Segundo o artigo primeiro da Declaração dos Direitos dos Homens e dos Cidadãos (1789), todos os homens nascem livres e iguais de direito: "a liberdade consiste em poder fazer tudo que não prejudique o próximo: assim, o exercício dos direitos naturais de cada homem não tem por limites senão aqueles que asseguram aos outros membros da sociedade o gozo dos mesmos direitos" (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DOS HOMENS E DOS CIDADÃOS, Art. 4º, 1789). Ainda segundo a Declaração, cidadão livre é aquele que sabe respeitar e participar das decisões coletivas, gozando dos direitos naturais, a fim de melhorar a própria vida e a da comunidade. O desrespeito às pessoas, ao Estado, ou as instituições gera negação à cidadania, portanto exclusão e marginalização.

⁵⁵ Por conscientização compreende-se o "*devir progrediente da consciência ético-crítica, intersubjetivamente solidária, como exercício da razão discursivo-crítica, que comunitariamente aprende a argumentar (criando novos argumentos) contra a argumentação dominante*" (DUSSEL, 2002, p. 467).

objetivos comuns se tem mais poder político do que o quadro de segregação ou desordem social. A competitividade individualista entre membros de uma mesma sociedade, por exemplo, é uma postura que leva ao enfraquecimento do grupo.

Na concepção de cidadania de Bernardo Toro, o cidadão é pensado em sua *subjetividade*, como o sujeito que vive em comunidade, nela se constitui enquanto sujeito-ético e se responsabiliza com a condição de vida digna para todos (TORO, 2004). A subjetividade é compreendida enquanto um conceito mais amplo ao da cidadania. Pode ser uma compreensão do sujeito enquanto um organismo biológico, que preserva e valoriza as suas singularidades sem desconectá-lo do universo social. É a sua intervenção no mundo, seu fazer histórico e cultural que o transforma ao mesmo tempo em que ele transforma o mundo. A subjetividade, portanto, é relação, só pode ser desenvolvida com o outro, é o domínio das sensações, das percepções, da consciência de cada sujeito individual (CASTELEIRO, 2001).

A formação do sujeito social, aquele que se sente pertencente a um grupo, voltado ao bem comum, é o princípio da consciência crítica na obra de Paulo Freire:

A concepção “solidarista” das classes sociais, no entanto, suponha a conscientização do trabalhador não como classe, mas como sujeito de dignidade humana. É nesta tarefa que Paulo Freire vai trabalhar por meio da Pedagogia Crítica. (ALMEIDA, 2009, p. 23)

A solidariedade, portanto, não é considerada uma prática assistencialista, mas a conscientização do dever político pela vida digna em comunidade. Segundo Paulo Freire, a passividade inerente ao assistencialismo é perversa:

O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência, que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais críticas. [...] O

assistencialismo faz de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação. (FREIRE, 2001, p. 65)

No entanto, não se pode descartar qualquer atividade assistencial. Embora Dussel reafirme a colocação, ele também faz a ressalva de que a solidariedade assistencial aos que têm fome, por exemplo, é uma atitude que pode salvar vidas, na medida em que não seja negada o de comer aos famintos, pois isto seria o mesmo que negar-lhes a vida: "De fato, para que haja justiça, solidariedade, vontade diante das vítimas, é necessário 'criticar' a ordem estabelecida para que a 'impossibilidade de viver' dessas vítimas se converta em 'possibilidade de viver' e viver melhor" (DUSSEL, 2002, p. 382).

A relação ética na convivência solidária não ocorre entre um sujeito que domina e um sujeito dominado, tampouco em uma relação vertical ou unilateral. Ela se dá horizontalmente, entre um e outro, na tomada de consciência do outro, na responsabilidade que se apresenta como a ideia central da ética da vida: *a razão ética – que é a única razão sustentável – nasce da responsabilidade pelo outro* (Ibidem, p. 371). Lévinas propõe uma releitura do sujeito, e parte do princípio de que a vida só é possível com o outro, pelo outro, transcendendo a dimensão de indivíduo para a de um ser social, que tem obrigação ética e moral intrínsecas. A razão ética nasce da responsabilidade pelo outro, onde a própria liberdade do eu é facilitada pela oportunidade dialógica de um-com-o-outro, num movimento interior de identificação direta, exteriorizado em atitude de responsabilidade, cuidado, convivência. Este é o sentido da solidariedade e da fraternidade. Estar com o outro, enquanto possibilidade de Lévinas (1982), remete à consciência de “estar com o mundo”, em Freire:

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo mas com o mundo e com os outros. (FREIRE, 2000, p. 40)

A construção histórica marcada por Freire é fruto da relação que se estabelece entre um e outro pela relação face-a-face⁵⁶, na proximidade, no diálogo, cujo sentido primordial e último é a responsabilidade (JONAS, 2006). Ao invés de o indivíduo agir com o outro, é a descoberta do outro que lhe deve impor a conduta adequada, pois o homem só se realiza em relação ao outro e por esta via se estabelece também a relação de poder. Neste sentido, a concepção de responsabilidade de ancorar-se na solidariedade, revelando um compromisso necessário, onde a outra face evoca a responsabilidade ética *para com* ela. O outro, trazido por Lévinas mais radicalmente na figura do rosto, é o que dá sentido à relação: diante da nudez do rosto da fome, da pobreza, da violência, encontra-se a responsabilidade-solidária. Esse desencadeamento pode ocorrer pela palavra, pela comunicação, onde o diálogo é condição, é necessidade existencial (FREIRE, 1979). Por meio do diálogo o homem estabelece a sua relação com o outro, recíproca, de igualdade. Por meio do antidiálogo o outro é dominado, submetido à condição-objeto que anula a sua existência e a possibilidade de criação do novo. Um e outro não produzem algo juntos, não se enriquecem, apenas sofrem um contato unilateral onde a indiferença e a negação da existência do outro impera.

Em *Pedagogia do oprimido* Freire apresenta o diálogo enquanto exigência constitutiva da natureza humana, pelas quais se estabelecem as relações, quer sejam elas de reciprocidade, cumplicidade, ou autoritárias, dominadoras. A dialogicidade é essencial na educação problematizadora, pois permite a libertação. Assim como em Dussel, o diálogo freireano aponta para a experiência ética de estar com o outro e, dessa relação, pode-se elaborar a consciência crítica. Não há sujeitos e objetos, mas sim sujeitos trabalhando juntos. É neste sentido que se compreende que a proximidade do outro deve perturbar, deve provocar uma reação não de repulsa, nem de superioridade, mas tampouco de indiferença, pois esta revela uma postura de negação à vida, portanto antiética. Daí a relevância, atenta, da solidariedade ser qualificada pela alteridade, pela responsabilidade.

⁵⁶O face a face é a experiência ética no pensamento de Lévinas que fundamenta a possibilidade de universalização da razão, levantando a questão da pretensão de universalidade da razão ontológica.

Lévinas aponta três significados para responsabilidade: a reação ao outro de uma forma indeclinável; o segundo como uma reação *a partir de nós mesmos* à outra pessoa; e o terceiro sobre a reação *para o outro* no sentido de nos substituímos pela outra pessoa em suas responsabilidades. No limite, o que se chama “liberdade” é, na verdade, uma resposta às reações de responsabilidades (LÉVINAS, 1988). A responsabilidade em Lévinas une as pessoas de tal maneira que cada um deve se sentir responsável pelo outro, com o outro, como se a si mesmo, sabendo que a sua própria responsabilidade ninguém irá assumir. A responsabilidade pessoal é pelo cuidado com a do outro, a ponto de devermos ser solidários e nos colocar no lugar do outro, quer seja dominado ou dominador. Em Dussel, a responsabilidade também constitui solidariedade, pela alteridade, numa composição de tomada de consciência e práxis. É o outro que determina o que deve ser feito:

Quem estabelece a relação de solidariedade, que tem cordialidade com o miserável (*miseri-córdia*) supera a fraternidade da amistosidade no sistema, e se arrisca a abrir-se ao vasto campo da Alteridade que se origina por uma “responsabilidade pelo Outro” pré-ontológica. A solidariedade meta-física ou ética é anterior ao despregar-se do mundo (ontológico) como horizonte onde se toma a “decisão” de ajudar ou não o Outro. Mas quem se ajuda ou não ao Outro, no efetuar-se empírico da solidariedade, não evita que já sempre antes se era responsável pelo Outro. O que não ajuda trai essa responsabilidade pré-ontológica. De maneira que haverá uma solidariedade a priori pré-ontológica, e um efetuar trans-ontológico empírico da solidariedade concreta: “Dei pão ao faminto” (do Livro dos mortos egípcio). (DUSSEL, 2005, p. 19, tradução livre⁵⁷)

Cada indivíduo torna-se sujeito, ator e criador, na medida em que assume a consciência de sua experiência com o mundo, em que vivencia

⁵⁷ “El que establece la relación de solidaridad, que tiene cordialidad con el miserable (*miseri-córdia*), supera la fraternidad de la amistad en el sistema, y se arriesga a abrirse al ancho campo de la Alteridad que se origina por una ‘responsabilidad por el Otro’ pre-ontológica. La solidaridad meta-física o ética es anterior al desplegarse del mundo (ontológico) como horizonte en donde se toma la ‘decisión’ de ayudar o no al Otro. Pero el que se ayude o no al Otro, en el efectuarse empírico de la solidaridad, no evita que ya siempre antes se era responsable por el Otro. El que no lo ayuda traiciona esa responsabilidad pre-ontológica. De manera que habrá una solidaridad a priori pre-ontológica, y un efectuar trans-ontológico empírico de la solidaridad concreta: ‘Di pan al hambriento’ (del Libro de los muertos egipcio)”. (DUSSEL, 2005, p. 19)

conscientemente a sua dimensão social. O homem é essencialmente um ser-para-o-outro, estabelecendo relações culturais, temporais, de poder, de exploração, mas, sobretudo, de responsabilidade. Há uma necessidade de se conhecer o que seria bom para o outro antes mesmo de sentir que se está fazendo o bem, pela exposição atenta ao olhar de fato o outro, numa aproximação permissiva.

Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não da sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos.

Desrespeitando dos fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a serem sérios, justos e amorosos da vida e dos outros. (FREIRE, 2000, p. 67)

Nesta passagem, último escrito, dias antes de sua morte, Paulo Freire fala do respeito e do reconhecimento do outro como algo que é fundamental para o desenvolvimento da responsabilidade – comprometimento, valor fundamental para a formação do sujeito ético e político. Ela se dá na relação dialética de enfrentamento, onde outros respondem pelos outros, pois não há maneira de viver em sociedade de forma neutra, uma vez que até mesmo a acomodação implica em intervenção na realidade, na medida em que contribui para manter as coisas como estão (FREIRE, 1996, p. 43). Ser responsável pela vida do outro significa, ao mesmo tempo, ter consciência de que essa responsabilidade é intransferível e infinita (LÉVINAS, 1982). Santos aponta dois problemas centrais sobre este aspecto: o do *silêncio* e o da *diferença*. O silêncio como sendo o silenciamento da cultura dominada, algumas vezes dizimadas, pelo colonialismo. Daí a dificuldade de se imprimir um diálogo intercultural, cujo maior desafio seria o de “fazer o silêncio falar de uma maneira que produza autonomia e não reprodução do silenciamento” (SANTOS, B. S. 2007, p. 55). A diferença, o outro desafio, deve ser pensada para além da reciprocidade porque parte da incomensurabilidade. Em outras palavras, num diálogo intercultural, “não serve uma política nem hegemônica,

nem fundamentalista, o semelhante muitas vezes buscado é sempre ponto de partida, não de chegada” (SANTOS, B. S. 2007, p. 56).

Desta forma, pensar a solidariedade como prática curricular educativa implica em criar experiências onde seja possível perceber a presença do outro e, a partir dele, o que deve ser feito para que a sua dignidade seja garantida, num conceito que Santos chama de *inovação teórica*, onde seja possível “construir a emancipação a partir da relação entre o *respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença*” (Ibidem, p. 62), pois na relação face a face, o outro não é simplesmente um diferente, mas sim uma vítima do sistema-mundo que o nega, violentamente, negando-lhe a dignidade como modo de vida. Neste sentido, é preciso aprender a olhar o outro não como um estrangeiro, um estranho, que se pode negar e até mesmo excluir, contribuindo para se manter o *status quo*.

Na construção de Freire, tal pensamento nos remete à discriminação, fruto desse comportamento, como um mal-social que deve ser banido:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o outro a merecer respeito é um *isto* ou *aquilo*, destratável ou desprezível. (FREIRE, 1996, p. 120-121)

Em Dussel, a distinção entre o eu e o outro é constitutiva da ética da vida. A metafísica da alteridade, pensar o outro a partir de sua *outridade*, da sua realidade, é ponto de partida na filosofia da libertação. Dussel aponta como contraditória a filosofia centrada em um só ser e decide partir do outro, da vítima, da exterioridade, abrindo caminho para a libertação, para uma visão pós-colonialista. A Ética da Libertação, em 1998, foi uma proposta de adensamento de sua primeira fase (1970), material e fenomenológica, na qual, a partir do marxismo, posicionou-se contra a hegemonia da globalização

perversa. O princípio vital da ética constitui em três momentos: 1) a produção da vida humana em consciência, autoconsciência, funções linguísticas e responsabilidade ética; 2) o momento da reprodução da vida humana nas instituições e valores culturais; 3) o desenvolvimento dessa vida nas instituições e culturas históricas da humanidade. De acordo com este critério material, a ética adquire um caráter universal. A razão que preside a esse princípio vida é a razão prático-material que transforma o dever ser em um dever-viver, que ser pensado desta maneira: *a exigência de produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana*.

A Ética deve ser entendida como uma ação em favor do outro, afirmando a dignidade humana, individual e coletiva, onde, em última instância, não deve ser confirmada em situações de não-vida. A comunidade humana sempre incorre na exclusão do outro, tanto no momento da fala, como no acesso aos meios de produção. Esta alteridade, pensada enquanto uma comunidade de excluídos, não é privada da razão, mas detém outras razões, as quais interpelam, expõe sua exterioridade, propugnando pela inclusão imperiosa – muitas vezes essa questão diz respeito a casos de vida ou morte – na comunidade de acordo com a justiça.

Estar atento à vida é um conhecimento a ser apreendido social, intercultural e historicamente que deve partir de um processo educativo, pautado pela construção da alteridade e guiado pela ética. Neste sentido, a formação básica não pode estar apenas centrada na re-produção técnica e cientificista de um conhecimento que regula e corrobora com a ordem estabelecida. A consciência solidária implica no exercício da responsabilidade, da consciência crítica e, mais ainda, da tomada de atitude. Ao que Freire se referia como “educação bancária”⁵⁸ propõe uma educação política, contextualizada, crítica, a partir da formulação de um currículo elaborado em conjunto com a comunidade, onde os alunos possam se envolver em problemas sociais reais como forma de preparação.

⁵⁸ Aquela em que não há questionamento ou criticidade e o conteúdo é “depositado” no estudante para que ele possa acumulá-lo e temporariamente é aplicada uma verificação para saber quanto o aluno sabe, se está conseguindo memorizar com sucesso.

A noção de exterioridade de Lévinas e Dussel complementa a ideia de educação problematizadora em Freire na medida em que a libertação do oprimido constitui a justiça e pode promover a abertura ética. A justiça não é um ato de concessão dentro da totalidade, mas uma exigência que parte da exterioridade, que deverá ser pensada em sua realidade concreta. É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica política, ética, epistemológica, pedagógica –, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1996, p. 27).

Contrapondo-se, assim como Freire, a uma educação bancária, Dussel aposta na conscientização, no conhecimento que emancipa como pedagogia da libertação. O conhecimento-solidariedade, de Santos, como foi dito, não se restringe à formação tecnicista-cientificista que tem como meta o fortalecimento da cadeia produtiva, que submete a humanidade à participação esvaziada de percepção, de consciência política. A discrepância insiste na realidade contraditória em que convivemos entre situações de progressos em relação ao direito à igualdade e emancipação dos povos, como a *Carta da Terra*⁵⁹, enquanto ainda vivenciamos uma ciência voltada ao controle do *status quo*, reproduzindo a assimetria que não facilmente deixará de existir, haja vista que não há somente conhecimento-emancipação e conhecimento-regulação, mas sim uma tensão que os mantém vivos (SANTOS, B. S. 2009).

É neste sentido que a eticidade do projeto pedagógico deve estar pautada na solidariedade, que parte do princípio do reconhecimento do outro como igual e igualmente produtor de conhecimento (Ibidem, p. 246). Desta forma é que se deve criar espaços onde o comprometimento dos alunos em resolver problemas sociais reais, em atuar socialmente, onde esta seja a “matéria”, organizada coletivamente para transformar uma ordem social com a qual não se concorda, em favor da vida comunitariamente vivida. Não se trata de uma formação para o bem estar da vida privada, individual, descolada de um contexto social, cultural, político, mas sim de uma tomada de consciência

⁵⁹ A Carta da Terra, um dos mais relevantes documentos interculturais do século XXI, será tratada no capítulo III.

crítica e responsável para quebrar a lógica da regulação da desigualdade como “condição natural” da humanidade.

CAPÍTULO III

CURRÍCULO E SOLIDARIEDADE

A partir da concepção de solidariedade apresentada no Capítulo II, como pode ser organizado o currículo enquanto espaço e tempo de formação do conhecimento-emancipação, de experiência de prática da alteridade, de prática ético-crítica, de consciência política – solidariedade? Esta questão será o fio condutor deste capítulo, no qual apresentaremos o conceito de currículo, sobretudo caminhando em direção à prática curricular para chegarmos a uma reflexão sobre a qualidade da educação pensada para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática.

1. O conceito de currículo

O termo *currículo* vem do latim *currere*, *curriculum*, que significa percurso, curso. Pode ser também compreendido enquanto “ordem como sequência” e “ordem como estrutura”.

O primeiro tratado atribuído ao currículo campo de conhecimento foi elaborado por Franklin Bobbit, *The curriculum* (em 1918) e, posteriormente, *How to make the curriculum*, em 1924 (SILVA, T. T. 2011). Os estudos da época definiam qual deveria ser a relação entre a estrutura do currículo e o controle social, em um período histórico marcado por um crescente processo de industrialização, divisão do trabalho e êxodo rural na formação dos grandes centros urbanos. Bobbitt e Taylor apresentavam como referencial de educação os modelos de “eficiência” importados do mundo empresarial: padronização, homogeneização, mecanização, treinamento, instrução (Ibidem). A escola, pública, obrigatória e gratuita, foi criada para atender a demanda da era

industrial, seguindo o mesmo modelo, com o intuito de formar mão de obra qualificada para esse mercado emergente de trabalho.

Ralph Tyler, em 1949, apresentou o paradigma curricular baseado na ideia de organização e desenvolvimento e dominou a compreensão de currículo em diversos países, inclusive EUA e Brasil. Segundo Tyler, o desenvolvimento curricular deve responder a quatro questões norteadoras: a) quais os objetivos que a escola quer atingir; b) quais experiências pedagógicas podem levá-la a atingir esses objetivos; c) como elas podem ser organizadas; e d) como saber se os objetivos estão sendo alcançados (SILVA, T. T. 2011, p. 24-25).

Percebe-se um foco ajustado ao desenvolvimento e aplicação e, desta forma, sugere a padronização do método. Para tanto, o currículo era centrado na aplicação de matérias e verificação de resultados, não se levava em conta as características pessoais dos alunos, os aspectos socioculturais e econômicos e também não havia crítica em relação ao conteúdo que era ensinado. Neste sentido, pode-se dizer que o modelo tradicional restringia-se à técnica de como fazer o currículo, contribuindo para se manter o *status quo*.

O movimento conhecido como Escola de Frankfurt (de Adorno, Marcuse, entre outros), em meados do século XX, começou a questionar a defesa desse currículo hegemônico em relação à reprodução da desigualdade social, buscando superar os limites do positivismo ao determinismo, baseados na teoria crítica. A Escola de Frankfurt faz uma crítica analítica a essa distribuição de capital cultural (valores, atitudes, normas sociais) que são impostos como legítimos pelas classes dominantes. A cultura é vista não apenas como uma expressão ideológica senão como uma reguladora de poder. Assim, a escolarização apenas como preparação da classe trabalhadora (e consumidora) para o trabalho industrial e técnico será questionada.

Teóricos como Michael Apple, Henry Giroux, Paulo Freire, entre outros, inspiram-se, sobretudo, em Marx para pontuar a construção de um currículo crítico ao sistema de reprodução hegemônica existente. A cultura dominante que até então imprimia o seu padrão ideológico, tornando-o internalizado na sociedade sem restrições, passa a ser revelada como doutrinadora,

colonizadora. O ponto central está em não permitir que as classes dominantes, a lei do consumo, decida a dinâmica social:

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aulas do país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2000, p. 53)

Apple irá propor uma nova maneira de organizar o currículo, contrapondo-se ao modelo tradicional, que apenas estava focado em garantir que o conhecimento fosse aplicado aos alunos. Para tal estruturação, a pergunta que buscava responder não era “como?”, mas sim “por quê?”, ou, melhor ainda, “por quem?”, “trata-se de um conhecimento organizado por quem?”, “interessa a quem que seja dessa forma aprendido?”. (APPLE, 1982; 1989)

Em teorias mais recentes, o componente do multiculturalismo e, posteriormente, o interculturalismo, atribuíram um resgate ao conceito “humano” no processo de formação. Trata-se de considerar identidades, diferenças étnicas, raciais, culturais, como constituintes inerentes ao processo educativo. Neste sentido, surge um novo posicionamento e novos questionamentos: “como a construção da identidade e da diferença está vinculada a relações de poder? Como a identidade dominante tornou-se a referência invisível através da qual se constroem as outras identidades subordinadas?” (SILVA, T. T. 2011, p. 102).

Esses debates ganham espaço em um contexto histórico marcado pela emergência da democracia. Na teorização crítica de currículo, a cultura não é vista como um conjunto de conhecimentos acumulados que precisam ser transmitidos de acordo com os valores vigentes e critérios didáticos de transmissão de informação e verificação do que foi memorizado. Há uma concepção de cultura em seu sentido inacabado, contemporâneo ao seu tempo, histórico e social. Segundo Moreira e Silva,

a visão tradicional da relação entre cultura e educação/currículo não vê o campo cultural como um terreno contestado. Na concepção crítica, não existe *uma* cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. (2001, p. 27)

Sendo assim, para que haja espaço a ser construído é preciso haver contextualização, é preciso considerar uma proposta educativa pensada na formação como instrumento capaz de favorecer os meios para a compreensão crítica e, por esta via, a emancipação. Um dos movimentos desta tendência é o de vincular o currículo à construção de cidadania por meio de projetos nos quais os alunos participam de atividades de intervenção social. Esta é uma das maneiras, senão a mais eficaz, para produzir conhecimento-emancipação. No entanto, como ressaltam Moreira e Silva, é preciso cuidar, pois não são quaisquer atividades que promovem a formação crítica. Estar disposto a criar situações educacionais a partir do contexto social real pode ser também um bom caminho para o desenvolvimento do conhecimento-regulação, podendo corroborar com a formação para a cidadania que fortalece o *status quo* (POPKEWITZ apud MOREIRA; SILVA, 2001, p. 34).

2. Currículo, experiências de aprendizagem e solidariedade

A pedagogia crítica, comprometida com a construção do conhecimento-emancipação, regula-se em experiências de aprendizagem onde as contradições sociais sejam campo de estudo e formação ética, por meio do qual seja possível, quando de acordo com a proposta pedagógica, dar voz para

aqueles que sempre são silenciados ao invés de falar por eles ou sobre eles (GIROUX; SIMON, 2001)⁶⁰.

Para isso, é preciso superar o currículo acadêmico, tecnológico, centrado na produção do conhecimento tecnológico-científico que propicia o controle social. Apoiado na proposta crítica está a concepção de um currículo cujo objetivo principal é a transformação social. Nesse sentido, a experiência da aprendizagem é marcada pela percepção de que, enquanto sujeito político, social e ético, o homem pode transformar a realidade com a qual não concorda, mudando o curso da história. Para isso, o que se aprende na escola deve ser para propiciar a consciência de que nada está posto e acabado, a compreender, a estudar os problemas que enfrentamos nos dias atuais, integrando as diferentes dimensões que constituem o ser humano para além do desenvolvimento cognitivo. Dentro da abordagem de *currículo reconstrucionista social* (McNEIL apud SANTOS, A. 2009), homem e mundo são concebidos de forma interativa e a educação é compreendida como um agente social que promove a mudança, promovendo reflexões sobre o contexto social ao qual o educando está inserido:

Sob o norte da emancipação do indivíduo, o currículo deve confrontar e desafiar o educando frente aos temas sociais e situações-problema vividos pela comunidade. Por conseguinte, não prioriza somente os objetivos e conteúdos universais, sua preocupação não reside na informação e sim na formação de sujeitos históricos, cujo conhecimento é produzido pela articulação da reflexão e prática no processo de apreensão da realidade.

Enfatizando as relações sociais, amplia seu âmbito de ação para além dos limites da sala de aula, introduzindo o educando em atividades na comunidade, incentivando a participação e a cooperação. (SANTOS, A. 2009, p. 127)

⁶⁰ A respeito da referência ao uso da pedagogia crítica ou do pensamento crítico nesta tese, vale lembrar que estamos nos referindo à filosofia de pensadores como Henry Giroux e Paulo Freire, que tem por princípio a justiça social. Portanto, se trata do pensamento crítico proveniente da construção do conhecimento-emancipação. Isso porque “os procedimentos críticos [...] são historicamente desenvolvidos em solidariedade com os próprios conteúdos dos diferentes ramos do conhecimento que integram o currículo escolar” (CARVALHO, 2013, p. 123).

O currículo, neste caso, deve confrontar e desafiar o educando frente aos temas sociais, visando prepará-lo para o desenvolvimento progressivo de toda a coletividade. Para que isso ocorra, é preciso pensar em propostas que superem a organização curricular acadêmica, distanciada da vida em comunidade, e aproximem-se do compromisso de interferir e lidar com diferentes espaços e processos de formação e padrões culturais. Para se desafiar a ordem social, buscando constituir uma sociedade mais democrática, a escola deve criar meios para propiciar aos alunos conhecimentos, mas também caráter, postura ética e política para que sua formação possa constituir sua personalidade cívica (GIROUX, 1999). Este direcionamento crítico é fundamental para que os alunos possam reconhecer as implicações políticas de suas experiências, reconhecendo-se, assim, sujeitos no processo de construção de conhecimento.

A realidade não deve ser algo distante, fora da escola, mas estar *no* currículo de maneira que os alunos aprendam por meio dela, transformando-a, num movimento curricular integrado e articulado com a sociedade. O conhecimento, neste caso, não é compreendido enquanto objeto estanque que pode ser decorado e descartado após a verificação do processo de memorização. Ao contrário, ele deve ser produzido em meio a contradições, levando em conta as formas culturais existentes, as tensões políticas, para propiciar a aprendizagem com intenção emancipadora. Conhecendo a realidade que os cerca, os jovens podem transformar conhecimento abstrato em experiências concretas de aprendizagem, tendo contato com problemas reais da sociedade, diferentes culturas, desigualdades, contradições, faltas e excessos, o que lhes permite formar a sua própria visão de mundo.

Em contraponto ao currículo tradicional, à rigidez estrutural de um currículo formatador e reprodutor cultural, está a construção social formativa que não acontece somente nos espaços escolares, mas, sobretudo, em outras fontes de relações sociais, ampliando a percepção de currículo, não a restringindo a disciplinas e conteúdos curriculares, mas, considerando, também, a formação ética e social, a pedagogia ou formas de organizar os saberes escolares e as avaliações. Neste sentido, o saber para a emancipação

e libertação é valorizado, numa formatação política da escola, transpondo o universo da sala de aula, visionando uma educação para a vida.

Henry Giroux é um teórico que trabalha as questões políticas e culturais do currículo. Em sua obra, é central a ideia de emancipação por meio da esfera pública democrática, o intelectual transformador e a voz. A escola é compreendida enquanto participante da vida social e seus professores devem exercer o papel de “intelectuais transformadores”, não mais de centralizadores de conhecimento. O conceito de voz exprime o caráter político, na medida em que dar voz significa dar poder, dar voz para quem a vida toda lhe foi negado o direito. O currículo está construído em meio a significados e valores culturais, ou seja, não é apenas a seleção de conteúdos que definem um currículo mas, sim, a possibilidade de se ter um local vivo onde se produzem e reproduzem significados sociais.

Não é, portanto, um currículo construído segundo uma base instrucional ou tecnocrática, ao que Giroux chama de “pedagogias gerenciais”. Estas se referem à tendência, cada vez maior, de reduzir a autonomia do professor, embutindo “pacotes” curriculares que reduzem a prática pedagógica à adoção de determinados procedimentos para a transmissão de determinados conteúdos:

Essas pedagogias ignoram as questões referentes à especificidade cultural, ao julgamento do professor e à forma como as experiências e as histórias de vida dos estudantes se relacionam com o processo de aprendizagem. [...] Os administradores escolares acreditam que a excelência é uma qualidade a ser exibida em notas mais altas de matemática, leitura e outras disciplinas [...] Simultaneamente, tais administradores também invocam as amarras da quantificação como indicadores de sucesso. (GIROUX, 1999, p. 18)

Para Giroux, a educação deve ser compreendida como um compromisso de preparação do aluno para participar e construir esferas públicas democráticas. O currículo é, portanto, pensado para ampliar tempo e espaço por meio de novos arranjos, articulações intersetoriais e a utilização da

cidade como espaço educador⁶¹ porque contribui para o desenvolvimento local e assume sua parte no processo educativo.

3. A solidariedade e o saber compartilhado

Em meio à lógica da estrutura das cidades que temos atualmente, onde o interesse está em se criar grandes espaços de compras, de circulação de bens e mercadorias e a convivência é quase reduzida ao de vidas individuais reduzidas, por sua vez, a consumidores (CARVALHO, 2013), novos paradigmas que desejam quebrar essa lógica, como o de aprendizagem colaborativa, cidade educadora, cidade sustentável e cidadania planetária, têm encontrado respaldo no desenvolvimento do conhecimento de forma plural, contextualizada, onde a cidade é pensada como espaço educador.

Cidade educadora é um movimento iniciado em 1990, em Barcelona, e constitui-se em um conjunto de cidades que assumiu como objetivo comum trabalhar juntas em atividades para melhorar a qualidade de vida de seus habitantes⁶². O projeto tem como princípio a escola como espaço comunitário; trabalhar a cidade como grande espaço educador; promover o aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas, valorizar o aprendizado vivencial e priorizar a formação de valores. (SOROCABA, 2013)

Na concepção de cidade sustentável, o desafio é o de se criar um ambiente em que a vida seja viável para todos e para sempre, segundo Tião Rocha, fundador do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, pioneiro no movimento das Cidades Sustentáveis.

⁶¹ No entanto, como ressalva Padilha, para que haja a ampliação dos espaços pedagógicos que viabilizem projetos de educação integral, e para que ela, de fato, passe a ter condições de desenvolvimento e execução, é preciso continuar avançando em políticas públicas. Vale ponderar que o Estado não pode delegar à sociedade as responsabilidades que lhe são atribuídas. (PADILHA, 2012, p. 105-106)

⁶² A Rede Brasileira conta com a participação de quatorze cidades, sendo elas: Belo Horizonte, Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul, Dourados, Jequié, Montes Claros, Porto Alegre, Santiago, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo e Sorocaba (coordenadora).

Em ambos os movimentos, a proposta é essencialmente política e só pode ser realizada a partir da construção de uma cultura integrada que favorece a formação da cidadania planetária, na visão do planeta como uma sociedade mundial (GADOTTI, 2000, p. 135), onde adotar atitudes, valores e comportamentos estão em sinergia com um projeto comum de cuidado com a Terra. Seu principal objetivo é “a superação das desigualdades, eliminação das sangrentas diferenças econômicas e a integração intercultural da humanidade, enfim, uma cultura de justipaz (a paz como fruto da justiça)” (GADOTTI apud PADILHA et al., 2011, p. 20). Neste sentido, a cidadania planetária só poderá ser vivenciada, de fato, em experiências de educação que transcenda a sala de aula, daí a necessidade de se considerar uma experiência educativa comprometida com a formação cognitiva (ler, escrever, contar) mas que vá além, que promova o desenvolvimento social e político. Trata-se de um projeto de aprender a valorizar as diferenças, utilizando a própria cidade, numa proposta de “educação na cidade”, como afirma Paulo Freire (GADOTTI, 2009, p. 45-46). Trata-se, também, de se considerar a relevância da solidariedade como prática curricular educativa como meio para o desenvolvimento da educação como precondition de desenvolvimento e justiça social.

Essa configuração permite pensar toda a cidade enquanto um ambiente colaborativo de aprendizagem, um espaço educativo a partir da escola, trazendo possibilidades ao currículo de se criar experiências que integrem as escolas aos espaços compartilhados com pessoas diferentes, interesses diversos, em um ambiente rico para se aprender a viver junto, a olhar o outro e re-conhecer as suas principais características e necessidades, suas forças e fraquezas e o que pode ser feito para melhorar a vida da comunidade. Assim, cidade e escola tornam-se um novo território para a construção da cidadania (GADOTTI, 2009). Este é o cerne da educação enquanto prática solidária, pois ela acontece em todos os espaços dialógicos que permitam a construção de conhecimento. Sua forma de expressão, de transformar e ser transformado e a relação dialógica compõem a compreensão do aprender a viver junto, vivendo junto, cuidando-se.

A Carta da Terra apresenta a proposta de ser um compromisso internacional para a construção da cultura de paz e dignidade humana,

adotando a educação e a prática solidária (alteridade, ética e consciência política) como meio e objetivo para ser atingido em nível global.

[...] devemos decidir viver com um sentido de responsabilidade universal, identificando-nos com a comunidade terrestre como um todo, bem como com nossas comunidades locais. Somos, ao mesmo tempo, cidadãos de nações diferentes e de um mundo no qual as dimensões local e global estão ligadas. [...] O espírito de solidariedade humana e de parentesco com toda a vida é fortalecido quando vivemos com [...] humildade em relação ao lugar que o ser humano ocupa na natureza (Responsabilidade Universal da Carta da Terra). (CARTA DA TERRA, 2013)

A ideia de vida em comunidade, no documento, vem com a responsabilidade de promover o bem comum, visando um modo de vida sustentável, que só será conseguido por meio da consciência política, da ética e da alteridade (solidariedade), na construção de um estado democrático.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi assinada em 10 de dezembro de 1948. Trata-se de um acordo internacional de humanidade pós Segunda Guerra Mundial, que apresenta, logo em seu artigo primeiro, a ideia de que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948). Mais adiante, no artigo XXVI, a Declaração aborda diretamente o tema da educação:

a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (Ibidem)

O texto pontua que a formação precisa ser orientada no sentido de garantir o pleno desenvolvimento do homem e seu preparo para a convivência produtiva e pacífica. Significa dizer que as referências educacionais, que

podem ou não influir nas práticas curriculares, nem sempre estão circunscritas no universo escolar.

Tais documentos anunciam os desafios para a educação na atualidade, voltando-se não somente à aquisição de saberes acumulados ou aqueles medidos pelos exames externos e preparar para a vida democrática, como também lidando com relações, culturas, consumo, poder. Numa sociedade planetária, há cada vez mais a necessidade de se aprender a viver junto.

Tentando compreender o real – o homem e o mundo – **é preciso aprender as interdependências que criam a necessidade de solidariedades. Estas solidariedades não pertencem ao mundo das boas intenções, mas resultam das dificuldades do nosso tempo.** Situam-se em níveis diferentes em comunidades de tamanhos diversos. [...]

A coesão social e a **solidariedade** aparecem na filosofia educativa dos finais do século XX como aspirações e finalidades indissoluvelmente ligadas, em harmonia com a dignidade humana. O respeito pelos direitos do indivíduo anda a par com o sentido de responsabilidade e estimula homens e mulheres a aprenderem a viver juntos. (GEREMEK, 2001, p. 228, grifos nossos)

O conhecimento não pode ser isolado dos interesses e valores humanos que dizem respeito à construção de um mundo melhor. Neste sentido, o embasamento teórico e pragmático da solidariedade, enquanto conhecimento, sugere uma abordagem pedagógica que incite e esteja apoiada no desenvolvimento da capacidade de pensarem criticamente, por meio de vivências propiciadas intencionalmente pela escola.

4. Currículo, solidariedade e prática educativa

O conceito de prática pode ter inúmeras interpretações. Para Gimeno Sacristán, o significado de prática educativa está imbricado ao de prática didática, que envolve, além do trabalho docente, o próprio currículo, e é diferente do de ação. Para o autor, as formas de organizar o currículo muitas

vezes podem responder a exigências institucionais, mas as ações docentes nem sempre conseguem influir no tempo, espaço, dinâmica e organização curricular exercida pelos procedimentos de controle da própria instituição. Neste sentido, muitas vezes as práticas curriculares estabelecem os limites para as ações docentes.

A prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado [...] algumas vezes em relações de complementariedade e de colaboração, e outras, em relações de atribuições. [...] A prática educativa tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesma, de seu passado. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 91)

Enquanto a prática recebe mais fortemente a carga do “traço cultural compartilhado”, a ação é um campo mais pessoal, pertence ao agente. Portanto, são as práticas curriculares que são implementadas, organizadas, e envolvem a seleção e distribuição dos saberes escolares. O currículo, pensado a partir das relações que estabelecem, tem como base as experiências anteriores de cada um dos sujeitos envolvidos no processo, que as revisitam e corrigem o rumo das experiências que ainda estão por vir. Desta forma, são as práticas já existentes que influenciam na organização curricular e no método. Nas escolas tradicionais, a tendência é manter a reprodução e existe a continuidade cultural, tanto em relação aos processos quanto em relação ao conteúdo.

Nas sociedades abertas, espera-se maior renovação, daí o interesse em não se descartar a tradição inerente, mas fazê-la de uma nova forma, aperfeiçoando-a (GIMENO SACRISTÁN, 1999). Inerentemente, está a solidariedade enquanto conhecimento, prática curricular, valor e hábito. Não é possível pensá-la como uma disciplina. Ela (a solidariedade) precisa estar imbricada no currículo, fazer parte das relações pedagógicas que se estabelecem e tecem o ambiente escolar, *habitualmente*, conferindo autenticidade ao Projeto Político Pedagógico.

Pierre Bourdieu, em quem Gimeno Sacristán, apoia-se aqui, define *habitus* por

sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente "reguladas" e "regulares" sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 2003, p. 53-54)

O *habitus* se apresenta como um regulador da subjetividade do sujeito por meio de uma prática social que se percebe estruturada e que tende a inferir como um regulador das práticas do sujeito, embora sua condição não seja invariável. Para ele, se o sistema muda, a tendência é uma nova acomodação dos sujeitos. Neste sentido, o *habitus* tende a conformar e orientar as relações de interação, ao mesmo tempo em que é produto das próprias relações sociais que se estabelecem.

Para Gimeno Sacristán, o hábito é um fator determinante na prática pedagógica, pois as ações dos sujeitos muitas vezes não são determinadas pela reflexão sobre o que se deve fazer mais pelo *habitus* ao qual ela tem sido feita. Por *habitus*, compreende “a organização resultante de práticas com capacidades para dirigir e regular ações futuras, de forma a permitir o alcance de determinados fins, sem que cada indivíduo que assume o *habitus* tenha de propor-se a isso explicitamente” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 82). Assim, as próprias estruturas se cristalizam a partir do *habitus*, e assim tendem a manter a ordem, rejeitando ou refutando as transformações que por ventura venham a lhe ameaçar. Muito pouco se pode esperar de mudanças quando as ações tentam ser transformadas individualmente. Assim, ainda que os indivíduos formem as instituições, a institucionalização acaba trazendo consequências cumulativas na ordem da execução das atividades, das ações, dos comportamentos, dos valores. “As ações repetidas com frequência criam uma pauta que logo pode ser reproduzida com economia de esforços e que é

apreendida como pauta pelo agente” (BERGER; LUCKMANN apud GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 86).

As práticas pedagógicas consolidadas não se alteram por discursos externos e podem reproduzir práticas discriminatórias, repressão, censura, individualismo, criando um ambiente desfavorável para o trabalho pedagógico e para a aprendizagem. Da mesma forma que pode ser difícil interromper a lógica participativa de um ambiente colaborativo bem sedimentado. Significa dizer que as condições sociais, os modos de gestão, os processos de condução favorecem o desenvolvimento de ciclos reprodutivos dentro da escola. Disponibilizar o conteúdo produzido de maneira didática não significa oferecer um modelo arcaico de educação. O que caracteriza solidificação é a reprodução de velhos hábitos (GIMENO SACRISTÁN, 1999) e de nada vale um discurso do professor que enfatiza a ética e a solidariedade se a prática, o exemplo, for outra⁶³.

Os valores são aprendidos na escola em propostas de atividades intencionais, mas também nas relações que se estabelecem, de forma que não basta o tema estar presente na Proposta Curricular se a prática pedagógica não consolida, não propicia o aprendizado pela vivência daquilo que se deseja ensinar.

Aprendemos a ser professores, assim como aprendemos a ser cidadãos, traficantes ou corruptos... Os problemas de uma instituição escolar sempre são ligados às escolhas de objetivos e formas de ensino a partir das quais os alunos serão iniciados em certos comportamentos, conteúdos e condutas que valoramos. [...] Podemos empreender esforços no sentido de ensinar um aluno a conviver com a crítica, mas a indignar-se com a injustiça, e não a conviver com ela. (CARVALHO, 2013, p. 125)

⁶³ Vale ressaltar que Pierre Bourdieu desenvolve o conceito de *habitus* se referindo ao conceito não de forma determinista. O *habitus* não é um mero produto da subjetividade do sujeito, mas é construído a partir de sua trajetória social. Neste sentido, não está condenado a ser uma repetição sem-fim de conduta, podendo ser pensado como um sistema aberto, que pode ser construído continuamente. Ele não necessariamente se refere à lógica pura da reprodução; ao contrário, constitui-se por meio de estratégias e de práticas nas quais e pelas quais os agentes reagem, adaptam-se e contribuem, criando novas situações (SETTON, 2002).

Ao se buscar compreender a solidariedade como prática curricular educativa, tanto a “solidariedade” quanto a “prática” inferem diretamente na compreensão de “currículo” e de “educação”, em quem se deseja formar, onde o currículo é o caminho percorrido durante a vida escolar e a educação é um conceito mais amplo, refere-se às experiências formativas ao longo da vida, quer sejam elas propiciadas pela escola ou em outras situações de aprendizagem e envolvem o desenvolvimento das inteligências ligadas ao convívio em sociedade, pela ecologia dos saberes (SANTOS, B. S. 2007).

Sendo assim, sobretudo durante a educação escolar, não se deve separar a aquisição de conhecimentos culturalmente acumulados e a construção do conhecimento-emancipação, das inteligências ligadas à ecologia dos saberes, da aprendizagem de valores, pelos quais se aprende a viver com a consciência política necessária para a construção cotidiana do estado democrático.

5. A solidariedade e o currículo nacional

Em documentos curriculares nacionais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e os Referenciais Curriculares Nacionais – RCN, os ideais de solidariedade pautam a finalidade da educação brasileira. O preparo para o exercício da cidadania e a prática social estão inscritos na LDB (Art.1º § 2º e Art.22, Lei nº 9.394/96). A inserção de atividades solidárias na formulação curricular recai na seleção de conteúdos, procedimentos e métodos, que serão empregados pela escola para que ela exerça essa formação.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, a escola, na perspectiva de construção da cidadania, é indicada a assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade, propiciando aos alunos o convívio com diferentes grupos sociais, o acesso aos conhecimentos socialmente relevantes em âmbito nacional e regional, o desenvolvimento da relação interpessoal, cognitiva, afetiva, motora, ética e estética. A

aprendizagem de atitudes e valores é apontada como uma prática constante e coerente, em que os alunos aprendam a respeitar as diferenças, bem como a reconhecer as semelhanças, a estabelecer vínculos de confiança, cooperativos e solidários, em um clima favorável de trabalho, no qual a avaliação e a observação do caminho por eles percorrido seja, de fato, instrumentos de autorregulação do processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, de início, é preciso pontuar que um currículo pautado na construção do conhecimento solidariedade está apoiado na vivência de situações de aprendizagem nas quais sejam criadas situações de aprendizagem a partir da realidade local. Portanto, há de se considerar a autonomia da escola e do professor em sua organização. Não se trata apenas de incluir a ideia de “formação para a cidadania segundo os ideais de solidariedade” se esse estiver descolado da prática; tampouco será possível desenvolvê-lo a partir da proposta de padronização de um currículo nacional único, regulador de um processo de aprendizagem centrado na aquisição de conteúdo e com foco em bons resultados nos exames externos. Assim, o modelo regulador de currículo nacional único que tramita no Ministério da Educação desde o final de 2011 concorre com o princípio de autonomia na escola, pois a proposta visa estabelecer, entre outras metas, o que o aluno deve saber ao final de cada uma das séries, obscurecendo a mobilidade do professor de adequar a proposta pedagógica ao perfil de seus alunos, deslocando o objetivo do ensino para o sucesso da aplicação de determinado conteúdo ao invés de considerar o processo de aprendizagem do aluno. A padronização silencia e desfavorece a riqueza da diversidade do conjunto em cada escola. Sobre as grandes generalizações, no contexto das teorias gerais que pode se aplicar neste caso, Boaventura S. Santos argumenta que

a diversidade do mundo é inesgotável, não há teoria geral que possa organizar toda essa realidade. [...] Não posso reduzir a heterogeneidade do mundo a uma homogeneidade que seria de novo uma totalidade que deixaria de fora muitas outras coisas. (2007, p. 39)

Santos propõe, ao contrário, um processo intercultural, intersocial de buscar o que chamou de *inteligibilidade sem homogeneização*, para não destruir a diversidade. Além disso, o próprio estado tem estabelecido exames de avaliação externos, metas e sistemas de bonificação que “regulam” e, desta forma, concorrem diretamente com a ideia de uma educação que “emancipa”. Portanto, ao se aproximar desses documentos, é preciso manter-se atento. Trazer algumas passagens dos documentos oficiais que apresentam orientações que permitem a composição curricular sem restringir a adequação e autonomia da escola e trazem, no âmbito da educação básica, pelo aspecto da formação cívica, é a proposta desta tese, para situar a solidariedade nos documentos oficiais, muito embora saibamos que outras passagens e políticas adotadas concorram diretamente com o conhecimento-emancipação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de:

- ✓ compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- ✓ posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.

No caderno dos Temas Transversais de Ética (BRASIL, 2000), são objetivos:

- ✓ adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista;
- ✓ adotar, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações;
- ✓ compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária.

Desenvolver o conhecimento solidariedade está relacionado a aprender a exercer, de fato, a cidadania:

Não se é solidário apenas ajudando pessoas próximas ou engajando-se em campanhas de socorro a pessoas necessitadas (como depois de um terremoto ou enchente, por exemplo). Essas formas são genuínas tradução da solidariedade humana, mas há outras. Uma delas, diretamente relacionada com o exercício da cidadania é a da participação no espaço público, na vida política. O exercício da cidadania não se reduz apenas pela defesa dos próprios interesses e direitos, mas passa necessariamente pela solidariedade. (BRASIL, 2000, p. 71)

A *solidariedade* também é indicada como um dos quatro blocos de conteúdo no caderno “Ética” dos Temas Transversais⁶⁴. Pensar a solidariedade como prática educativa significa criar espaços no currículo onde ela seja vivenciada culturalmente, no ambiente escolar, nas relações que se estabelecem, na intencionalidade das atividades e projetos de intervenção desenvolvidos junto à comunidade. O fazer pedagógico solidário implica em um fazer ético, colaborativo, onde a solidariedade é relação. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, estabelecidos pelo Ministério da Educação, propõe-se a reflexão de um currículo pensado para organizar estratégias de realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva. Essa indicação respalda o desenvolvimento de projetos solidários na educação básica.

Da mesma forma, o Artigo 3º da Lei nº 9.394/96, na Constituição Brasileira, afirmando que o respeito à liberdade e apreço à tolerância; a gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino; a valorização da experiência extra-escolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, sugere o apoio a métodos que permitam o desenvolvimento de projetos solidários, quando cita a gestão

⁶⁴Os outros três são: *respeito mútuo*, *justiça* e *diálogo*. Tais blocos referem-se a toda a proposta de Ética do Ensino Fundamental e está ligada diretamente ao princípio da dignidade humana.

democrática, a valorização da experiência extra escolar, a vinculação dos saberes escolares às práticas sociais. Em consonância tanto com o texto que se refere ao Ensino Médio quanto do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, a formação de atitudes e valores, bem como o fortalecimento dos vínculos de família dizem respeito à solidariedade como prática curricular educativa.

O Conselho Nacional de Educação ressaltou, no histórico do Parecer do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica, número 07/2010, que estabeleceu as bases para a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que

a necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciam o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. (MEC/CNE, 2010)

O Programa Ensino Médio Inovador, lançado em 2009, e o ENEM reformulado sugerem o desenvolvimento da solidariedade como prática curricular educativa. O Programa⁶⁵ entende que o Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar deve materializar-se no processo de formação

⁶⁵ O Ensino Médio Inovador tem como principais objetivos a superação das desigualdades de oportunidades educacionais (segundo o PNAD 2006, 73,3% dos jovens matriculados são da região Sudeste contra 31,1% do Nordeste); a universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio (segundo o PNAD de 2006, mais de 50% dos jovens não estão matriculados nessa faixa etária); a consolidação da identidade dessa etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos; a oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis.

O currículo médio inovador é organizado por um plano de implantação (gestão, operacionalização, apoio técnico e pedagógico), linhas de ação e macrocampos. Compreende-se macrocampo o conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam e dialogam com o currículo escolar.

O Programa é oferecido para as escolas que apresentaram baixo aproveitamento no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, uma nota que parte do cruzamento dos resultados obtidos pela escola na Prova Brasil ou SAEB e o fluxo de aprovação). Ele disponibiliza uma linha de crédito para as escolas participantes de acordo com a linha de ação e o macrocampo previsto por ela no planejamento. (BRASIL/MEC, 2009)

humana coletiva, por meio da articulação entre trabalho, ciência e cultura, a partir de alguns indicativos, entre eles:

- ✓ fomentar o comportamento ético como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade;
- ✓ promover atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo do mundo dos jovens;
- ✓ realizar parceria com a secretaria de juventude e estimular a participação do jovem em pesquisas de iniciação científica, atividades sociais, artísticas e culturais;
- ✓ desenvolver ações de incentivo à atuação e organização da juventude nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política.

A avaliação do Ensino Médio - o ENEM⁶⁶ - é uma prova criada em 2009, que começou a considerar, em sua segunda versão, como critério de correção da redação, 5 competências definidas como modalidades estruturais da inteligência, ações e operações que se deva utilizar para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que se deseja conhecer. Entre elas, destaca-se a que sugere a tomada de decisões para o enfrentamento de situações-problema e a que cita, de fato, a intervenção solidária como proposta educativa:

⁶⁶ O Exame começou a ser utilizado como exame de acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras através do SiSU (Sistema de Seleção Unificada). Através do SiSU, os alunos podem se inscrever para as vagas disponíveis nas universidades brasileiras participantes do Sistema (como a utilização do ENEM e do SiSU pelas universidades brasileiras é opcional, algumas universidades ainda utilizam concursos vestibulares próprios para seleção dos candidatos às vagas). Além disso, a prova também começou a ser utilizada para a aquisição de bolsas de estudo integrais ou parciais em universidades particulares através do ProUni (Programa Universidade para Todos), para a obtenção de financiamentos através do Fies (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior), como certificação de conclusão do Ensino Médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os resultados do ENEM ainda são utilizados pelo governo como ferramenta para avaliar a qualidade geral do Ensino Médio no país, orientando as políticas educacionais do Brasil. Vale ressaltar que a sociedade, principalmente a mídia, tem utilizado o resultado para *rankiar* as escolas por notas, o que acaba tendo um peso valioso para o mercado na avaliação da melhor escola (pública ou particular). (INEP, 2013)

- ✓ enfrentar situações-problema: selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;
- ✓ elaborar proposta: recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para *elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural*.

As avaliações externas, como o ENEM, têm pautado o currículo, uma vez que as escolas são cobradas segundo os seus rendimentos, que são adotados como índices nacionais de qualidade. Neste sentido, considerar a intervenção solidária como critério da prova de redação (a de maior peso) causa impacto na formulação curricular do Ensino Médio, muito embora a pressão pelo desempenho nas demais questões e o *ranking* ao qual, sobretudo a mídia, expõe as escolas e a educação como mercadoria fortalece o conhecimento-regulação. Justamente por se tratar de uma realidade contraditória e tensionada pela não neutralidade política inerente ao processo educativo é que se faz necessário desejar todo e qualquer espaço-tempo que favoreça a construção da solidariedade enquanto conhecimento reconhecido e socialmente valorado, daí a relevância histórica de se incluir a “*elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade*” como indicador de qualidade da educação básica.

6. O currículo e a qualidade da educação

Pode-se dizer que a qualidade que se deseja imprimir guia o currículo e o currículo determina a qualidade da educação. Neste sentido, é preciso ponderar o que se compreende por qualidade da educação para que seja possível alinhar a proposta de solidariedade pensada enquanto prática educativa, no currículo.

A história da universalização da educação básica no Brasil é recente. Somente após o período relativo à Ditadura Militar, quando o país enfrentou a sua mais séria fase de repressão ideológica, e após a conquista das eleições diretas (1984), a promulgação da Constituição Federal (1988) e a sanção da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que determinava o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito (Art.4º), é que o Brasil alcançou índices satisfatórios de oferta de vagas para a educação básica.

Nessa mesma época, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (em Jomtien, 1990), organizada pela UNESCO, exigia o comprometimento dos países a cooperar adotando medidas necessárias para propiciar a educação para todos para o cumprimento das metas de correção dos índices alarmantes de analfabetismo no mundo. Na mesma década, o desafio passou a ser a busca por imprimir “padrões de qualidade” que pudessem garantir o direito à educação de qualidade para todos. Os instrumentos foram criados a partir de modelos internacionais, que permitem medir o rendimento de cada escola a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (COLEMAN, 2008).

Segundo o INEP, órgão responsável pelas avaliações do MEC, os testes são aplicados para saber se os alunos estão aprendendo satisfatoriamente leitura e matemática, habilidades básicas essenciais para a aprendizagem das demais áreas do conhecimento. A partir dos dados levantados e divulgados, se pode acompanhar objetivamente as escolas e ter uma “fotografia” do desempenho dos alunos nessas avaliações. No entanto, para além da condição de serem referências por serem parâmetros mensuráveis de aprendizagem, seu emprego tem promovido uma distorção em relação à compreensão do conceito de qualidade, na medida em que se tornou única referência, reduzindo, assim, o conceito de qualidade da educação a rendimentos e resultados cognitivos específicos, fato esse que tem motivado as escolas a empregarem tais testes como único modulador curricular, sem mencionar no foco ajustado à formação para o mercado de trabalho dessas propostas educacionais que visam o preparo pela padronização e massificação da aquisição de conhecimento.

Para Ana Maria Saul, isso se deve ao fato de que as avaliações quantitativas têm ênfase maior nos produtos e resultados e tendem a querer simular na escola condições de laboratório, onde são descartadas as especificidades de formação dos sujeitos em detrimento das generalizações estatísticas. Nas palavras de Saul,

O modelo de avaliação quantitativa considera a educação como um processo tecnicista. Assume a nítida diferença entre fatos e valores, a determinação de fins e objetivos da educação e a neutralidade ética da intervenção tecnológica. A avaliação quantitativa tem, como preocupação única, a comprovação do grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados. (SAUL, 2010, p. 47)

Justamente por essa objetividade em se focar previamente o alcance das metas estabelecidas no projeto é que a avaliação quantitativa torna-se um instrumento restrito aos aspectos preestabelecidos, observáveis e quantificáveis. No entanto, ressalta Saul, nem a avaliação nem a educação são processos tecnicistas, descolado de valores, de subjetividades, inerentes ao próprio processo de aprendizagem. Aí está a inversão: ao invés de se colocar o foco da qualidade da educação na qualidade da aprendizagem, o objetivo tem sido unicamente o sucesso no projeto de se conseguir bons resultados nos exames externos. Neste sentido é que a avaliação deveria ser parte do diagnóstico, não sua totalidade. A insistência tem favorecido o estabelecimento de uma cultura curricular de preparação para os exames, que favorece uma lógica conservadora de formação do conhecimento-regulação (tal como discutido no capítulo II).

Tal ideia recebe respaldo na importação do modelo centrado nos processos de produção, em que a utilização de modelos hierárquicos lineares e a eficácia em busca de resultados são diretamente importadas do modelo empresarial para o universo escolar (BROOKE; SOARES, 2008). Além disso, a reengenharia econômica, gerenciada pelo *marketing*, vem para a educação para trazer maior “rentabilidade” e “competitividade”, pelo modelo de “qualidade total” (CASALI, 2011), quase num retorno ao já superado modelo de currículo para a formação da mão de obra no advento da industrialização.

O foco da educação não está centrado no processo de formação e aprendizagem do aluno, mas no cumprimento do plano curricular. Essa inversão na compreensão custa, por assim dizer, o próprio processo educativo, que em meio a um percurso distorcido acaba favorecendo aqueles que “têm condições de acompanhá-lo”. É como se a escola estivesse programada para formar um aluno “ideal” assim como a indústria produz um artefato: com padronização, metas, prazos rígidos, controle de qualidade, eficácia e eficiência. É justamente o modelo de qualidade que se deseja adotar.

No entanto, sem um projeto de identidade coletiva, o mundo continua a reproduzir pobreza, destruição ambiental, guerra, exclusão, mesmo com o avanço da ciência e da tecnologia. A sociedade, para constituir um estado democrático, precisa de pessoas que saibam con-viver, que produzam vida digna para todos, que estabeleçam e participem de redes colaborativas. Neste sentido, espera-se que sejam pessoas que aprendam a desenvolver sua autonomia, aprendam a respeitar sendo respeitadas em suas particularidades e que não lhe seja negada a oportunidade de desenvolver-se plenamente. A habilidade de convivência social, por não ser natural, tem que ser ensinada, aprendida e desenvolvida culturalmente. Esta deve ser a tarefa de toda a vida de uma pessoa ou de uma sociedade (TORO; WERNECK, 2004, p. 18).

O homem aprende a ser humano quando interage com outro humano, numa relação que pode ser hierárquica ou colaborativa, respeitosa ou excludente, plural ou ativista (FREIRE, 1996).

Para Casali (2011), a qualidade da educação deve ser compreendida no campo de quatro dimensões, a saber: *pré-condições*, *condições*, *práticas* e *resultados*. Esta compreensão é norteadora e esclarece que a emancipação dos sujeitos, a ética, a convivência, a solidariedade devem ser os resultados esperados de um projeto formativo. Em sua definição de qualidade da educação, no rol das *pré-condições*, está, por exemplo, a democracia, o estado de direito, as políticas públicas com recursos adequados, a remuneração digna dos profissionais da educação, sua formação inicial e continuada, entre outras. Como *condições*, instalações adequadas (salas de aula, laboratórios, equipamentos) vestuário e alimentação, processo de avaliação permanente, gestão democrática, infraestrutura com direito a acesso às tecnologias etc.

Como *práticas*, um currículo que integre a escola com a comunidade, que propicie a aprendizagem cognitiva, emocional, social, que respeite cada sujeito em sua diversidade; práticas essas vivenciadas em relações de respeito, solidariedade, liberdade. São *resultados*, a formação pessoal e social, a autoestima, a emancipação dos sujeitos, a apropriação do espaço público, a capacidade de ser bem sucedido no mundo do trabalho, de participar socialmente.

Portanto, para se desenvolver uma educação de qualidade, não se trata de oferecer uma preparação instrucional, técnica apenas. Ela precisa acontecer no espaço da diversidade, valorizar-se a partir dela; superar a formação individualista, competitiva, consumista. O currículo deve visar uma educação em valores que promova o desenvolvimento cognitivo, social, cultural, emocional e, sobretudo, ético. Além das diversas áreas do conhecimento, como a linguagem em todas as suas formas e mídia, matemática, artes, ciências naturais, ciências sociais, filosofia e sociologia, ele precisa ser guiado por um processo avaliativo que permita melhorar o aproveitamento da aprendizagem e da formação para a cidadania durante o percurso. O conteúdo aprendido na escola não é um fim em si mesmo. Por meio de redes de aprendizagem, de colaboração, a escola pode criar situações em que os alunos sejam desafiados a construir conhecimento a serviço de uma melhor qualidade de vida. Vale enfatizar que cabe à escola responsabilizar-se por levantar questões sobre o que ensinam e como devem ensinar, tendo consciência do impacto dessa atuação na constituição da sociedade. Criar espaços onde haja aplicação real dos saberes escolares para resolver problemas sociais reais identificados pela comunidade escolar, especialmente com a percepção do aluno, pode ser um diferencial para uma educação de qualidade. O manejo das tecnologias, o acesso ao conteúdo acumulado culturalmente, as habilidades de convivência, o saber fazer e resolver situações-problema e o discernimento para saber como empregar a inteligência para melhorar a qualidade de vida exige mais do processo pedagógico do que a preparação para a vida escolar. Práticas que sugerem um currículo contextualizado, crítico, elaborado em parceria com a comunidade para

resolver problemas sociais reais pode ser uma das maneiras encontradas pelas escolas para oferecer educação de qualidade emancipadora.

Em outras palavras, se a questão da qualidade é uma conjunção de fatores, como o acesso às tecnologias, formação de professores, a infraestrutura da escola, a gestão democrática, entre outros, um bom currículo exige articulação e compromisso com uma educação emancipadora. Leonardo Boff, em seu conjunto de livros nos quais reflete sobre as *virtudes para um outro mundo possível*, aponta o intercâmbio, o respeito, a convivência, o estar junto e o cuidado com a mãe-terra como a única alternativa ao suicídio a que se propõe uma sociedade individualista e competitiva (BOFF, 2005; 2006a; 2006b).

O processo educativo precisa garantir esses espaços de intercâmbio, de respeito às diferenças, de interculturalidade. O debate acerca da qualidade da educação deve considerar que a todos, e a cada um, deva ser garantido o direito à formação emancipadora, libertadora, solidária, com todas as pré-condições e condições asseguradas.

CAPÍTULO IV

A SOLIDARIEDADE COMO PRÁTICA CURRICULAR EDUCATIVA

Esta pesquisa propôs-se a analisar quatro escolas⁶⁷, de diferentes realidades, para buscar compreender em que medida e como a experiência da solidariedade pode contribuir com o desenvolvimento da prática curricular. Não se pretende compará-las entre si, tampouco classificá-las relativamente. O eixo central de costura do texto é o conceito *solidariedade*. Optamos por considerar mais de uma escola para compor um universo de análise mais diversificado e que nos permitisse buscar compreender em que medida e como a experiência da solidariedade pode contribuir com o desenvolvimento da prática curricular e se ela pode ser considerada inerente ao processo formativo.

Durante o desenvolvimento da pesquisa notamos que os sujeitos de uma mesma escola podem apresentar diferentes compreensões de solidariedade, ou que sujeitos de escolas diferentes podem ter interpretações similares ou, ainda, não ter clareza em relação ao desenvolvimento de atividades solidárias no seu contexto escolar. Partindo dessa constatação, agrupamos os dados visando elucidar as práticas curriculares que refletem diferentes concepções a partir de suas falas e da análise dos documentos das escolas. A construção das possibilidades de arranjos curriculares, seus conflitos e tensões, tecem o ambiente educativo de maneira dinâmica e algumas vezes contraditória. Para identificar os sujeitos que participaram dessa pesquisa, adotamos a convenção das siglas:

- CP – Coordenador Pedagógico,
- P – Professor,
- ExC – ex-Coordenador,
- C – Comunidade,

seguidos da identificação da escola (E1, E2, E3 e E4).

Pode-se observar dois grandes movimentos nos quais é possível identificar (ou não) a solidariedade no ambiente educativo: a) enquanto prática

⁶⁷ As escolas foram apresentadas no *capítulo I*.

educativa, no desenvolvimento de atividades intencionalmente planejadas, para que os alunos tenham a experiência de vivenciar a resolução de um problema social real e, por esta via, aprendam por meio da construção do conhecimento-emancipação e b) enquanto norma ou conduta, adotada entre os sujeitos da comunidade educativa, entre eles, professores, alunos, direção, funcionários e demais atores, por onde se desenvolve o conhecimento-emancipação pela prática, pelo hábito e pelo exemplo. Assim, a condução não neutra do currículo imprime o processo de formação da teia de valores, posto que não há conhecimento produzido que seja neutro.

Grande parte da vida moderna é preparada por sistemas de conhecimentos especializados que disciplinam a maneira como as pessoas participam e agem. De modo geral, o conhecimento especializado modela o 'nosso' pensamento e a 'nossa' ação sobre as calorias da nossa dieta, contribuindo para a nossa saúde pessoal; sobre a poluição no nosso ambiente, que afeta a nossa vida; sobre o nosso corpo e a nossa mente, como possuidores de estágios de desenvolvimento, personalidade e processo de auto-realização. [...] Esses pensamentos assumidos como naturais não são naturais; são construídos a partir de sistemas de conhecimentos especializados. O poder desse conhecimento especializado está no fato de não ser apenas conhecimento. As ideias funcionam para modelar a maneira como participamos como indivíduos ativos e responsáveis. Tal fusão do conhecimento público/pessoal que disciplina nossas escolhas e possibilidades pode ser pensada como efeitos de poder. (POPKEWITZ apud DEMO, 2002, p. 36-37)

A tomada de consciência de que todo conhecimento organiza a forma de como a pessoa se relaciona com o mundo atribui sentido ao tipo de pensamento que a escola deseja desenvolver. Quando há o distanciamento do pensamento crítico, a produção do conhecimento técnico-acadêmico contribui para uma proposta de educação que separa o conhecimento científico da formação para a cidadania. Tanto uma prática quanto a outra foram identificadas nesta pesquisa, além da compreensão de que a solidariedade contribui para o bom funcionamento do ambiente escolar. No arranjo para se criar situações em que seja possível vivenciar a solidariedade, a escola promove projetos ou atividades de intervenção, onde os alunos são estimulados a contribuir, co-responsabilizando-se pela vida em sociedade.

Nesse processo, a articulação escola-comunidade permite a construção de um currículo que favorece a valorização da diversidade, do respeito mútuo, apropriando-se do bairro, da cidade, para criar diferentes situações de aprendizagem. É como se expressou o professor:

PE3 – O nosso projeto é desenvolvido com a aldeia indígena localizada próximo ao Pico do Jaraguá. Atualmente, se somados os povos da aldeia de cima e da de baixo, são 125 famílias, com uma população de aproximadamente 650 índios, dos quais a maioria, quase 400 são crianças. Como estão dentro dessa grande metrópole (São Paulo), eles têm muitos problemas... eles vivem marginalizados. Há uma absoluta carência de recursos de subsistência da população, eles não têm a posse da terra, vivem espremidos nos barrancos, não podem mexer em nada, não podem caçar, não podem pescar, não podem pegar nada e também enfrentam muita dificuldade para conseguir emprego⁶⁸.

A escola, quando está aberta a pensar o currículo considerando a cidade enquanto possibilidade de aprendizagem, se apropria de um espaço de construção de conhecimento e, neste caso, intercultural, o que não teria feito se estivesse apenas circunscrita à realidade da sala de aula. Pensar o currículo almejando o desenvolvimento do conhecimento-emancipação pressupõe ensinar os conteúdos programáticos de maneira crítica e, para isso, usar a cidade como espaço educativo possibilita a articulação de diferentes atores na tarefa de fazer uma educação essencialmente política, tendo na formação para a liberdade e constituição da democracia seu compromisso maior (CARVALHO, 2013).

No entanto, isso pode variar de acordo com a compreensão, tanto do professor quanto da escola, sobre o que é propiciar a aprendizagem da solidariedade. Se a escola compreende a solidariedade como benevolência, ela terá uma postura; se acreditar que deve inferir na comunidade e ensinar o aluno a pensar a partir do outro, utilizando os saberes acumulados para o bem coletivo, terá outra, sendo que as experiências de investigação, de pesquisa, de produção de conhecimento e intervenção social, com finalidade educativa,

⁶⁸ Na região, há duas aldeias guaranis separadas apenas por uma rua: a Aldeia Tekoa Pyau e a Aldeia Tekoa Ytu, esta última é onde se localiza a Escola Estadual Indígena Djekupé Amba Arandu, parceira da E3 nesse projeto.

caracterizam uma proposta de atividade que tem repercussão tanto na qualidade da educação que a escola oferece quanto na qualidade de vida da comunidade. É como neste caso:

ExCE1 – Nós dávamos parte do conteúdo escolar por meio do projeto de voluntariado educativo. Os alunos da educação infantil que vinham visitar o Parque tinham “verdadeiras aulas” sobre o conteúdo encomendado pela escola deles e os nossos alunos monitores estudavam muito porque tinham que preparar o que iam fazer. Eles precisam retomar alguns conteúdos para repassar, tinham que fazer um texto correto e que despertasse o interesse dos alunos visitantes, tinham que falar bem em público... É uma soma de aprendizados.

Ao professor cabe compreender quais espaços pedagógicos irá utilizar para propiciar a aprendizagem de conteúdos e outros saberes, como a responsabilidade, o autoconhecimento, o convívio, a pesquisa. A motivação pelos estudos pode vir pela necessidade de conseguir boas notas, mas quando ela vem pela vontade de participar com esmero de um projeto social que irá transformar uma realidade, que se está partindo do que o outro realmente precisa, essa experiência é mais significativa para o processo de aprendizagem (TAPIA, 2006). Quando a atividade é planejada para, de fato, atender ao outro pela escuta atenta de suas reais expectativas, é possível perceber que o comprometimento solidário é significativo para ambos:

CE3 – A parceria com a E3 é muito importante para nós, porque faz parte da nossa proposta proporcionar o encontro do meu aluno com o aluno de fora, porque a gente está suprimido pela sociedade envolvente, então a gente precisa conhecer, não pode ter medo. Hoje temos crianças e jovens que têm medo... então eles ficam aqui dentro da aldeia. Só que a gente não vive s: precisamos comprar uma comida, uma carne no açougue, aqui nós não podemos caçar. Mas para entrar nesse sistema não pode ser de qualquer maneira, a gente tem que entender esse lugar... e ninguém melhor do que o próprio mundo para ensinar as crianças da aldeia.

Esta é a ideia central do desenvolvimento de práticas que articulam experiências reais à formação política. Como afirma CE3, “ninguém melhor do que o próprio mundo para ensinar as crianças da aldeia”.

Preparar experiências em que o processo de ensino aprendizagem crie condições de inferir na sociedade, buscando melhorar tanto a qualidade de vida da comunidade atendida quanto a qualidade da educação, é algo que está sendo discutido há séculos. Os gregos se preocupavam com a formação dos sujeitos que deveriam aprender a viver em suas sociedades cada vez mais democráticas, já pensavam na formação ética e participativa. A compreensão do ensino pelas virtudes passa a ser um projeto de interesse comum, na medida em que se vê a necessidade de formação de pessoas capazes de “tomar para si a responsabilidade e o desafio coletivo de se criar princípios, regras e formas de convivência comum que estruturassem e preservassem o mundo público” (CARVALHO, 2013, p. 46).

A pedagogia pragmática de Dewey irá dizer que a educação deve formar para a vida. Paulo Freire completa, afirmando que as experiências devem ser políticas, de decisão e de responsabilidade, e que o currículo deve ser contextualizado e crítico para propiciar o conhecimento de quem irá ter consciência de transformar a realidade com a qual não concorda. Em meio às discussões mais recentes de práticas de aprendizagem, pode-se destacar ainda a aprendizagem e serviço solidário e as comunidades de aprendizagem, que são apostas em metodologias que visam transformar a realidade local por meio de projetos de intervenção social, onde o diálogo igualitário se converte em um esforço comum por uma educação para promover a cultura de paz, combater as desigualdades sociais e prover uma educação de qualidade baseada nos princípios éticos e solidários (FLECHA GARCÍA; PUIGVERT, 2013).

Como esta pesquisa foi desenvolvida junto a escolas que desenvolvem projetos de voluntariado educativo, ou aprendizagem e serviço solidário, abaixo iremos propor uma reflexão sobre tais projetos, visando encontrar subsídios para compreender a solidariedade enquanto prática curricular educativa.

1. Aprendizagem e serviço solidário: denominações e principais características

Aprendizagem e serviço solidário é o nome de atividades pedagógicas de intervenção social onde o aluno aprende a pensar e a utilizar os saberes escolares para resolver problemas sociais reais. Com isso, espera-se que o conhecimento acumulado seja aplicado e ampliado em favor da tomada de consciência de que é preciso assumir a responsabilidade pela construção de outra ordem social possível. Tal prática tem sido difundida em diversos países e pode ser reconhecida em diversos nomes, tais como “aprendizagem e serviço solidário”, ou “aprendizagem-serviço” ou “aprendizagem e serviço” (comum entre os países ibero-americanos); “voluntariado educativo”, na Itália e no Brasil; “service-learning”, nos EUA. Podem ocorrer situações em que há diferentes nomenclaturas dentro do mesmo país. No entanto, para os especialistas, as diferentes ocorrências não querem dizer nem que se tratam da mesma proposta nem a descaracterizam (TAPIA, 2001). Isso porque há adequações regionais para o seu desenvolvimento, que consiste, a priori, em estimular os alunos a participarem de um projeto de intervenção na comunidade para que aprendam a ser solidários utilizando os conhecimentos aprendidos na escola. Neste sentido, “é uma proposta educativa que combina processos de aprendizagem e de serviço à comunidade em uma só atividade, na qual os estudantes se formam ao implicar-se em atender as necessidades reais identificadas na comunidade” (ZERBIKAS, 2013).

Nos Estados Unidos, o *service-learning* integra a aprendizagem formal ao desenvolvimento de projetos sociais, onde os alunos aprendem e se desenvolvem por meio da participação em atividades educativas organizadas para atender às necessidades de uma comunidade, promovendo a responsabilidade cívica⁶⁹. Programas de *service-learning* envolvem os alunos em um compromisso mútuo, em atividades que atendem às necessidades locais durante o desenvolvimento das habilidades acadêmicas e, como resultado, espera-se um melhor desempenho educacional e um impacto na

⁶⁹“Learn and Service America” é o nome do Programa de Governo que estimula o desenvolvimento de projetos de service-learning.

qualidade de vida da comunidade atendida, numa combinação de serviço oferecido à comunidade com a aprendizagem da sala de aula⁷⁰. Desta forma, os estudantes não somente aprendem sobre democracia e cidadania, mas efetivamente contribuem como cidadãos visando melhorar a vida da comunidade⁷¹.

No Brasil, o termo “voluntariado educativo” remete a uma experiência formativa onde o aluno é estimulado a se envolver em uma atividade de intervenção social. O nome não sugere uma repetição do voluntariado adulto, mas, sim, um engajamento político voltado à formação para a cidadania, fortalecendo o vínculo escola – comunidade (SBERGA, 2001; MORI e VAZ, 2006).

ExCE1 - Nós convidamos os nossos alunos do Ensino Médio para serem monitores voluntários no Parque que cuida da arborização da cidade. Graças a esse trabalho o Parque pode ser aberto para visitas e acabou entrando no calendário das escolas municipais da cidade. Os alunos-voluntários dispunham do tempo deles para passar conceitos de Educação Ambiental para crianças menores, num ambiente que era perfeito pra isso. Eles faziam a pesquisa sobre o tema, estudavam o conteúdo, preparavam a atividade, selecionavam o material, partia tudo deles e a gente dava a orientação. Assim, aprendiam muito mais sobre o tema, mas aprendiam a organizar uma atividade, a estudar, a preparar uma peça de teatro, encenar, falar em público...

O voluntariado educativo é uma experiência educativa voltada para a formação do jovem, um espaço planejado de aprendizagem, em que os alunos aprendem a contribuir socialmente, assumindo a responsabilidade de estudar e trabalhar para uma causa comum, utilizando para isso os saberes acumulados.

Considerando a realidade sociocultural e os muitos desafios e situações conflitivas em que o jovem vive, o

⁷⁰ A principal diferença percebida no desenvolvimento de práticas de *service-learning* e aprendizagem e serviço está na concepção do que é “solidariedade”. Para os norte americanos, ela está mais no campo assistencial do que de conscientização, portanto os projetos de tendem a ter um foco assistencialista. Além disso, espera-se como resultado das intervenções o desenvolvimento eficaz do projeto (etapas, cronograma e metas cumpridas) e não a transformação social propriamente dita (Anotações de palestras conferidas no XIV e XV Seminário Internacional de Aprendizagem e Serviço Solidário, Buenos Aires, 2011 e 2012).

⁷¹ <http://www.learnandserve.gov/about/lisa/index.asp>

voluntariado se apresenta como espaço alternativo não só de inserção social e compromisso de cidadania responsável, mas também como proposta formativa que ajuda o jovem a conhecer a si mesmo e a descobrir suas potencialidades profundas, sua vivacidade e seu entusiasmo. Por essas suas qualidades, o voluntariado sempre foi considerado relevante no setor juvenil, seja pela significatividade das suas experiências educativas, seja pelo valor do seu empenho. (SBERGA, 2001, p. 158)

Trata-se, portanto, de uma experiência preparatória, necessariamente voltada para a formação do jovem e para a intervenção social. No Brasil, milhares de escolas que desenvolvem atividades de voluntariado educativo foram reconhecidas pelo Selo Escola Solidária⁷². Ao se conhecer as experiências dessas escolas, pode-se perceber a diversidade de possibilidades de adequação de acordo com as expectativas e necessidades locais, daí a necessidade de se ter clareza do que se quer fazer e o que pode ser feito em relação ao planejamento pedagógico.

Segundo Tapia (2001, p. 28), as atividades de aprendizagem e serviço solidário (ou voluntariado educativo) se caracterizam dentro de um universo de quatro ocorrências:

- a) quando a atividade é desenvolvida com pouca intervenção social e tais ações são desvinculadas do contexto educativo (por exemplo, uma atividade assistencialista, como uma ação de arrecadação de agasalhos conduzida pela direção da escola);
- b) quando a questão da aprendizagem é valorizada, mas não há intervenção social (por exemplo, pesquisas e projetos de estudo do meio sobre a desigualdade social, a pobreza, a violência, que são desenvolvidos com os alunos, verificados nas avaliações escolares, mas não sugerem intervenção social);
- c) quando a escola desenvolve um projeto social para resolver um problema da comunidade, porém não há planejamento para utilizar a experiência como uma intervenção formativa para os alunos (por exemplo,

⁷² Ver capítulo I, item 3 – “Selo Escola Solidária”.

a escola oferece à comunidade um curso de alfabetização de jovens e adultos no período noturno); e

d) quando há planejamento de um projeto de intervenção social e esta prática é pensada enquanto experiência formativa (por exemplo, os alunos participarem como monitores de um curso de alfabetização de jovens e adultos oferecidos pela escola). Desta forma, têm que estudar e, ao mesmo tempo, contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos do EJA e aprendem a se engajar em projetos comunitários.

Atividades de aprendizagem e serviço solidário, portanto, são aquelas em que o trabalho pedagógico tem como objetivo melhorar a qualidade de vida da comunidade e esta própria experiência ensina o aluno a ser solidário. Em outras palavras, são propostas pensadas a partir da articulação dos conteúdos e saberes que se desejam ensinar, permitindo o estreitamento da escola com a comunidade. Tais atividades são pensadas enquanto uma metodologia de trabalho, proposta de organização curricular ou ainda uma prática educativa. No entanto, essa prática pode variar de acordo com o que a escola compreende por solidariedade, como dissemos no início deste capítulo.

Se a atividade for conduzida sem uma consciência crítica, ela pode reforçar o conhecimento-regulação ao invés de promover o conhecimento-emancipação. Portanto, ao analisar a qualidade das experiências de aprendizagem e serviço ou voluntariado educativo é necessário considerar as diferentes compreensões sobre solidariedade, pois elas podem levar a atividade a seguir propostas formativas completamente diferentes, uma vez que a visão que se tem sobre solidariedade altera a qualidade da própria formação.

Nesse sentido, vimos a necessidade de se criar uma tipologia para a solidariedade desenvolvida como prática curricular educativa, visando contribuir para a compreensão das diferentes nuances que podem ocorrer de acordo com a percepção do educador e o desenvolvimento das atividades. Não pretendemos com isso delimitar exclusivamente aos eixos apresentados as ocorrências de solidariedade. A tipologia sugere um recurso didático para facilitar a compreensão do tema, sem querer esgotá-lo.

2. Uma tipologia da solidariedade enquanto prática curricular educativa

Considerar a solidariedade como prática educativa sugere pensá-la a partir da prática curricular, da escola enquanto formada e formadora da comunidade na qual está inserida. Portanto, que pode estar localizada num gradiente desde atender aos anseios de uma sociedade conservadora, reproduzindo o conhecimento-regulação, quanto oferecer uma formação ética, emancipadora, uma vez que a solidariedade também é um exercício de poder (DEMO, 2002). Segundo Paulo Freire,

quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. (2001, p. 103)

Desta forma, a construção do currículo requer a previsão de experiências democráticas reais, em meio a esta tensão não-neutra, onde se desenrolam conflitos entre os direitos de propriedade e os direitos das pessoas, onde existem os “valores de mercado” de um lado e os “valores emancipadores”, de outro (APPLE, 2000). No entanto, conceber experiências democráticas conduzindo atividades socioeducativas para que os jovens aprendam a participar, buscando soluções para problemas sociais reais de sua comunidade, não significa reduzir o currículo a perspectiva de trabalhar apenas com o contexto escolar. A identificação do problema deve instigar a intervenção crítica, deve disparar estudos de planejamento da ação e de contextualização histórica universal do processo para que não haja reducionismo no conteúdo, tampouco unilateralidade. Espera-se que tanto o processo quanto o método sejam universais (FRIGOTTO, 1994, p. 74).

Quando se pretende atingir uma aprendizagem ética, educar *no* meio (sociocultural e cognitivo) *com* o meio e *para* o meio é o caminho, pois a solidariedade implica aprender *na* sociedade, com as suas contradições,

pluralidades e imprevistos. É preciso aprender que estar no mundo significa considerar-se corresponsável por ele, que a nossa existência é influenciada e influencia a existência do outro.

O homem, como ser histórico, corre riscos, toma decisões, coloca-se desafios assume sua vida, transforma seus contornos. Cada calçada com guia rebaixada ou cada rampa de acesso a locais públicos é uma conquista histórica do homem não contente com o ser. Os homens vivem uma relação dialética entre seus condicionamentos e sua liberdade. Os condicionamentos são limitações da liberdade, mas enfrentando-as, ele se liberta. (ALMEIDA, 2009, p. 46)

A formação do sujeito ético e solidário acontece a partir do cotidiano, em sociedade, no ruído e no conflito, na aplicação do conhecimento enquanto uma responsabilidade pela vida digna de todos, pelo bem comum. Assim, as situações reais são também situações de aprendizagem quando problematizadas, pois quando estas estão fora do contexto social de fato, *a educação moral e ética é reduzida a uma ladainha de características comportamentais* (APPLE; BEANE, 1997, p. 12).

Neste sentido, diante das várias apropriações e ambiguidades do termo solidariedade, percebeu-se a necessidade de se organizar uma tipologia para que seja possível avançar no sentido de melhor compreender seus contornos no contexto da educação. Vale ressaltar que a intenção não é delimitá-lo completamente, o que seria uma contradição desnecessária para os propósitos de sua compreensão, valendo-se de que qualquer tentativa de demarcação de conceito que tem uma dinâmica não-linear, e até mesmo ambivalente, como é o caso da solidariedade, provocaria distorção da realidade. A tipologia visa orientar a leitura dos vários tipos identificados durante a pesquisa empírica e teórica da solidariedade enquanto prática curricular educativa. O gradiente de tipos de solidariedade deve ser compreendido como uma potencialidade, uma escala espiral de matizes, onde, em alguns momentos, a mesma atividade pode apresentar características de mais de uma categoria de solidariedade e pode se desenvolver em escalas mesclas, de acordo com o planejamento, a natureza da proposta, o objetivo que se quer alcançar, a compreensão de

quem está envolvido no processo. Esta escala está considerada a partir da percepção *assistencialista* (em que a solidariedade é confundida com caridade ou boa ação), *discursiva* (aquela que está presente no currículo, porém não há proposta de intervenção social), *funcionalista-participativa* (a solidariedade é valorizada e há situações de aprendizagem com a comunidade, porém o foco está na formação do aluno; há uma compreensão de que a experiência escolar é mais relevante do que seu impacto para a comunidade atendida) e a *crítica-emancipadora* (são criadas situações de aprendizagem visando melhorar a vida da comunidade e, por meio disso, oferecer uma educação emancipadora; os alunos identificam e criam espaços para a intervenção na realidade junto com a escola). Além disso, a solidariedade está presente no ambiente escolar e, dessa forma, é compreendida como fator determinante de qualidade para o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico.

2.1. Solidariedade assistencialista

As principais características da solidariedade assistencialista são:

- a) Não há articulação da ação social com o desenvolvimento do conhecimento-emancipação de seus alunos;
- b) As relações são estabelecidas de maneira hierarquizada, onde há aquele que doa e outro recebe;
- c) O aluno pode ou não ser convidado a participar, sendo que não há intenção de promover a consciência crítica. Tais atividades, portanto, podem reforçar o conhecimento-regulação e favorecer o *status quo*.

Conforme já apresentamos, e corroborando com o nosso referencial teórico (apresentado nos capítulos II e III), solidariedade não é assistencialismo.

No assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só gestos que revelam passividade e “domesticação” do homem. Gestos e atitudes. É esta falta de oportunidade para a decisão e para a responsabilidade participante do homem,

característica do assistencialismo, que leva suas soluções a contradizer a vocação da pessoa em ser sujeito, e a democratização fundamental, instalada na transição brasileira, a que já nos referimos. Na verdade, não será com soluções desta ordem, internas ou externas, que se oferecerá ao país uma destinação democrática. O de que se precisava urgentemente era dar soluções rápidas e seguras aos seus problemas angustiantes. *Soluções, repita-se, com o povo e nunca sobre ou simplesmente para ele.* (FREIRE, 2001, p. 66)

No entanto, durante a pesquisa, pudemos identificar na escola uma forma de solidariedade ainda compreendida por aquela ação desenvolvida *na* ou *pela* escola, pensada a partir da caridade, da benevolência, centrada em quem faz a ação e não em quem a recebe.

CPE4 – Desenvolvemos um trabalho solidário que atinge quase todo o tipo de população. Arrecadamos brinquedos para crianças, agasalhos – tanto para crianças quanto para idosos, alimentos não perecíveis para instituição de pessoas com dificuldade intelectual.

Essa percepção, por ser recorrente na prática escolar, nos sugeriu o cuidado de considerar a inclusão deste tipo de “solidariedade assistencialista” para demarcar seu campo teórico dentro do universo da solidariedade enquanto prática educativa. No entanto, vale ressaltar que seu emprego não contribui para a formação de uma consciência crítica no processo de formação, uma vez que o caráter assistencialista pode acentuar tal valor à formação do sujeito.

CPE4 – A gente usa estratégias diferentes para envolver os nossos alunos porque eles são adultos, então a turma que arrecadar mais ganha uma pizzada. É difícil trabalhar com adultos, então damos esse incentivo. Para que a gente possa arrecadar mais, tem que usar estratégias que sabemos que vai render.

Neste caso, se a escola compreendesse solidariedade a partir da formulação alteridade, ética e compromisso social (cidadania), poderia encontrar outras formas para provocar o interesse dos alunos, uma vez que o fato de serem adultos não justifica a estratégia adotada. Ao contrário, há um

leque de possibilidades de intervenção crítica para se propor a alunos adultos. O que determina a conduta é a compreensão do que é solidariedade e, em segundo lugar, o objetivo centrado no projeto de arrecadação e não na aprendizagem dos alunos. Se o foco é a arrecadação em si, promover o espírito de competição e um momento de confraternização pode parecer adequado; mas se o foco for a aprendizagem, esta não é a melhor estratégia, uma vez que se distanciou completamente da compreensão de solidariedade enquanto conhecimento-emancipação. Desenvolver uma campanha de doação não caracteriza intervenção política, da mesma forma que realizar uma atividade visando o benefício próprio está em direção oposta ao desenvolvimento da alteridade, ainda que, às vezes, a escola tenha a intenção de propiciar uma formação para a cidadania.

Nesta outra experiência apresentada logo a seguir, a escola promove campanhas de arrecadação dentro de um projeto anual em que os alunos têm uma série de atividades e, entre elas, campanhas de arrecadação. Ainda que o projeto apresente outras atividades caracterizadas pela solidariedade funcionalista-participativa (conforme será apresentado no próximo subitem), algumas das ações reservam o caráter assistencialista:

CPEI – Sobretudo a questão da doação de alimentos para instituições de caridade, gêneros de primeira necessidade. Nós fazemos cinco campanhas ao longo do ano: agasalho, leite, “Sustagen”, toalhas, bolacha. Não é só a doação, a ideia é desenvolver nele o ato de pensar no outro, é nisso que a gente fica insistindo, não é só dar a bolacha... é olhar para o outro.

A escola tem a intenção de propiciar, com o desenvolvimento de tais práticas, uma reflexão de percepção diante da desigualdade social. No entanto, é preciso considerar que o viés conservador pode estar presente em uma relação desigual entre os sujeitos. O que, de fato, significa “olhar o outro” é que fará a diferença, pois se a percepção de relação é desigual, o fato de a escola reforçar a doação pode ser compreendido pelos alunos como um reforço a este tipo de prática, que é, por natureza, assistencialista, e que coloca o outro em condição desigual, inferior.

CPE4 – As atividades de solidariedade estão previstas na proposta pedagógica, ela está embasada nos “quatro pilares da educação” da UNESCO, começando pelo aprender a conhecer, vindo para o aprender a fazer. Nossa missão é formar o profissional para o mercado de trabalho e formar o cidadão e lá está o trabalho que desenvolvemos, a campanha do agasalho, do brinquedo, de alimentos não perecíveis. As doações são feitas para a APM e revertidas para algumas instituições de carentes.

Nesta fala pode-se notar o distanciamento da compreensão de solidariedade enquanto conhecimento-emancipação. A escola, ao incluir no currículo a preparação pelos anunciados pilares da UNESCO - aprender a aprender, a fazer, a ser e a relacionar-se (UNESCO, 2001) -, escolhe uma prática que pouco ou nada contribui para a sua concepção de formação. Embora seja uma escola que demonstre uma intencionalidade em desenvolver projetos socioeducativos, o modelo adotado pouco contribui para a formação crítica de seus alunos⁷³.

CPE4 – Solidariedade é super importante. A concepção de nossa escola é trabalhar em equipe, em coletividade. Por que eu tenho que ser solidário com você? Porque você é uma engrenagem e só vai funcionar quando todo mundo fizer a sua parte nesta engrenagemzinha.

Solidariedade é também o exemplo, e participação, junto. Se você chegar em uma sala e disser “agora eu vou mostrar o que é solidariedade”. Não é assim, o professor precisa participar com o aluno e incentivar, dando ideias e montando estratégias. [...]

Há uma compreensão de solidariedade enquanto valor, conduta e, para tanto, pode ser ensinada por meio do exemplo e do estímulo à participação de atividades que propiciem vivências de participação. No entanto, na continuidade da formulação essa ideia, a escola demonstrou que ainda está

⁷³ Para receber o Selo Escola Solidária, a escola relatou outro projeto, no qual realizam um evento tecnológico e convidam muitas pessoas para participar de palestras, *workshop* e visitação monitorada gratuitamente. Ao invés de cobrarem a entrada, é pedida a doação de 1 quilo de alimento não perecível ou 1 agasalho. Nessa atividade, ainda que seja caracterizada por uma campanha de arrecadação, há aprendizagem, há integração. Segundo a escola, “os alunos participaram ativamente da campanha: receberam as doações feitas pelos participantes do evento técnico; registraram e organizaram as doações por tipo de item (variedade de alimentos e agasalhos); realizam a entrega (comunidades de hospitais da região)”.

centrada na concepção de solidariedade enquanto um projeto assistencialista, centrado em quem faz a ação:

CPE4 – [...] Não adianta o professor chegar e dizer: “gente, vai ter campanha, tragam”. O professor mostrou solidariedade? Não, ele só informou. Agora, se o professor disser: “gente, é o seguinte, todo semestre temos a campanha do agasalho para ajudar as pessoas carentes. Todo ano nós fazemos isso, é bacana. Eu participo também com vocês, e se a gente ganhar ainda teremos a pizzada”. Essa é a diferença, o professor estimula participando, motivando de verdade.

Um projeto de mobilização de característica social deve necessariamente ter como objetivo o bem comum. Neste caso, trata-se de uma ação pontual de benevolência, caridade, que pode muitas vezes reforçar o assistencialismo ou o paternalismo como valor.

Há outro tipo de projeto recorrente.

CPE4 – Nós ajudamos a manter uma escola pública aqui do bairro. Parte da capacitação dos professores é por nossa conta e também fazemos a doação de equipamentos, por exemplo, computadores. Até automóvel, para as aulas de mecânica de automóvel, nós já doamos. A prefeitura de lá mantém, dando o lanche dos alunos. Lá tem muito aluno carente, e também em liberdade assistida. É uma escola que profissionaliza, que oferece cursos rápidos, mas nenhum é técnico. Os cursos que seriam pagos eles fazem gratuito e ainda ganham lanche.

A escola, neste caso, contribui socialmente, porém com um projeto institucional, assumido apenas pela direção da escola, não há articulação da ação com o desenvolvimento do conhecimento-emancipação. O projeto gera impacto social, promove a aprendizagem da comunidade atendida mas não é empregado para desenvolver o conhecimento emancipação de seus próprios alunos.

2.2 Solidariedade discursiva

As principais características da solidariedade discursiva são:

- a) está apoiada no discurso teórico-pedagógico;

- b) tem acentuada proposta reflexiva;
- c) não está vinculada com atividades de intervenção social, podendo o professor preferir aulas expositivas, jogos, simulações, diálogos, mas não há o comprometimento com o desenvolvimento de uma atividade de intervenção social;
- d) as práticas levam à reflexão ou ao desenvolvimento de um estudo de caso, de uma pesquisa acadêmica, em que o foco está no aluno, não há uma figura real, o outro.

A solidariedade discursiva é aquela percebida enquanto princípio de formação que fundamenta o Projeto Político Pedagógico. Porém, a prática distancia-se da proposta curricular, ou seja, a escola promove uma reflexão sobre solidariedade enquanto valor, mas se atém a uma exploração discursiva, sem criar situações em que, de fato, ela seja trabalhada enquanto atitude política e sem que haja intervenção social. Por exemplo:

PE4 – Tem aula que eu proponho uma coisa diferente, nós fazemos uma dinâmica. Tem uma que é “a hora do conto”, essa é bem simples... cada um conta um pouco da sua vida. Outro exemplo é a dinâmica do aquário: eu faço um aquário gigante na lousa, cada um desenha o seu peixinho e traz pra lousa pra colar com um durex. A ideia é a discussão sobre cooperação, sobre solidariedade. O que esse aquário representa pra você? Os peixinhos estão aí... o que isso significa? Sai cada discussão bacana... Tem aluno que chega depois e diz: “Professor foi legal aquela dinâmica, você tocou num ponto que tá acontecendo na minha vida... com a minha esposa, na minha casa...” Então é isso, a gente está refletindo na aula.

Neste caso, a concepção de solidariedade está baseada na relação de convivência, pensada para favorecer o clima de respeito nas relações sociais que se estabelecem. O professor cria situações de aprendizagem por meio de dinâmicas, jogos e a troca de impressões e, desta forma, constrói um ambiente onde o clima é amistoso. O respeito e a colaboração são desejados e valorizados.

PE4 – Nós marcamos um jogo com um time de Alphaville, um time de classe média alta. O treinador deles disse que lá sai muita discussão entre os alunos, eles brigam dentro de campo, começam a se agredir, um acha que pode mais que o outro... Por causa disso, ele não queria marcar esse amistoso, achou que ia sair mais briga ainda pelo fato de o nosso time ser de pessoas da comunidade. Eu disse que não, que era uma oportunidade para todo mundo aprender. E o que aconteceu? Marcamos o jogo, ninguém se machucou, teve cumprimento, a gente trocou as camisas no final, foi muito bacana! Foi muito agradável porque não teve confusão, todo mundo se respeitou e o placar ficou em dois a dois. Ninguém ganhou, ninguém perdeu, mas mesmo que alguém tivesse perdido não ia importar, pois o que estava em jogo neste jogo era justamente essa aproximação, esse aprendizado.

Outra característica da solidariedade discursiva está na intenção de formação enquanto processo reflexivo. Os valores podem ser trabalhados a partir da exploração conceitual. O educador tende a encontrar no discurso o meio de formação, ou seja, cria situações de aprendizagem sobre ética, mas, para muitos autores, esta não seria a melhor maneira, pois sem a figura do outro, sem a experimentação, o processo tende a tornar-se esvaziado de sentido (FREIRE, 1996, 2000; DEWEY, 1979; DEMO, 2002; CARVALHO, 2013).

CPE1 – Nós temos o projeto Gincana Solidária onde nós colocamos todas as questões de cidadania escolar [...] No começo, todos os mil alunos são divididos em cinco grandes grupos e nós vamos discutir, professores e alunos, o tema do ano. Toda a ligação da Gincana Solidária está imbricada na questão do trabalho solidário, do desenvolvimento da cidadania, de criar formas de conversar. Tudo isso é uma grande conversa entre as pessoas. Eles têm tarefa de música para fazer, têm teatro, pesquisa, têm todas as fases até chegar num “fórum”.

Mesmo em situações de aprendizagem reais, atividades dessa natureza não têm como objetivo a transformação social. O foco está centrado na atividade pedagógica em si, ainda obedecendo a uma compreensão que separa a formação escolar da formação para a cidadania. Em outras palavras, se a intenção da atividade desenvolvida pelo aluno for descolada de uma proposta real de educação pela intervenção, pela interação, sem que seja considerado relevante o impacto social da ação, tal postura mantém a relação escola-comunidade dissociada. Esta percepção não contribui diretamente para

a formação da consciência emancipadora e pode favorecer a aceitação da realidade social tal e qual ela é, com suas desigualdades substantivas. Vale pontuar que as atividades caracterizadas como solidariedade discursiva não podem ser compreendidas como de “aprendizagem e serviço solidário”, pois estas são caracterizadas pela intervenção real na sociedade.

PE4 – Tem outro jogo propriamente dito, o limpa-casa. E o que está em jogo neste jogo? É um jogo atrativo, um jogo motivacional, e, acima de tudo, trabalho essa questão. O limpa-casa é assim: tem as equipes A e B e tem as bolas que representam a sujeira. No momento em que eu falar eles têm que se livrar das bolas o mais rápido possível. Parou! Quem ficar com mais bola é a equipe do suquinho e quem ficar com menos é a equipe dos limpinhos. No final, tem todo um fechamento, de como é que eles lidam com esta questão em casa, quem ajuda a manter a ordem, quem limpa a casa. Eu valorizo isso. Eles contam como é. Tem muita coisa bacana que dá para discutir.

Trazer atividades recreativas e motivacionais para promover discussões sobre hábitos e comportamentos saudáveis é uma das maneiras de valorizar, reforçar comportamentos sociais de colaboração, de convivência, mas existem outras, como valorizando atitudes colaborativas no ambiente escolar e promovendo experiências de responsabilidade pela transformação social.

CPE1 – Trabalhar a solidariedade, a cidadania, não é algo que você possa dizer somente... Você tem que dizer, mas tem que demonstrar, pois é o exemplo que autentica aquilo que você está dizendo. Se você diz uma coisa e demonstra outra, todo mundo percebe e isso soa falso. Temos que dar informação para o aluno, mas também o exemplo.

Sobre essa questão, Carvalho afirma:

é sendo um professor justo que ensinamos a nossos alunos o valor e o princípio da justiça; sendo respeitosos e exigindo que eles também o sejam, ensinamos respeito não como um conceito, mas como um princípio que gera disposições e se manifesta em ações. Mas é preciso ainda ressaltar que o contrário também é verdadeiro, pois, se virtudes como o respeito, a tolerância e a justiça são ensináveis, também o são

os vícios como o desrespeito, a intolerância e a injustiça. E pelas mesmas formas. (CARVALHO, 2013, p. 55)

Tudo o que acontece na escola é currículo: o conteúdo, a conduta, o ambiente, o uso do espaço físico, o uso da infraestrutura, a gestão, a forma de se relacionar, de resolver os conflitos, de conduzir o planejamento, a organização das matérias, as prioridades. Desta forma, os valores, como a solidariedade, a ética, a apropriação do espaço público, são aprendidas conforme forem vivenciadas e o impacto dessa percepção pode inferir no desempenho escolar. Como será desenvolvido ainda neste capítulo, quando trataremos a solidariedade pensada no ambiente escolar, um levantamento desenvolvido para se aferir indicadores de qualidade que pudessem indicar outros aspectos da qualidade da educação (RIBEIRO, V.; RIBEIRO, J.; GUSMÃO, 2005), para além dos já mensurados nas avaliações externas de rendimento, a solidariedade aparece como um dos fatores de qualidade percebidos como relevantes para o desenvolvimento de boas práticas, quer seja nas escolas (UNICEF, 2006), quer seja em sistemas de educação (UNICEF, 2008).

No entanto, a concepção de solidariedade pode ser ampliada para além das relações de convivências se for pensada enquanto conhecimento- emancipação (SANTOS, B. S. 2009; 2010). Para isso, é necessário expandi-la, o que não significa abandonar a ideia de convívio, da aprendizagem pelas condutas, pelo exemplo, mas agregar a intenção de intervenção política, de desenvolver uma atividade onde seja possível atuar socialmente, vivenciar o processo de tomada de consciência. Neste sentido, é preciso adotar uma postura dialógica no processo educativo, mas também criar experiências de responsabilidade, de atitude cívica.

CPE1 – É possível ensinar ética na escola? Realmente eu não tenho esta resposta, mas que é possível ajudá-los a pensar sobre ética, o que fazer, o que é permitido, o que não é permitido, quais as regras sociais que podem... é preciso que eles reflitam sobre isso dentro da escola. A escola é um espaço para reflexão, para que eles pensem sobre isso, sobre ética...

Reflexões como estas provocam discussões filosóficas desde a Grécia antiga. Carvalho, citando Platão, lembra-se de sua pergunta “a virtude pode ser ensinada?” e de outras formulações da mesma academia, menos interessadas em métodos e procedimentos pedagógicos e mais centradas no campo da política. Não se trata, pois, de se considerar as virtudes públicas, tais como a ética, a solidariedade, como um conteúdo programático ajustado ao currículo como uma disciplina, mas também não se trata de isentar a escola de oferecer uma educação que prepare pessoas capazes de exercer sua cidadania com liberdade na constituição de um estado democrático (CARVALHO, 2013, p. 45).

2.3 Solidariedade funcionalista-participativa

As principais características da solidariedade funcionalista-participativa são:

- a) O foco da atividade está centrado nos saberes escolares, no desenvolvimento do conhecimento técnico, científico e no acesso ao conhecimento culturalmente acumulado;
- b) Não há preocupação em relação ao resultado da ação na transformação da realidade. A atividade é desenvolvida como um exercício pedagógico;
- c) A comunidade é compreendida como um laboratório das práticas pedagógicas;
- d) A compreensão de participação social está desvinculada da formação do pensamento crítico.

Inicialmente, gostaríamos de nos ater ao nome sugerido para esta categoria. A qualidade “funcionalista” diz respeito ao foco da atividade, centrado na principal função da escola: promover a aprendizagem do aluno; quando este é apresentado junto à participação - “funcionalista-participativa”, portanto -, seu sentido passa a ter uma conotação de que a participação está ligada ao processo educativo, independentemente do resultado social em si. Esta é a diferença, pois tanto a participação quanto a aprendizagem são desejáveis, mas, em se tratando do desenvolvimento da solidariedade

enquanto conhecimento-emancipação, é preciso criar espaços para a formação da alteridade, portanto, da intenção real de transformação. Em outras palavras, criar espaços de participação é fundamental, mas se não estiver articulada a uma proposta crítica, não gera produção de conhecimento-emancipação, haja vista que a participação em projetos de solidariedade assistencialista é possível, desejada e estimulada.

Neste sentido, quando as atividades solidárias desenvolvidas pela escola têm o foco centrado no próprio processo educativo, o impacto da atividade recai na aprendizagem dos saberes escolares em detrimento do impacto social propriamente dito. Significa dizer que envolver o aluno em uma atividade social não necessariamente promove aprendizagem crítica significativa. Em uma proposta educativa baseada na construção do conhecimento-emancipação (solidariedade), o que se pretende é criar a consciência crítica, diferente do conhecimento-regulação. Se o aluno é convidado a participar de atividades em que o foco está centrado em determinadas aprendizagens de conteúdos ou saberes específicos, a sua percepção de intervenção social, de transformação da realidade (no dizer de Freire) será pouco explorada. A “funcionalidade”, neste caso, qualifica a solidariedade para uma ação centrada em quem faz a ação, do ponto de vista da finalidade educativa, onde a principal característica é a de que há aprendizagem, mas o objetivo não é o resultado da ação social em si.

CPE1 – Eu não tenho como dizer se aquela comunidade mudou em função do projeto. Eu não sei o quanto isso vai mudar o asilo ou as pessoas que estão lá. O que os alunos nos contaram é que os idosos gostaram muito. [...] Não sei como os idosos ficam, eu sei como os alunos voltam... eles voltam transformados.

Neste tipo de trabalho, o propósito é criar uma situação de aprendizagem e de convívio com outras realidades e despertar a atenção do aluno, ampliando os espaços educativos para além da sala de aula, propiciando outras vivências. A ação pedagógica é o objetivo, em si mesma, independente do impacto social que venha causar. Tais atividades se caracterizam pelo esforço de organizar a prática curricular para propiciar

experiências durante a formação, muito embora tais projetos também possam ser pensados para provocar uma intervenção social, e não somente a constatação de que as diferentes realidades existem.

PE1 – No Cientista Solidário a gente faz sabão. O principal objetivo é fazer ciência, fazer o aluno observar, ter estímulo para aprender. Quanto ao sabão... alguns a gente guarda, outros os alunos levam para casa, outros a gente doa... É muito bom doar para quem precisa, ser útil a alguém.

Neste projeto, ainda que textualmente, no planejamento⁷⁴, a escola tenha mostrado uma preocupação com o compromisso ético e solidário no processo formativo, a atividade em si está centrada no conhecimento científico. Quando o resultado fica restrito ao pedagógico e não ao impacto da ação solidária, o aluno poderá incorporar uma visão centrada em quem faz a ação. O outro torna-se um “qualquer outro”; não há, de fato, um compromisso com o interlocutor, com quem recebe a ação.

PE1 – Às vezes, no horário das aulas, a gente não consegue dar a parte teórica e prática, então surgiu a ideia de que o aluno viesse no contraturno para ter essa prática no laboratório. É uma atividade voluntária, vem o aluno que quiser, não está preso à nota, à frequência nem nada... Mas nós vemos que é bacana, que eles ficam estimulados. Para isso eu pensava em fazer algo que eles pudessem produzir, que eles pudessem mostrar para os outros o que fizeram. Então eu pensei em alguma coisa de higiene... sabão. Fazer com que o óleo viesse da casa deles, da vizinhança. Uma vez o aluno ensinou a mãe e ela começou a fazer sabonete para vender como lembrancinha para recém nascido...

As oportunidades de aprendizagem criadas que colocam o aluno em uma situação de assumir um compromisso com a aprendizagem desvinculada da nota são bons exemplos de como se ensina a ter responsabilidade. A participação da comunidade em diferentes contextos faz com a experiência percorra diferentes percursos de aprendizagens que nem sempre estavam previstos no planejamento, são situações de aprendizagem significativas,

⁷⁴ Apresentado no capítulo I, na descrição da *Escola1*, em “Cientista Solidário”.

porém não é possível perceber como intenção da escola a intervenção crítica da realidade.

CPE1 – Nós temos pombos na escola e os alunos conseguiram, durante uma edição da Gincana Solidária, há uns anos atrás, a doação de um aparelho de alta frequência que só pombo ouve. Esse aparelho emitia o som do gavião. Eles o colocaram em pontos estratégicos e os pombos desapareceram. Mas, depois, a gente teve que desligar porque alguns alunos estavam ouvindo também. Foi assim que ficamos sabendo que o ouvido humano, até os 21 anos de idade, pode captar essa frequência... Mas não faz mal, não tem importância o fato de ele ter sido desligado, o importante foi promover a discussão, eles conseguiram a doação, houve o envolvimento de todo mundo, discutimos sobre os pombos, sobre o problema das pragas urbanas etc.

CPE3 - O primeiro objetivo é a formação do nosso aluno, é ele entrar em contato com uma comunidade diferente. É claro que, por ser um trabalho sério, comprometido, ele vai surtir efeito nesta comunidade, mas o nosso objetivo primeiro não é transformar esta realidade. E a gente tem que assumir isso. Eu não sei. Eu também estou pensando se essa é a função, se é assim que iremos trabalhar esses valores, a ética... Mas pensar só ali dentro da sala de aula não é... via voluntariado educativo me parece um caminho muito bacana.

A função da escola é a educação formal, garantir que o aluno tenha a oportunidade de desenvolver-se em suas capacidades cognitivas, ter acesso ao conhecimento culturalmente acumulado, desenvolver-se pessoal e socialmente. Neste sentido, propor uma educação que crie espaços de intervenção social, abrindo-se para o mundo real, com possibilidades de inferir em uma realidade e nela atuar, buscando contribuir para melhorá-la faz parte do processo educativo. Não se espera que a escola resolva todos os problemas da sociedade, pois não é esta a função social que deve responder.

No entanto, o acesso ilimitado ao conhecimento por meio das tecnologias, as novas formas de produção, de relação e de consumo, implica ensinar a coletar e organizar as informações, a pesquisar, a pensar, a resolver problemas, a reconhecer-se parte da sociedade e nela inferir sem que isso seja pensado em benefício próprio, mas, sim, visando de fato construir um mundo melhor para se viver. Espera-se que seu principal objetivo seja oferecer uma educação de qualidade e o seu projeto pedagógico, para tanto, precisa ser guiado pela concepção de qualidade que se deseja imprimir. Se a qualidade

estiver relacionada apenas com o resultado nos exames externos, a estratégia deverá seguir pela preparação dos alunos para a realização das provas; mas se a compreensão de que a formação deve assegurar o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia, ela deverá adotar outras estratégias para atingir tal objetivo. Desta forma, quando há a segunda percepção, a solidariedade pode ser pensada enquanto estratégia intrínseca ao processo de aprendizagem. A escola que adota a intervenção social como prática curricular pode desenvolver a consciência crítica, a alteridade e a formação ética se, de fato, estiver fazendo com que os seus alunos assumam a responsabilidade em comprometer-se, em pesquisar, avaliar, planejar, agir em favor de um projeto para melhorar a vida da comunidade. A percepção dicotômica entre focar na aprendizagem e no desenvolvimento de projetos de intervenção na comunidade acontece quando não há clareza de tal articulação, quando os momentos educativos ainda estão dissociados.

CPE1 – Nós temos que trabalhar os conteúdos que são cobrados no vestibular e ao mesmo tempo trabalhar os projetos de cidadania. Isso está claro na cabeça dos professores, mas se eu perguntar para eles o que nós precisamos mais, cidadania ou conteúdo, eles vão dizer conteúdo.

CPE3 – Não acontece por esta via, por exemplo, ensinar português pelo caminho do social. Eu acho que tem um conhecimento aprendido que é aplicado, eu vejo que tem relações, mas ainda é descolado.

Têm momentos em que nós conseguimos. Por exemplo, a oitava série fez um projeto de língua portuguesa, de construção de texto, com a comunidade do Centro da Criança e do Adolescente. Os alunos participaram da adaptação, do planejamento, do lançamento, da execução, da visita ao Museu junto com os meninos do CCA, foi um trabalho muito legal [...] Outro exemplo, o professor de ciências, passou um semestre no projeto de robótica, no centro profissionalizante, com quinze alunos. Não dá para ele trazer para a sala de aula esta experiência o tempo todo. Então tem determinados momentos que isso é feito, mas porque tem um pedido.

O fato de o professor ter esta visão distanciada da formação para a cidadania em relação à formação acadêmico-científica reflete a tensão da formação acadêmico-científica ao conhecimento emancipação.

A redução da emancipação moderna à racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e a redução da regulação moderna ao

princípio do mercado, incentivadas pela converso da ciência na principal força produtiva, constituem as condições determinantes do processo histórico que levou a emancipação moderna a render-se à regulação moderna. Em vez de dissolver no pilar da regulação, o pilar da emancipação continuou a brilhar, mas com uma luz que provinha [...] dos diferentes espelhos que refletiam a regulação. (SANTOS, 2009, B. S. p. 57)

O rigor científico centrado em validar o que é quantificável promove o interesse e o desenvolvimento de conhecimentos regulares observáveis, mensuráveis. As ciências humanas e sociais importaram o cientificismo das ciências exatas e biológicas, reduzindo, portanto, a complexidade da realidade (DEMO, 1985; CHIZZOTTI, 1991).

CPE3 – O objetivo principal de se desenvolver esses projetos solidários é o aluno levar essa experiência, esse aprendizado, para o resto da vida. E, de fato, eu tinha alunos que jamais iriam num trabalho voluntário, numa creche, porque não têm esse perfil [...] Quando a gente abriu o futebol, então, foi impressionante, porque veio uma leva de alunos, aqueles que não vão bem na escola... Foi muito bacana o perfil que se formou.

Nota-se que a escola tem como proposta criar espaços para a vivência e a aprendizagem solidária, mas que ainda assim pode-se perceber um distanciamento, mesmo que isso não seja comum a todos os professores, nem a todos os projetos que ela desenvolve.

2.4 Solidariedade crítica-emancipadora

As principais características da solidariedade crítica-emancipadora:

- a) A solidariedade é compreendida como princípio de formação crítica, pelas quais a escola identifica um problema social real, planeja as ações de intervenção utilizando os saberes acumulados na escola e na vida e fazem a intervenção para resolvê-los;
- b) Articulação da intencionalidade pedagógica com a qualidade da ação social visando o desenvolvimento da formação crítica ao mesmo tempo em que busca melhor qualidade de vida da comunidade atendida;

- c) Conhecimento colaborativo, produzido por meio das relações horizontais que se estabelecem;
- d) O fazer pedagógico se dá *com* e *para* a comunidade, numa relação de parceria, comprometimento e co-responsabilidade.

As atividades que envolvem solidariedade na escola geralmente são desenvolvidas a partir de dois princípios, segundo Tapia (2006): 1) iniciativas que visam melhorar a vida da comunidade - no entanto, não há intenção de criar situações de aprendizagem para os próprios alunos; e 2) atividades pedagógicas, trabalhos de campo, reflexão teórica em que o foco está no desenvolvimento do conhecimento acadêmico, que não visam melhorar a vida da comunidade.

Há, ainda, um terceiro tipo, que diz respeito ao que veremos neste item, que está aportado na articulação entre oferecer um desenvolvimento do conhecimento acadêmico a partir da participação em atividades que visam melhorar a vida da comunidade. Na compreensão de solidariedade, tais experiências devem buscar desenvolver a alteridade, a ética e o compromisso político como formação. Portanto, enquanto prática educativa, podem ser pensadas a partir do desenvolvimento de projetos de “aprendizagem e serviço”, que se referem ao terceiro tipo, na medida em que

Falamos em aprendizagem e serviço quando há intersecção das duas intencionalidades, quando o desenvolvimento de um projeto está presente simultaneamente na intencionalidade pedagógica e na intencionalidade solidária. (Ibidem, p. 25, tradução livre)

Neste caso, a solidariedade é compreendida como princípio de formação crítica, de tomada de consciência do compromisso ético-político, pelas quais os alunos identificam um problema social real, planejam ações de intervenção e interferem na realidade, utilizando os saberes acumulados na escola e na vida para resolvê-los. Tal experiência é, portanto, centrada tanto em propiciar uma aprendizagem crítica e criativa dos alunos quanto em promover a emancipação da comunidade atendida. Quando pensada como

proposta curricular, o currículo ganha amplitude na medida em que envolve diferentes conexões em favor do saber pensar, saber agir, saber relacionar-se para o desenvolvimento de um mundo mais justo e fraterno.

Neste sentido, o currículo pode ser pensado a partir de experiências que promovam a aprendizagem não somente circunscrita entre as disciplinas e as paredes da sala de aula, senão utilizando a própria vida que pulsa em sociedade para fazê-la:

PE3 – Quando o cacique nos mostrou que o que de fato interessava era justamente essa interação, nós vimos que este é o caminho, que é por aí, que eles querem isso. E nós somos o branco, eu falo isso para os alunos: “Gente, cuidado, nós somos o branco aqui dentro, ou seja, quem só fez mal a eles...” Eu acho bem difícil para os nossos alunos... é diferente, por exemplo, do que ir na favela do Jaguaré. Eles têm dificuldades, mas não é outra cultura...

O maior aprendizado é saber que existe isso dentro da sua cidade, acho que ninguém se dá conta disso... e conviver é uma relação de igual para igual, eles sentem, eles ficam juntos, eles rolam na terra, é uma super-interação.

O professor define o currículo a partir da concepção de educação que se quer desenvolver, de acordo com o objetivo que se quer alcançar. Neste caso, enquanto forma de conhecimento intrínseca ao processo formativo, a descoberta do outro implica também a descoberta de si mesmos. No depoimento acima pode-se notar que uma atividade onde a escola cria espaços para que os alunos possam, de fato, conhecer outra cultura, todas as suas complexidades e contradições são expostas, da maneira como realmente são. A percepção crítica é provocada pelo tipo de atividade desenvolvida, pela exposição ao outro, “de igual para igual”, numa construção horizontal de conhecimento, baseada na alteridade.

A escola parte para o desenvolvimento de uma relação solidária, de construção colaborativa de conhecimento, ampliando o espaço educativo para além da sala de aula e intervindo em uma realidade com a qual se identifica e acredita que pode ajudar a melhorar.

CPE2 – Antes de iniciar o projeto aqui dentro da escola, eu fui lá conhecer os cooperados e vi que o nosso trabalho ia ajudar porque quando eles saem na rua para buscar lixo, de casa em casa, com um carrinho, é muito mais trabalhoso e a quantidade arrecadada é pequena... sem contar que é constrangedor também. Aqui eles passam recolhendo com um caminhãozinho toda terça-feira. O trabalho deles não é fácil; o processo de triagem; é difícil ficar ali; é mal cheiroso...

Na solidariedade crítica-emancipadora, o projeto parte da lógica como a atividade pedagógica é construída: o foco não está dentro da escola, no desempenho escolar de seus alunos (funcionalista), tampouco se trata de uma atividade de benevolência (assistencialista), mas está centrado no outro; o foco é atender a uma necessidade da comunidade que, neste caso, é por um projeto de troca de conhecimento, de socialização, de integração intercultural, mas poderia ser outra (como no depoimento da escola abaixo). Iniciar um projeto a partir das reais necessidades daquele que será beneficiado pela ação é uma das características da solidariedade crítica-emancipadora.

ExCE1 - O projeto surgiu pela necessidade do Parque. Eles não tinham como receber grupos de visita porque não haviam monitores, então propus que os alunos do Ensino Médio da nossa escola fossem os monitores-voluntários no contraturno. A coordenação do Parque adorou a ideia, os alunos fizeram um curso de estágio de formação e o Parque pode ser aberto para visita. Por causa disso, as EMEIs e EMIs da cidade incluíram tal visita no calendário escolar. Então, funcionava assim: a coordenadora da escola que ia mandar os seus alunos para a visita dizia que conteúdos estavam estudando para a coordenadora do Parque e juntos nós fazíamos a adequação da atividade que seria desenvolvida de acordo com este conteúdo. Era muito bacana. Nossos alunos sempre preparavam algo a mais, pesquisavam, se organizavam e viam o que seria mais interessante. Eles acabavam inventando técnicas para aquilo, como passar trechos de filmes, por exemplo.

Criou-se, neste caso, uma rede colaborativa de aprendizagem. Graças a este projeto toda a rede pública de educação infantil da cidade pode incluir em sua agenda a visita ao Parque Ecológico, responsável pelo projeto de paisagismo da cidade. A oportunidade de aprendizagem tanto para os alunos das EMEIs e EMIs quanto para aqueles que planejam e executavam as atividades foi bem explorada pelas escolas, que apostaram em um projeto integrado de educação ambiental, combinando consciência ecológica e

solidariedade. A rede colaborativa de aprendizagem e trabalho em equipe agregou qualidade à educação, demonstrando que é possível incluir no currículo experiências de aprendizagem que façam sentido para a vida em sociedade.

De que adianta obter determinadas quantidades de informações sobre geografia e história, adquirir a capacidade de ler e escrever se, durante o processo, o indivíduo perde sua alma, se perde sua capacidade de avaliar as coisas, de perceber os valores aos quais as coisas estão ligadas, se perde o desejo de aplicar o que aprendeu e, sobretudo, se perde a capacidade de extrair o significado de suas experiências futuras à medida que ocorreram? (DEWEY apud APPLE; BEANE, 1997, p. 30-31)

A relação solidária é horizontal e, para tanto, deve ter como princípio a alteridade. Deve se propor saber ouvir e buscar caminhos para se fazer o que, de fato, atenda as reais expectativas do outro. Quando a escola parte do diagnóstico inicial, quando a atividade é organizada com o objetivo de ensinar solidariedade, esta condução é fundamental para que os alunos a vivenciem da forma correta. Não se trata de iniciar um projeto estruturado dentro da escola, planejado por alunos e professores antes mesmo de se conhecer o que a comunidade necessita de fato. Encontrar mecanismos para lidar com as reais necessidades da comunidade, fazendo as adequações necessárias, exige planejamento, estudo, mas também exige ensinar a desenvolver uma relação baseada, sobretudo, no respeito. Conhecer outras realidades, outras culturas e com ela compartilhar saberes, aprendendo a valorizar a diferença, é um dos caminhos da formação de uma consciência de cidadania planetária (PADILHA et al., 2011).

PE3 – Nós começamos esse projeto porque um índio, que era aluno nosso do EJA, há uns sete anos atrás, pediu para que nós fôssemos até a aldeia dele trabalhar com as crianças principalmente o reforço de português. Nós chegamos lá para estudar junto, fazer lição, mas eles não queriam isso. A gente não conseguiu entrar por esse viés pedagógico, então seguimos por um caminho alternativo, que foi o do artesanato, das artes, com argila, dobradura. A relação seguiu por uma outra lógica... a deles. Até que eu comecei a ficar preocupada e me perguntei: o que nós estamos de fato fazendo? Foi aí que eu resolvi procurar o cacique e ele me disse que era justamente isso o que eles queriam, que o melhor trabalho que tinha na aldeia era o nosso porque nós éramos as únicas pessoas que iam lá para

se relacionar com as crianças, que todo mundo vai para dar alguma coisa, tipo roupa, remédio, vacina, e a relação é sempre muito distante. Ele disse que se pudessem as pessoas arremessariam as coisas lá dentro. Ele falou “você são nossos amigos e são os únicos”. A partir desse retorno eu comecei a focar mesmo nessa troca de culturas. Então a gente conta uma história para eles, eles contam uma história para nós; nós fizemos uma receita para eles (de brigadeiro que não vai ao fogo) e eles fizeram uma deles (tipá) para nós. Nessas, a gente escreve a receita, eles copiam, e assim a gente trabalha português, esse aprendizado é meio pano de fundo. Em troca eles nos ensinam a falar algumas palavras em Guarani... e é bem difícil. É um trabalho muito bacana⁷⁵!

CE3 – O mais importante é esse conhecimento, de superar as diferenças e preconceitos, conhecendo mesmo, vendo como é que é, e pondo a mão na massa juntos, tipo trabalhando com o barro para fazer a cerâmica indígena, com culinária... teve uma aula que a gente ensinou eles a fazer tipá e eles fizeram brigadeiro, todo mundo adorou... a gente vai trabalhando assim, de igual para igual.

Nestes depoimentos há alguns aspectos que gostaríamos de pontuar:

a) o projeto teve início pela necessidade da comunidade e não da escola, ou seja, não parte de um interesse de quem faz a ação, mas, sim, de quem irá receber; b) com o seu desenvolvimento, a professora percebeu que a expectativa da comunidade era outra e, novamente, mantendo a proposta dialógica de atuação, se dirige à comunidade para que juntos reavaliem o percurso do projeto, numa relação reflexiva, horizontal, direta, aberta; c) certifica-se, ouvindo a comunidade, que o projeto está atendendo às suas expectativas; e d) a aprendizagem é mútua, as diferenças são valorizadas. Tanto na “fala” da escola quanto da comunidade é possível perceber a reciprocidade. Além disso, quando o objetivo é compartilhado, a apropriação é legítima para ambos, fica difícil de saber “de quem é o projeto”:

PE3 - É uma possibilidade de relacionamento ímpar, não é fácil, mas o nosso papel é esse, criar oportunidades para eles. Tanto os alunos da escola como as crianças e jovens indígenas têm interesse de conviver com essa outra cultura. Isso é ensinar solidariedade, cidadania.

⁷⁵ No Jaraguá, a menor aldeia do Brasil (1,7 hectare) sofre com as pressões por reintegração de posse, a construção do trecho oeste do Rodoanel e a inserção de projetos imobiliários na região. A presença indígena remonta ao século 16 e a língua materna é o Guarani. A religiosidade e a produção artesanal estão entre os principais elementos da resistência guarani, já que a terra não pode ser mais fonte de sobrevivência. (RIBEIRO, 2010)

CE3 – Faz parte da nossa proposta, do nosso conteúdo, proporcionar o encontro do meu aluno com o aluno de fora porque nós estamos suprimidos pela sociedade envolvente, então a gente precisa conhecer, não pode ter medo. Então a gente precisa preparar o nosso aluno para se integrar com outra comunidade. Como ele vai sair daqui? Ele não pode chegar lá despreparado, sem conhecer nada.

Os arranjos que se formam em torno de uma proposta de solidariedade enquanto prática curricular educativa propiciam a produção de um conhecimento colaborativo, que acontece em meio a diferenças de culturas, de classe social, de nível de escolaridade, de idades. Para viver os desafios de uma formação intercultural, é preciso torná-los presentes no processo de formação. A aprendizagem torna-se significativa quando parte da alteridade e esse planejamento favorece o desenvolvimento de uma atividade de integração, de construção de conhecimento compartilhado. Em outras palavras, aprender a pensar com o outro, sem que haja sobreposição cultural, acentua o traço da alteridade, numa perspectiva de desenvolvimento da ecologia do saberes (SANTOS, B. S. 2009).

Vale considerar ainda que “um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o próprio desenvolvimento” (UNESCO, 2001, p. 82), deixando a concepção de desenvolvimento ligada apenas ao aspecto científico e econômico para encontrar também a valorização das liberdades, das possibilidades de escolhas, dos valores culturais, em favor da vida.

Nesse processo, os saberes escolares são revisitados em meio a uma tomada de atitude que irá intervir na realidade, envolvendo a consciência de pertencimento a um grupo social e de que cada ação tem uma reverberação histórica. Numa comunidade de aprendizagem, os problemas são compartilhados e aprender a respeitar a diversidade, a colaborar, faz com que o grupo todo aprenda.

Definidas como experiências que oferecem, simultaneamente, uma alta qualidade de serviço e um alto grau de integração com os conteúdos formais, este tipo de prática implica a mesma continuidade e o mesmo compromisso institucional do serviço comunitário estudantil, porém lhe somam a articulação

das atividades com os objetivos da aprendizagem acadêmica que caracterizam os trabalhos de campo. (TAPIA, 2006, p. 29, tradução livre)

Os educadores de uma escola que se propõe a desenvolver uma educação solidária precisam criar espaços que ajudem os jovens a ter experiências que não se restrinjam ao currículo formal, pois, geralmente, ele silencia as culturas que não são dominantes (APPLE; BEANE, 1997).

PE3 – O maior aprendizado desse projeto com a aldeia indígena; é conviver; é essa interação, é essa troca de culturas. Eles ficam juntos; é uma relação de igual para igual. Eles rodam juntos na terra. É uma troca. Nós não vamos lá para ensinar, mas eles aprendem coisas com a gente e nós aprendemos com eles.

CPE2 – Eu acho que se aprende a ser solidário sofrendo com o sofrimento alheio. Eu me coloco no lugar das pessoas, o que eu posso fazer? Em que linha posso trabalhar, como posso contribuir? O que eu sou é uma consequência de tudo o que eu vim somando desde a minha infância até agora. Eu aprendo com o outro. Sem o outro a gente não é nada. Então a gente aprende na dificuldade do outro, na vitória do outro, na história do outro, e você tenta construir a sua história em função das coisas que você tem lá de repertório.

O respeito e o re-conhecimento do outro durante o processo de formação é fundamental para o desenvolvimento da responsabilidade consciente, ativa, da alteridade. Essa relação com o outro que toca, afeta em muitas dimensões, desafia uma relação de responsabilidade, mais do que de reconhecimento apenas. Diante de sujeitos abstratos, teorizados, não há essa responsabilidade, pois não há necessidade real, nem fraqueza, nem fortaleza, pois não há a concretização da vida. O homem se faz sujeito do conhecimento na medida em que reconhece suas exigências éticas concretas. Como afirma Lévinas (1988), o conhecimento enquanto respeito da alteridade implica em ensinamento, mas também em reconhecer a presença do outro, onde a formação do sujeito ético-político se dará mediante a relação dialética desse enfrentamento, da responsabilidade, da atenção à vida e, também como sustentou Freire,

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. (FREIRE, 1996, p. 43)

Criar oportunidades de aprender com o outro propicia o desenvolvimento da alteridade, um dos pilares fundamentais do conhecimento-solidariedade, sendo uma abertura para se repensar a formação humana, as nossas relações, pela ética. Em qualquer situação, deixar-se afetar pelo outro implica no autoconhecimento, ou, ainda, na ressignificação de uma compreensão de si mesmo vinda do outro. Este processo precisa ser construído intencionalmente e dependerá, sobretudo, da compreensão sobre a qualidade da formação que se deseja desenvolver.

CPE2 – E quando a gente fala do meio ambiente, da sustentabilidade, da reciclagem, eu não estou falando só da questão em si, mas a questão do respeito mesmo, de respeitar o outro que também é dono desse espaço, do espaço que não é só meu, é coletivo, do espaço do planeta que se afeta se a gente não cuidar dele. Pra mim, desenvolver na criança o espírito de solidariedade é isso, é preciso respeitar, ser respeitado e respeitar o outro.

Estabelecer canais para que o aluno vivencie o respeito é fundamental para o desenvolvimento da alteridade e do sujeito ético, onde a responsabilidade é compreendida no campo existencial. Portanto, não pode ser incorporada ao homem intelectualmente, mas vivencialmente (FREIRE, 2001, p. 66).

Um projeto baseado na alteridade, no respeito ao outro, não é sustentado apenas na boa ação. É necessário estar de acordo com as reais expectativas daquele que as recebe e com a percepção de que o sentido da educação deve ser o de formar pessoas que se respeitem, pelo princípio da reciprocidade, da alteridade. A escola que cria espaços de intervenção social, por ter como foco o desenvolvimento do pensamento crítico, observa a presença da diversidade dos sujeitos sociais, suas condições, busca conhecer seus interesses e deles partir para o desenvolvimento de atividades que

venham ao encontro dessa necessidade, sem perder de vista o enriquecimento do processo formativo.

ExCE1 - Tem muito aprendizado, é muito possível criar situações de aprendizagem, muito mesmo... disciplina, tudo. Acabava que eles tinham que se colocar, né? Eles eram monitores, mas acabavam se colocando como professores e nesse momento eles percebiam a dificuldade que é. Eles começam a ver um fim útil para aquilo que estão aprendendo na escola e aí as coisas se transformam. Porque eles tinham que desenvolver muitos conhecimentos, atuar em muitas áreas do conhecimento. Resolveram que tinham que usar o teatro, o teatro de fantoche, criaram um texto para passar a mensagem deles. Sim, porque tudo isso era de responsabilidade deles, eles é que resolviam o que iam fazer, como fazer... e o resultado era bárbaro, até musiquinha eles criaram para fazer a monitoria. Eles fizeram um curso de monitoria para que eles pudessem aprender como entreter as crianças...

Propiciar experiências de solidariedade e compromisso significa criar uma dinâmica de aprendizagem que favorece o amadurecimento da responsabilidade, numa relação com a comunidade e com outros, de troca e ao mesmo tempo atende ao planejamento do que se pretende ensinar de conteúdo programático. Portanto, envolve disciplina, estudo, pesquisa, apropriação da linguagem, além da construção da concepção político-social, de tomada de consciência de pertencimento a uma sociedade. Neste caso, estudar não se faz necessário apenas para o desempenho escolar, mas, sim, para conseguir o melhor roteiro para o teatro, a melhor argumentação para o texto, os assuntos mais interessantes para os visitantes ou o desenvolvimento da consciência ecológica. Debruçar-se criticamente, responsabilizando-se pela comunidade, vivendo suas contradições, dificuldades, criando oportunidades e maneiras criativas para melhorá-la é o que, nesses casos, dá sentido ao processo educativo. Criar situações reais de aprendizagem significa expor-se; criar um planejamento pedagógico compartilhado que permita adequação de quem participa da ação. O trabalho em conjunto em projetos fora do habitual, com pessoas e situações reais, permite a valorização das diferenças como riquezas e como oportunidades de aprendizagem e crescimento.

ExCE1- Eu ajudava com o conhecimento pedagógico mas não era só isso, porque eles tinham que saber como melhor atingir o público que vinha

visitar o parque. A criança de sete anos é de um jeito, a de oito de outro, a de treze é de outro, a de cinco, a de dois... O conteúdo, às vezes, era o mesmo, mas a forma de passar esse conteúdo tinha que ser diferente. Meu papel era esse: de ir adequando o conteúdo à faixa etária, mas não precisava muito... era só ensinar alguma coisa para eles deslancharem sozinhos... eles mesmos percebiam como é que eles deviam fazer.

As atividades em que os alunos são estimulados a ter autonomia para decidirem o que fazer e assumir também os riscos desse envolvimento são ainda mais desafiadoras e formadoras da alteridade, da responsabilidade. Não há uma metodologia única, uma norma ou uma regra pré-estabelecida. O processo é dialógico e se constitui na improvisação, no dinamismo, na incerteza da realidade; não irá partir de um universalismo teorizado, mas das relações reais que se estabelecem. Nesse processo, o professor orientador deixa-se também provocar pelo outro, pelo ensinamento que o outro traz ou deseja. Na experiência educativa baseada na solidariedade, na alteridade, é por meio da relação direta com as situações de exposição ao outro que a aprendizagem acontece, extrapolando os padrões e planejamentos estanques. Aprende-se a aprender para melhorar a relação com o outro, a relação educativa não é solitária, tampouco unilateral.

ExCE1 - Foi uma soma de aprendizado. Para os alunos da educação infantil que vinham visitar o parque e aprendiam aqui uma série de conteúdos e mais ainda para os nossos alunos monitores, nossos alunos voluntários. Ele precisa retomar alguns conteúdos que vão repassar, precisam dominar o conteúdo para ensinar certo, precisam escrever um texto não só correto, mas que desperte o interesse do público... Enfim, o resultado é brilhante.

No processo educativo com um público real, com um objetivo social a se cumprir, o fazer pedagógico se dá *com* e *para* a comunidade, numa relação de parceria e comprometimento. Não se trata de uma intervenção isolada, com caráter meramente exploratório, pois há comprometimento com os resultados tanto sociais quanto pedagógicos.

CPE2 – Não tem como pensar em trabalhar com cidadania separado. No caso, o trabalho com reciclagem começou porque o pátio da escola estava

ficando sujo e nós não queríamos estimular isso. Daí começamos a conversar sobre o impacto da sujeira e com o tempo fomos envolvendo os conteúdos de todas as séries. Por exemplo, no projeto Animais Marinhos eles vão confeccionar os animais com material reciclado; o Ler e Escrever traz a questão do destino do lixo; eles visitaram a empresa que tem uma estação de tratamento de água e de reciclagem do próprio lixo; a equipe que arrecadar mais materiais recicláveis faz uma excursão para o Pico do Jaraguá para conhecer e discutir as questões ambientais; em 2012 fizemos uma brincadeira, um concurso de fantasias no carnaval para ver quem fazia a fantasia mais criativa com material reciclado. Eles procuraram marchinhas carnavalescas e fizeram paródias sobre a questão ambiental, a questão do lixo. Desenvolvemos também o projeto com o Faça Parte sobre o consumo consciente e o plástico e a gente trouxe o autor de diversos livros adotados pela escola sobre meio ambiente para os alunos conhecerem. Tudo isso sem descuidar de reciclar o próprio lixo produzido na escola e na própria sala de aula e manter o pátio limpo para não virem os pombos.

Não se trata de separar o que é consciência cidadã e o que é conteúdo escolar. A intervenção social acontece de maneira articulada; o conteúdo é trabalhado por meio de uma proposta de intervenção real e esta demanda mais pesquisa, mais conhecimento.

CPE2 – No Reciclar todas as atividades estão ligadas e tudo está ligado a este assunto. Além da questão da escrita, do conhecimento acadêmico, tem o conhecimento da vida que eles estão adquirindo. Nós temos a sequência didática para trabalhar, tem a questão do desmatamento, da importância de preservar a mata atlântica, a mata ciliar, a contaminação dos lençóis freáticos; nas séries iniciais usamos os materiais reciclados para fazer brinquedos, você começa a falar da importância da reciclagem e eu estou inventando o currículo? Não, ele está posto... uma coisa vai imbricando na outra, não tem como trabalhar paralelo.

O projeto desenvolvido pela E2 visa contribuir tanto para a questão social quanto pedagógica, a partir de três frentes de atuação: a) visando melhorar o comportamento e postura dos alunos em relação a questões ambientais; b) trabalhando o tema como conteúdo programático nas disciplinas; e c) implantando a coleta seletiva, com o apoio da comunidade escolar, favorecendo a cooperativa de catadores com o material coletado pela escola. Assim, a proposta é de refletir tanto sobre os conteúdos referentes ao tema ligado ao meio ambiente, reciclagem e sustentabilidade, quanto promover a consciência crítica perante a questão ambiental e melhorar a vida da

comunidade, num projeto de articulação curricular interdisciplinar, onde cabe ao professor de cada disciplina fazer as adequações necessárias quanto ao conteúdo. Nessa proposta, a formação para a cidadania orienta o projeto pedagógico, sendo que os alunos participam das atividades, interferindo socialmente enquanto estudam os conteúdos científicos e técnicos.

O ambiente educador renovado pelo comprometimento, o contato com diferentes culturas em constante transformação, suas tradições e diferenças, enriquecem a proposta de aprendizagem.

CE3 - Esse trabalho é muito bom por causa da integração... O objetivo da escola indígena não é formar alunos para que sejam profissionais, pra entrar numa faculdade. O nosso objetivo é formar alunos que sejam conhecedores de sua própria cultura, de sua identidade, de sua tradição, que saibam valorizar, pensar, saibam usar o seu conhecimento em favor da sua comunidade.

O desenvolvimento da originalidade e as potencialidades se dão na presença e na construção da sociedade. Assim, a prática que possibilita a formação de sujeitos autônomos, solidários, implica a co-responsabilidade do convívio humano em dimensões planetárias, nacionais e locais, baseada nos princípios da justiça, respeito, equidade social no cuidado de si, do outro e do contexto.

CPE1 – A ideia de cidadania está muito ligada a de autonomia. Os professores orientam e quem discute e decide o que fazer são os alunos, essa discussão é entre eles. Você cria e ensina autonomia quando deixa com eles a responsabilidade, sendo que aos professores cabe fazer as orientações que julgarem necessárias.

Uma das características apresentadas por Tapia (2004) de aprendizagem e serviço é o fato de que as iniciativas partem dos alunos. Sobre este aspecto, o educador Antonio Carlos Gomes da Costa, ao se referir à participação do jovem como principal ator em projetos de intervenção social,

criou o conceito de “protagonismo juvenil”⁷⁶. Para ele, o protagonismo é um laboratório para o estudo da cidadania, uma vez que permite aos jovens conviver com a realidade, nela inferir e tirar suas próprias conclusões (COSTA, 2000). Neste sentido, quanto mais autonomia os alunos tiverem durante a execução das atividades, maior será o desafio. No entanto, nas escolas estudadas nesta pesquisa pode-se perceber a intenção em se criar espaços de intervenção social com qualidade, porém ainda que em estágios e tipologias diferenciadas, não foi identificado um projeto que partiu da iniciativa dos alunos.

CPE2 – O projeto começou porque a gente verificava que, quando terminava o recreio, o pátio ficava muito sujo e daí nós perguntamos para os funcionários da limpeza e eles disseram que era porque os alunos tinham o hábito de jogar o lixo do chão. Daí eu comecei a pensar, esse hábito eles adquiriram onde? Passei em todas as salas dizendo que o Seu Joaquim tinha que ficar limpando a sujeira que eles faziam e que tinham pombos vindo para a escola. E perguntei, tá certo isso? Daí pedi para os alunos começarem a fazer uma pesquisa sobre as doenças transmitidas pelos pombos e também tivemos a ideia de aumentar o número de lixeiras, daí pensamos em instalar coletoras para materiais reciclado. Daí novamente avisei os alunos que iríamos começar a reciclar na escola e pedi para que eles comesçassem a trazer os materiais reciclados de casa também. Começamos a estudar o impacto do lixo do ambiente, em todas as séries. Enquanto isso tratei de procurar uma solução para o material que a escola estava começando a reciclar. Procurei uma cooperativa e fui lá conhecer os cooperados, o ritmo de trabalho deles, o padrão cultural de cada um deles. O trabalho é difícil, tem mau cheiro, ficar separando lixo... com moscas e tal. É um processo bem manual, aí trouxe essa experiência para a escola, o pessoal veio falar com os alunos. Então começou assim, é um trabalho feito em parceria, envolve os alunos, os professores, as famílias, os cooperados...

O fato da atividade não partir do aluno não descaracteriza a compreensão de educação crítica emancipadora. A solidariedade como prática curricular educativa começa na compreensão de educação, em quem se deseja formar. O saber que *mudar é difícil, mas é possível* (FREIRE, 2000, p. 94) faz com que o projeto de educação parta da provocação para a mudança,

⁷⁶O Protagonismo Juvenil é um tipo de ação de intervenção no contexto social para responder a problemas reais onde o jovem é o ator principal. É uma forma de ensinar cidadania em que o jovem ocupa uma posição que não dizem respeito à sua vida privada, familiar e afetiva, mas a problemas relativos ao bem comum, na escola ou na comunidade. Ele é concebido como fonte de iniciativa, que é ação; como fonte de liberdade, que é opção; e como fonte de compromissos, que é a responsabilidade (COSTA, 2000).

não do puro conhecimento técnico-científico. A consolidação de uma concepção de conhecimento regulador e instrumental cria a incapacidade de estabelecer uma relação com o outro, a não ser quando se o transforma em objeto. *O saber enquanto solidariedade visa substituir o objeto-para-o-sujeito pela reciprocidade entre sujeitos* (SANTOS, B. S. 2009, p. 83).

3. A solidariedade no ambiente escolar e na organização curricular

Muito embora, durante o desenvolvimento desta pesquisa, as entrevistas tivessem nos propiciado a elaboração da tipologia da solidariedade enquanto prática curricular educativa, que tem a pretensão de ser a principal contribuição desta tese, a discussão teórica e outros apontamentos nos possibilitou tomar alguns outros aspectos referentes à prática da solidariedade, que serão consideradas a seguir e formam organizadas em dois blocos de apresentação: 1) no ambiente escolar – *habitus*; e 2) na organização curricular – interdisciplinaridade.

3.1 A solidariedade no ambiente escolar

A solidariedade enquanto prática curricular educativa implica na participação dos alunos onde eles sejam expostos a situações reais e, a partir desse enfrentamento, aprendam a produzir conhecimento para pensar uma melhor qualidade de vida na sociedade (ecologias do saber). Além disso, ela pode ser compreendida como um aspecto de conduta que favoreça o ambiente de aprendizagem. Pesquisas⁷⁷ realizadas recentemente pelo MEC, o Instituto

⁷⁷ **Aprova Brasil: o Direito de Aprender** (2006) – desenvolvido em 33 escolas, o estudo mostra aspectos relacionados à gestão, à organização e ao funcionamento que poderiam ter contribuído para uma melhor aprendizagem. O **Redes de Aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender** (2008), apresenta os resultados de um estudo realizado em 37 redes municipais, selecionadas pelo bom desempenho escolar em contexto socioeconômico desfavorável. **Melhores práticas em escolas do Ensino Médio do Brasil** (2010), desenvolvida para identificar os fatores responsáveis pela efetividade de 35 unidades escolares de Ensino Médio localizadas nos Estados do Acre, do Ceará, do Paraná e de São Paulo, notadamente aqueles relacionados às práticas que as próprias equipes escolares associam ao sucesso escolar de seus alunos.

Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e parceiros, tiveram como objetivo foi identificar características semelhantes entre escolas ou redes de ensino que apresentam bom desempenho⁷⁸.

Nos estudos desenvolvidos para se identificar os indicadores de qualidade para a mobilização da escola (RIBEIRO, V.; RIBEIRO, J.; GUSMÃO, 2005) e adotado pelo Aprova Brasil (UNICEF, 2006), dos sete indicadores de qualidade utilizados pelo grupo responsável pela pesquisa, quatro estão direta ou indiretamente ligados a valorização das relações solidárias: o ambiente educativo – o respeito, a solidariedade, a disciplina na escola; a prática pedagógica da escola apoiada no trabalho em grupo; a participação dos alunos em projetos especiais (entre eles, os que são voltados à intervenção social); a gestão escolar democrática – o compartilhamento de decisões e informações com professores, funcionários, pais e alunos, a participação dos conselhos escolares.

No estudo *Redes de Aprendizagem* boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender (2010), o poder de se criar relações não lineares, a intensa conectividade entre os seus membros e o clima de compromisso de toda a comunidade estabelecem um processo propício de contínua aprendizagem. Entre as principais atitudes analisadas nas redes, a solidariedade (compreendida como a valorização e o compartilhamento das responsabilidades, oportunidades e aprendizagens) está entre as quatro fundamentais. Todas as escolas desenvolveram o Projeto Político Pedagógico com a participação das famílias, o apoio das secretarias, o compromisso com a educação e a valorização das escolas foi percebida na comunidade. O diferencial nas práticas pedagógicas dessas escolas é a adequação do currículo à realidade da comunidade, o interesse dos professores em se criar situações de aprendizagem contextualizadas. Segundo o levantamento, a formação tem impacto quando os professores empregam seus saberes para tornar as aulas mais interessantes e mobilizadoras; aprofundam sua compreensão sobre o objeto de ensino, potencializando as chances de compreensão pelos alunos; tornam-se mais próximos e parceiros, com uma

⁷⁸ Os indicadores adotados nessas pesquisas são o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a Prova Brasil e as características socioeconômicas.

visão ampla e particular de cada um, em seu contexto, conhecendo suas histórias, seus interesses e as formas de aprender (UNICEF, 2008, p.51). Este reconhecimento da importância de cada um no processo de formação, no desenvolvimento de um trabalho colaborativo onde a corresponsabilidade, o ambiente agradável, o respeito, a participação, a atitude ética são componentes que têm sido apresentados como diferenciais para o bom desempenho no processo de aprendizagem.

CPE2 – Ensinar solidariedade? Tem professor que tem isso inserido na postura pedagógica dele. Ele como educador ensina isso em todas as vertentes, através dos exemplos, nas discussões que ele faz, como reage a um fato que aconteceu na sala de aula, vai muito da postura do professor.

Enquanto prática educativa, pensada dentro e fora da sala de aula, a solidariedade favorece a aprendizagem na medida em que todos aprendem a construir sua própria matriz de valores por meio do envolvimento em situações controversas, em contextos plurais, nas ações do cotidiano ou, ainda, nos projetos intencionalmente criados como oportunidade para se praticar cidadania. Em outras palavras, são espaços educativos em que a convivência plural e heterogênea é provocada, bem como sentir-se responsável pelo outro, pelo mundo em que vive e ajudar a construí-lo, como autores de suas ações, interfere nas consequências dessa aprendizagem e da intervenção no mundo (HOYOS; MARTÍNEZ, 2004, p.18). Da mesma forma, se o professor não compreende a educação enquanto um processo de formação para a cidadania, sua prática pode distanciar a escola de tal formação, daí a necessidade de um acompanhamento atento e da incorporação da solidariedade no Projeto Político Pedagógico.

CPE2 – Tem professor que diz “eu estou aqui para dar aula”. A própria postura denuncia que ele não tem esse olhar para a cidadania... Mas mesmo assim eu continuo batalhando e incentivando quem faz, porque daí esse professor acaba sendo contaminado por aquela energia que está fluindo, com o tempo ele percebe que está dando resultado.

Esta percepção incita duas questões: a maneira de compreender a educação escolar como algo limitado ao ler, escrever e contar, sem relacioná-la à formação para a cidadania; e a percepção de que o fazer pedagógico compartilhado influencia na prática coletiva. O currículo não pode ser compreendido como fazer isolado. A proposta curricular deve ser compartilhada entre todos. Para que não seja o fazer pelo fazer, o projeto pedagógico ganha escopo e significado quando compartilhado e contextualizado.

CE3 – Diferente do Juruá, a gente procura não ensinar para o nosso aluno a entrar na faculdade somente... queremos formar um aluno que tenha conhecimento da sua tradição. O índio ensina para melhorar a vocação de cada um, daqui vai sair uma liderança, daqui vai sair um pajé, um cacique, e ele precisa ter dentro da escola o momento de aprender a ter a esta postura... e também de aprender história, geografia, matemática... as matérias que são projetadas no currículo nacional. Então é importante para a gente trabalhar as duas coisas... e ninguém melhor do que o próprio mundo para ensinar as crianças da aldeia.

Na cultura indígena, a convivência plural e heterogênea é valorizada; faz parte da proposta pedagógica o intercâmbio cultural e a aprendizagem por meio da integração.

A maneira de se ensinar nas comunidades indígenas tem como princípios indissociáveis a construção do ser, pela observação, pelo fazer, experimentando dentro de uma realidade. A criança indígena vai aprendendo os valores do que é ser etnicamente diferente, ao mesmo tempo em que adquire habilidades para enfrentar os desafios do mundo que a rodeia. A educação indígena é um processo que acontece em todas as dimensões da vida social, não se limitando a um único lugar (sala de aula) ou ainda, ao tempo (séries, idades). (VALENTINI, 2010, p. 41)

O saber em diferentes espaços e tempos é fundamental para a reflexão sobre a realidade em sua complexidade.

Outro aspecto ligado à vida em comunidade, dentro da escola, é a rotina, o hábito. Pierre Bourdieu apresenta o *habitus* “como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências

passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações*” (BORDIEU, 1983, p. 64).

O *habitus* tece a prática curricular, na medida em que os sujeitos são influenciados pela condução da instituição e vice-versa. As estruturas se cristalizam a partir do *habitus* que tende a manter a ordem, rejeitando ou refutando as transformações que por ventura a ameacem, protegendo-o de mudanças. No caso da escola indígena, é bom manter o hábito da abertura intercultural, mas, em outros contextos, ele pode ser entendido como prejudicial ao sistema.

CPE1 – Nem todo mundo está aberto a inovações. Tem professor que prefere trabalhar de modo disciplinar, ele tem o esquema dele de dar aula, ele tem convicção e crenças, e se dedicam para um trabalho que acreditam de fato, ele tem aquela concepção dele e não acha que está errado. Na verdade não está porque ele entende assim. Cabe a nós que somos coordenação ficar cutucando o tempo todo, tentando provocar um movimento contínuo para que ele comece a mudar, comece a pensar outras coisas... Aqui na escola já foi muito mais distante... mas com dois, cinco, sete anos isso entra no discurso deles, leva tempo.

O espaço escolar é formativo, lastreado por uma cultura colaborativa e por práticas participativas que são as condições necessárias para a identificação de necessidades de crescimento que leva à interiorização de novos *habitus*. A mudança de hábito, quando desejada, é um processo compreendido como de médio ou longo prazo, e requer um trabalho de persistência dentro da escola ou fora dela.

CPE2 – Teve mãe que veio aqui brigar comigo, “para com essa história, pelo amor de Deus, eu trabalho fora e tenho que ficar separando lixo?” Porque é isso, mudar uma rotina dá trabalho e a gente tem que instituir essa rotina com os pais dos nossos alunos e na escola também, é um trabalho muito repetitivo. É preciso ter muita persistência.

Tal mudança é uma das principais dificuldades apontadas pelos sujeitos desta pesquisa para se constituir um clima mais favorável ao conhecimento-solidariedade, na ordem da execução das atividades, das ações, dos comportamentos, dos valores. As ações repetidas com frequência criam

uma pauta que logo pode ser reproduzida com economia de esforços e que é apreendida como pauta pelo agente (BERGER; LUCKMANN apud GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 86).

CPE1 – A mudança de hábito é muito complicada, nós colocamos em todas as salas de aula o cesto azul do papel, além do cesto que já havia e toda vez a gente precisa cuidar para que ninguém jogue as coisas no cesto de papel. A todo momento tem que repetir para eles o que é certo e o que não é.

CPE3 – O nosso aluno que faz um trabalho superbacana na comunidade, trata mal o colega do lado, joga o lixo no chão da escola, isso me dá muito incômodo, mudar uma mentalidade é um esforço, é um trabalho muito difícil.

PE4 – Eu acredito nesse contato direto... logo que um aluno chega para me cumprimentar eu olho nos olhos dele, o recebo com sinceridade, “seja bem-vindo aqui”. Ele ao me cumprimentar já demonstra que não me rejeitou. Eu acho que falta isso, falta essa troca, essa solidariedade baseada em ver, escutar, respeitar o outro.

As práticas pedagógicas consolidadas não se alteram por discursos externos e podem reproduzir práticas discriminatórias, repressão, censura, individualismo, muitas vezes criando um ambiente desfavorável para o trabalho pedagógico e para a aprendizagem. Os modos de gestão e os processos de condução favorecem o desenvolvimento de ciclos reprodutivos dentro da escola, o que tornaria difícil interromper, por exemplo, a lógica participativa de um ambiente colaborativo, respeitoso, bem sedimentado. Disponibilizar o conteúdo produzido de maneira didática não significa oferecer um modelo arcaico de educação, uma vez que a humanidade precisa ter acesso ao conhecimento produzido para partir dele e avançar.

Ao que acrescentaria que é sendo um professor justo que ensinamos a nossos alunos o valor e o princípio da justiça; sendo respeitosos e exigindo que eles também o sejam, ensinamos o respeito não como um conceito, mas como um princípio que gera disposições e se manifesta em ações. Mas é preciso ainda ressaltar que o contrário também é verdadeiro, pois, se virtudes como o respeito, a tolerância e a justiça são ensináveis, também o são os vícios como o desrespeito, a

intolerância e a injustiça. E pelas mesmas formas. (CARVALHO, 2013, p. 55)

O que caracteriza solidificação do currículo é a reprodução de velhos hábitos que já não trazem benefícios (GIMENOSACRISTÁN, 1999). Significa dizer que a concepção de educação determina a prática, o fazer pedagógico, a colaboração, o respeito ou, ainda, a solidariedade, em menor ou maior grau, no grupo; fortalece ou enfraquece o poder de coesão em torno de um projeto comum.

3.2 A solidariedade na organização curricular – interdisciplinaridade

Durante a pesquisa, pudemos perceber que a maneira como as escolas se organizam para o desenvolvimento de projetos solidários varia de acordo com a proposta pedagógica. No entanto, entre as escolas de educação básica, percebemos uma tendência em se trabalhar de acordo com uma proposta de interdisciplinaridade.

Segundo Japiassú, para se compreender interdisciplinaridade vale partir do conceito de disciplinaridade, que se refere “ao conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos do ensino, da formação, dos métodos e das matérias” (JAPIASSU, 1976, p. 72). Embora o conceito não seja delimitado, respondendo a uma série de relações de maturidade e tipologias, basicamente pode-se compreender por interdisciplinaridade os arranjos curriculares entre duas ou mais disciplinas, de forma a provocarem uma integração mútua, tomando como base sistemas globais e não compartimentado, como nas disciplinas. A interação pode ocorrer pelo método, pelo procedimento e pela organização do ensino (JAPIAUSSU, 1976; FAZENDA, 1979).

Nas escolas pesquisadas, os arranjos curriculares para propiciar espaços de aprendizagem da solidariedade, de certa forma, tendem a escapar da organização rigorosa das disciplinas:

CPE1 – A solidariedade está distribuída ao longo de todo o trabalho. [...] Nós temos um projeto que fecha com tudo isso, onde nós colocamos todas

as questões de cidadania. Os professores de cada disciplina se organizam para participar.

CPE2 – Nós trabalhamos os conteúdos pedagógicos desenvolvendo o projeto solidário sim, porque não fazemos o projeto pelo projeto, ele tem que estar interligado em todas as áreas, é interdisciplinar. As crianças de todas as séries trabalham, todas as atividades estão ligadas ao mesmo assunto. Com o Reciclar, por exemplo, trabalhamos a questão do desmatamento, o que está acontecendo com a sustentabilidade, a importância de preservar a Mata Atlântica, a mata ciliar, as nascentes, a questão do lixo, dos aterros sanitários contaminando o lençol freático; o resgate das brincadeiras na aula de Educação Física e a confecção dos brinquedos com material reciclado junto com a professora de artes... Em Português, trabalham listas de palavras, diferentes gêneros discursivos. No material do Ler e Escrever, do quarto ano, tem a questão do destino do lixo que também está dentro do projeto, além de trabalhar o conceito de reciclagem e de fazermos a reciclagem aqui na escola, de cuidarmos da sujeira na hora do recreio.

Pelo projeto, eles foram conhecer a multinacional do bairro e lá eles têm um tratamento de água... A cooperativa de lixo que nós ajudamos mandou umas cartilhas que entregamos aos pais, para que leiam com seus filhos. O projeto já está institucionalizado. Agora eles estão estudando o “o impacto do meu lixo”, quando chove o que acontece... os cinco erros... Você conhece o autor Fernando Carraro? Ele tem vários títulos publicados nesta área e virá aqui na Feira Cultural da escola conversar e autografar os livros com os alunos, vai ser muito bacana.

CPE3 – Aqui na escola o professor de História estudou com eles a cultura Guarani. Por causa desse projeto de voluntariado ele fez uma aula de História para se trabalhar a questão indígena, na qual também participou o professor de Artes e de Ensino Religioso. Eu acho isso um luxo mas ainda não é como deveria ser, tinha que ser mais natural... Por exemplo, se um professor está trabalhando um determinado assunto, tem que partir dele a articulação, não da coordenação.

Esses arranjos interdisciplinares podem estar relacionados ao fato de que o conhecimento-emancipação tende a não seguir a ordem estanque do conhecimento-regulação, que mais facilmente pode ser repartido em disciplinas orientadas em uma sequência unicamente direcionada, favorecendo a ordem, descartando o que não é passível de ser mensurado, contribuindo para a produção da ciência positivista:

Conscientemente, ou não, os especialistas decompõem o homem em pedaços. De certa forma, colocam-nos entre parênteses para só extrair dele um conhecimento chamado de “positivo”, muito embora essa “positividade” só consiga atingir “algo” do homem, muitos outros “algos” não nos sendo fornecidos, nem mesmo por todas as disciplinas juntas, cada

uma estudando “algo” que lhe seja próprio. Porque, se o saber científico tem precisamente uma base rigorosamente empírica, as “relações” que pretende “explicar” são exatas (pelo menos em certa escala) e verificáveis (direta ou indiretamente), deve-se tomar o método científico como fio condutor de toda teoria do conhecimento. Somente esse método pode conduzir a um verdadeiro saber positivo. E somente podem ser considerados como dignos de exame os problemas susceptíveis de serem formulados em termos científicos. [...] Os outros, os que não se deixam recuperar pelo método científico assim estabelecido, devem ser considerados como inexistentes ou como pseudo problemas. (JAPIASSU, 1976, p. 62-63)

A constatação dos limites de cada disciplina tende a provocar uma fragmentação dos conteúdos e a interdisciplinaridade, por outro lado, fornece a possibilidade de articulação dos saberes para a compreensão da realidade, numa dimensão mais colaborativa, sem precisar reduzi-la ao quantificável, sem precisar desconsiderar aquela contribuição que é benéfica da organização disciplinar:

A interdisciplinaridade curricular requer, de preferência, uma incorporação de conhecimentos dentro de um todo indistinto, a manutenção da diferença disciplinar e a tensão benéfica entre a especialização disciplinar, que permanece indispensável, e o cuidado interdisciplinar, que em tudo preserva as especificidades de cada componente do currículo, visando assegurar sua complementaridade dentro de uma perspectiva de troca e de enriquecimento. (LENOIR, 1998, p. 57)

Além disso, o conhecimento produzido em experiências solidárias se caracteriza pela interdisciplinaridade na medida em que se estabelece em relação, em mediação, num processo contínuo e ambíguo que se aproxima do mundo real, se distanciando da organização formal da teoria, como sugere Severino:

A substância do existir é a prática, ao passo que o conhecimento tende naturalmente para a teoria. [...] É o que testemunham todos os entes que revelam à experiência humana. [...] É na prática e pela prática que as coisas humanas efetivamente acontecem, que a história se faz. (1998, p. 33-34)

A organização curricular, a partir da interdisciplinaridade, confere autonomia e mobilidade ao currículo, de forma que é possível organizá-lo em torno de um objetivo comum, compartilhado entre os professores, para propiciar a aprendizagem por meio de esforços coletivos que vão se constituindo durante o percurso. A elaboração de uma proposta pedagógica baseada no envolvimento em projetos socioeducativos reais requer reflexão, manejo e (re)organização curricular, pois é a prática que pede e sugere a teoria e é o repertório teórico que orienta e provoca a ação, a prática.

Outro aspecto relevante é a questão de administração do tempo na organização das prioridades curriculares.

CPE1 – Por exemplo, eles têm que apresentar uma ação solidária que eles realizaram e o blog que fizeram sobre as cooperativas para uma banca de professores que tomam nota, fazem perguntas etc. Para fazer isso, eu tenho que pegar professores que estão com o tempo livre naquele momento, com uma aula vaga... eu não tenho como chamar o professor orientador daquele projeto. Ou seja, eu não posso chamar o professor que está mais envolvido com o projeto se ele estiver dando aula no momento.

CPE3 – A própria concorrência entre as atividades que a escola oferece, a agenda do nosso aluno é uma coisa louca, a escola oferecer curso de teatro, aula de recuperação e voluntariado no mesmo horário. Então eles têm que optar.

EXCE1 – A maior dificuldade era conciliar os horários de todo mundo. A pior questão era que um fazia inglês, o outro violão, e para que eles participassem, tinha que conciliar todos os horários, isso era o mais complicado.

O regime da fragmentação curricular determinados pela ordem disciplinar subdivide a produção do conhecimento. Ao adotar tais convenções, espaço e o tempo da aprendizagem entram em conflito com o espaço e o tempo da gestão. No entanto, se as atividades pedagógicas e administrativas estiverem convergindo para um mesmo fim, um projeto pedagógico compartilhado, a tendência é a de não haver sobreposição e concorrências. No entanto, quando isso não acontece, “a impressão que se tem é que cada uma delas adquire um certo grau de autonomia, cada uma trilha seu próprio caminho, como se cada uma tivesse o seu próprio fim” (SEVERINO, 1998, p.

38). Conjugar prioridades e tempos em estruturas mais flexíveis, a partir de um projeto educacional compartilhado, permite maior articulação e convergência de intencionalidade, favorecendo o desenvolvimento do próprio projeto pedagógico.

Outro aspecto observado no desenvolvimento de práticas pedagógicas solidárias é a importância da postura adequada do professor. O diálogo, a integração e as convergências, além da concepção de solidariedade, são um dos maiores desafios para desenvolvimento das atividades, no sentido de uma prática curricular educativa:

CPE1 – Uma das maiores dificuldades é criar consenso entre os grupos de professores para que todos participem. Como desenvolvemos um projeto no qual o tema muda todo ano, temos um período muito curto, antes do Projeto Começar, para falar do tema com os professores. [...] Além disso, nem todo professor tem que entender o projeto, ele tem o esquema dele de dar aula e ele vai analisar o quanto isso vai afetar a aula dele...

CPE2 – Existem professores que acreditam no projeto, compram a ideia e fazem aquilo com entusiasmo. Outros, às vezes, não acreditam no potencial e faz porque tem que fazer. Ensinar solidariedade vai muito da postura do professor [...] e a mudança de hábito é muito complicada.

CPE3 – Eu tenho de 20 a 30 professores que, em algum momento, se envolvem em trabalho voluntário. É uma parcela grande da população, mas eu não sei como cada um deles pensa essa questão... Então é complicado, ele toma para si? Com que jeito ele vai conduzir esse trabalho, que manejo ele vai ter com esses alunos?

A prática curricular interdisciplinar não é uma tarefa fácil, pois requer participação e compromisso com um projeto comum, enquanto cada um tende a preservar seus conhecimentos, sua prática, sua metodologia, sua práxis (JAPIASSÚ, 1976). Além da dificuldade didática inerente à proposta, existem as diferenças entre a compreensão de solidariedade, dos valores individuais que precisam ser constantemente revisados para se alinhar ao projeto pedagógico comum da escola. A convergência da intencionalidade, a compreensão do Projeto Político Pedagógico, os valores pessoais, de ordem ética, a concepção de solidariedade, são alguns dos ingredientes que atribuem

sentido à unidade curricular e merecem um processo reflexivo de trabalho, todavia para viabilizar a realização da unidade de sentido do projeto pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese investigou o tema da solidariedade como prática curricular educativa, retomando, sobretudo, o sentido de aquisição dos conhecimentos culturalmente acumulados por meio da formação pessoal, social e política como condição inerente à educação. Para tanto, desenvolveu um estudo teórico e empírico da solidariedade no âmbito do currículo, tendo como conceitos estruturantes o conhecimento-emancipação, a alteridade, a ética e a consciência política e, como campo de pesquisa, a prática curricular em quatro escolas do Estado de São Paulo.

A título de conclusão, pretende-se pontuar as seguintes reflexões.

Entende-se como a principal colaboração desta pesquisa a elaboração da tipologia que anuncia quatro formas de solidariedade como prática curricular educativa (conforme análise desenvolvida no capítulo IV): a) assistencialista; b) discursiva; c) funcionalista-participativa; d) crítica-emancipadora. A única forma que propicia a construção da solidariedade enquanto conhecimento, apoiado nos quatro pilares: conhecimento-emancipação, alteridade, ética e consciência política, é a crítica-emancipadora.

A qualidade da ação/proposta de solidariedade enquanto prática curricular educativa não está vinculada à rede administrativa da escola nem às condições socioeconômicas da comunidade escolar, ou ainda ao nível de ensino ou área de atuação dos projetos. A qualidade da ação/proposta desenvolvida tampouco está vinculada aos recursos financeiros ou técnicos disponíveis. Percebemos que a maturidade da ação/proposta está relacionada, antes, à concepção, à integração e à articulação da proposta na apropriação curricular e na concepção de educação e de solidariedade tanto da escola (de maneira geral) como de cada educador (em particular).

Quando há uma compreensão de que a formação escolar e a apropriação dos conhecimentos científicos estão relacionadas ao modo de pensar e agir em sociedade, a escola encontra caminhos para articular o currículo e desenvolver atividades sistemáticas onde o aluno participa

socialmente e, com isso, desenvolve suas capacidades cognitivas, sociais, pessoais, emocionais e o conhecimento-emancipação. Da mesma forma, quando não há clareza desta percepção, a escola se deixa guiar pelo projeto de promover uma educação voltada somente à capacidade cognitiva, ao bom desempenho escolar, percebendo maior dificuldade em visualizar atividades e projetos que promovam a construção do conhecimento-emancipação.

A solidariedade enquanto prática curricular educativa não provoca ou sugere, em si, a separação entre conteúdos acadêmicos e formação para a cidadania, embora esta seja a compreensão de alguns dos sujeitos desta pesquisa. As experiências observadas mostraram que pensar a construção do conhecimento acadêmico por meio da resolução de problemas sociais reais (experiências de aprendizagem e serviço solidário) está relacionado à compreensão de educação que a escola deseja imprimir. Ao organizar o currículo para este fim, a escola traz ao aluno a possibilidade de desenvolver suas habilidades cognitivas e, concomitantemente, tomar parte, com responsabilidade, da vida em comunidade, aprendendo a pensar pelo bem comum, desenvolvendo também suas habilidades para além das cognitivas (emocionais, pessoais e sociais).

A maneira identificada para se promover experiências nos diversos espaços e tempos educacionais são as atividades e os projetos que propiciam a oportunidade de articular a apropriação dos saberes culturalmente acumulados para uma formação com intervenção na sociedade, atribuindo-lhe sentido social à formação. A realidade, suas contradições e ambiguidades são estudadas, sofrem intervenções, e são utilizadas como campo de formação (na concepção de articulação escola-comunidade ou de cidade educadora). No entanto, como tais práticas respondem à intencionalidade pedagógica, se elas forem desenvolvidas segundo uma visão assistencialista de solidariedade, elas podem reforçar o conhecimento-regulação, da mesma maneira que se forem organizadas segundo a pedagogia-crítica podem propiciar a construção do conhecimento-emancipação.

Ao longo dos últimos vinte anos as discussões sobre qualidade da educação têm sido pautadas pelos exames padronizados, que tendem a reduzir o conceito de qualidade à preparação para as avaliações externas. A

padronização curricular não valoriza o conhecimento não-cognitivo, ligado ao desenvolvimento pessoal e social do aluno, tampouco o conhecimento local, a articulação escola-comunidade, a diversidade, a autonomia da escola. Ao contrário, a preparação escolar ao treinamento para as provas, numa proposta de currículo academicista, tecnicista, favorecendo o desenvolvimento do conhecimento-regulação. Em meio a essa cultura de avaliação, que acaba, na prática, fortalecendo a competitividade, o individualismo e pautando o currículo escolar, a formação para a cidadania é equivocadamente separada da proposta de educação e o foco passa a ser apenas o desempenho acadêmico mensurado nos testes. Neste sentido, esta tese indica que é preciso avançar em estudos que consigam mensurar a qualidade da educação para além da aferição de conteúdos curriculares específicos, pois compreendemos que um dos caminhos que pode inferir diretamente no currículo das escolas e nas políticas públicas pode ser o próprio instrumento avaliativo.

No entanto, em meio à ambiguidade e à complexidade desse arranjo, um exemplo pode ser o próprio ENEM revisado, que, embora conserve a mensuração de saberes curriculares, incluiu como um dos critérios de avaliação da redação a valorização de experiências socioeducativas planejadas pela escola, nas quais os alunos devam elaborar propostas de "intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural" (conforme apresentado no capítulo IV). Em nosso entender, medidas como essa precisam ser desenvolvidas e adotadas, pois podem promover a ampliação do conceito de qualidade da educação para além dos *rankings*, numa perspectiva de educação crítica, humanizadora.

No currículo nacional, de acordo com as diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares de educação nacional, a solidariedade é compreendida enquanto ideal de formação e são sugeridas experiências socioeducativas, bem como são estimuladas as relações de colaboração e de convivência solidária no ambiente escolar. No entanto, muitas vezes a proposição não chega a sair da fundamentação teórica dos documentos e ganhar espaço na prática curricular. Sendo assim, sugere-se incluir a questão da solidariedade

como prática curricular educativa nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Por fim, tais características permitem anunciar que a solidariedade enquanto prática curricular educativa é dever da escola, como anunciado no Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: “a educação, enquanto dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para ingresso no mundo do trabalho”. Não se trata, portanto, de atribuir à escola algo que não seja de sua responsabilidade. Carvalho afirma que:

Ao contrário, em uma perspectiva escolar, o zelo pelo aprendizado e pelo desenvolvimento do aluno não se separa do zelo pelos valores e pelos conhecimentos que caracterizam certo modo de vida no qual pretendemos iniciar nossos alunos por meio do ensino. Se não fosse assim, as instituições escolares pouco ou nada difeririam de outras sociais, como as igrejas, os meios de comunicação de massas ou as famílias, cujas ações também podem resultar no desenvolvimento de certas capacidades. (CARVALHO, 2013, p. 124)

A escola (o currículo) não apenas não pode ignorar esta responsabilidade cívica como tem a obrigação de realizá-la enquanto parte inerente de sua função social, cultural e política. A solidariedade enquanto prática curricular educativa pode ser compreendida pela inerência ao ato educativo, quando ensinar solidariedade significar ensinar a compreender o mundo a partir das decisões e escolhas responsáveis. Este é o “conhecimento-solidariedade” que liberta. O processo educativo precisa construir espaços onde a formação da consciência ingênua dê lugar à consciência crítica, para que seja possível aprender que cada um é responsável pelo outro e com ele se tece história da humanidade. Tomar consciência é libertar-se com o outro. Para a formação de uma sociedade democrática, o saber técnico-científico só faz sentido se voltado ao bem comum, pela ética da vida digna, para todos e cada um, num ato, sobretudo, político.

Encerramos esta pesquisa com a reflexão de Fernando Almeida, que nos remete à compreensão de que somos aquilo o que construímos, e uma vez conscientes da nossa responsabilidade devemos assumi-la como condição, como possibilidade:

Como o ser humano é histórico, todas as situações de opressão não lhe são um destino, mas podem ser superadas. Toda opressão é um chamado à humanização contra aqueles que nos querem reduzir a coisas. Esta ação histórica é política por essência. Política, pois se os homens são seres solidários – uma espécie que pode ser chamada de *homo solidarius* – a libertação de cada um é um ato político. (ALMEIDA, 2009, p. 38)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP; MEC. **Indicadores da qualidade na educação**. 3. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2008.

ALMEIDA, F. J. **Paulo Freire**. São Paulo: Publifolha, 2009.

AMIN, E. Solidarismo. A antítese do horror econômico brasileiro. **Rev. Adusp**, dez. 1997. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/files/revistas/12/r12a06.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2013.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____; BEANE, James (Org.). **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

ASSMANN, H. JUNG, J. M. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis: Vozes, 2010.

AVISA LÁ. **INSTITUTO AVISA LÁ**. Disponível em: <http://www.avisala.org.br/>. Acesso em: 30 jun. 2013.

BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2006.

BOFF, L. **Virtudes para um outro mundo possível: VI - A hospitalidade: direito e dever de todos**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Virtudes para um outro mundo possível: VII - Convivência, respeito, tolerância**. Petrópolis: Vozes, 2006a.

_____. **Virtudes para um outro mundo possível: VIII - Comer e beber juntos e viver em paz**. Petrópolis: Vozes, 2006b.

BONFIM, P. **A “cultura do voluntariado” no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação?** São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 set. 2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PCN:** apresentação dos temas transversais: ética/Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____./MEC. Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009. **Institui o Programa Enisno Médio Inovador – ProEM.** Brasília: MEC, 2009.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs). **Pesquisa em eficácia escolar:** origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BUENO, F. da S. **Grande Dicionário Etimológico-Prosódico da Língua Portuguesa.** 7º volume. São Paulo: Saraiva, 1967.

CALIXTO, B. O lixo que vira energia e crédito de carbono. **Revista Época**, 3 jan. 2012. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/o-caminho-do-lixo/noticia/2012/01/o-lixo-que-vira-energia-e-credito-de-carbono.html>. Acesso em: 20 jun. 2012.

CAMPOS, M. M. A qualidade da educação em debate. **Cadernos do Observatório:** a educação brasileira na década de 90. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, n. 2, p. 47-70, out. 2000.

CARTA DA TERRA. **O texto da Carta da Terra.** Disponível em: <http://www.cartadaterrabrasil.org/prt/text.html>. Acesso em: 27 jun. 2013.

CARVALHO, J. S. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública.** Porto Alegre: Penso, 2013.

CASALI, A. A pedagogia do oprimido: clandestina e universal. In: FREIRE, Ana M. A. (Org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire.** São Paulo: EdUnesp, 2001.

_____. O que é educação de qualidade? In: MANHAS, Cleomar (Org.). **Quanto custa universalizar o direito à educação?** Brasília: UNICEF/CONANDA, 2011.

CASTELEIRO, J. M. (coord.). **Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa.** Lisboa: Verbo; Instituto de Lexicologia e Lexicografia da Academia das Ciências de Lisboa; Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CHARLOT, B. Qualidade social da ESCOLA pública e formação dos docentes. **Revista Espaço Pedagógico**, UFS, Passo Fundo, v. 12, n. 2, p. 39-48, jul./dez. 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CIVITA, F. V. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**. Disponível em: www.fvc.org.br/pdf/apresentacao-avaliacoes-ext2.pdf. Acesso: 4 dez. 2011.

COLEMAN, J. S. Desempenho nas escolas públicas. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Qual é a tua Obra?** Inquietações Propositivas sobre Gestão, Liderança e Ética. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

_____. **Viagem por um Brasil solidário**. Volume 1. São Paulo: Instituto Faça Parte, 2004.

_____. **Viagem por um Brasil solidário**. Volume 2. São Paulo: Instituto Faça Parte, 2005.

CUNHA, A. G. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DOS HOMENS E DOS CIDADÃOS. 1789. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/dec1793.htm>. Acesso em: 27 jun. 2013.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 14 fev. 2013.

DICIONÁRIO LÉXICO E ENCICLOPÉDICO ILUSTRADO DA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Códex, 1970.

DICIONÁRIO MICHAELIS. Michaelis Dicionário Escolar Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2004.

DICCIONARIO DE ANTROPOLOGIA. Barcelona, ES: Ed. Bellnatterra, 1980.

DEMO, P. **Ciências Sociais e Qualidade**. São Paulo: Almed, 1985.

_____. **Solidariedade como efeito de poder**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

_____. **Educação e Qualidade**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1979.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

_____. **Da divisão do trabalho social**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

DUSSEL, E. **Ética da Libertação na idade de globalização e da exclusão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Alguns princípios para uma ética ecológica material da libertação (relações entre a vida na terra e a humanidade). In: GIRARDI, Giulio et al. **Por um mundo diferente**: alternativas para o mercado global. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 23-36.

_____. **20 Teses de política**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. De la fraternidad a la solidaridad (Hacia una Política de la Liberación). **Revista Pasos**, San José, Costa Rica, n. 126, jul./ago. 2006, p. 1-17. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/Costa_Rica/dei/20120710041249/fraternidad.pdf.ori. Acesso em: 2 jun. 2013.

ESCOLA DO FUTURO. Disponível em: <http://futuro.usp.br/portal/website.ef.jsessionid=4ACDCB7F20FE700D21F0C8696070E8F3>. Acesso em: 30 jun. 2013.

FAÇA PARTE. O que é ser escola solidária? In: **Instituto Faça Parte**, São Paulo. Disponível em: <http://www.facaparte.org.br/?p=1512>. Acesso em: 25 set. 2012a.

_____. Selo escola solidária. In: **Instituto Faça Parte**, São Paulo. Disponível em: http://www.facaparte.org.br/?page_id=36. Acesso em: 25 set. 2012b.

_____. Rede de escolas solidárias. In: **Instituto Faça Parte**, São Paulo. Disponível em: <http://www.seloescolasolidaria.org.br/>. Acesso em: 25 set. 2012c.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. São Paulo: Loyola, 1979.

FLECHA GARCÍA, Ramón; PUIGVERT, Lúgia. **Las comunidades de aprendizaje**: una apuesta por la igualdad educativa. Barcelona, España:

Universidad de Barcelona. Disponível em: http://comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha_puigvert_02.pdf. Acesso em: 2 fev. 2013.

FORTUNATO, M. da S. **A categoria solidariedade humana no pensamento de Kropotkin**. Tese (Doutorado) – Educação: História e Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 1998.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1994.

FURCO, A. **Service-Learning: a Balanced Approach to Experiential Education**. Disponível em: http://kea.uovs.ac.za/faculties/documents/14/Service-Learning_Resources/Articles/-Furco_1996_A_Balanced_Approach.pdf. Acesso em: fev. 2010.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**. 6. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

_____. **Convocados uma vez mais: ruptura, continuidade e desafios do PDE**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

_____. **Educação Integral no Brasil – inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLINO, L. **Dicionário de Sociologia**. São Paulo: Paulus, 2005.

GANERI, A. **O que sabemos sobre o budismo?** São Paulo: Callis, 1999.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. da (orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GEREMEK, B. **Coesão, solidariedade e exclusão** In: DELORS, J. (Orgs.) **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

GHANEM, E. **Todas e todos com educação de qualidade**: recomendações práticas. São Paulo, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIORGETTI, D. (Org). **Educación en la ciudadanía**. El aporte del aprendizaje-servicio. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clayss, 2007.

GIROUX, H. **Pedagogia radical**: subsídios. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

_____. **Escola Crítica e Política Cultural**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

_____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____.; SIMON, R. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 93-124.

GUARESCHI, P. **Alteridade e relação**: uma perspectiva crítica. In Representando a alteridade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 149-162.

GUSMÃO, J. B. B. **Qualidade da educação no Brasil**: consenso e diversidade de significados. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: D. Quixote, 1990.

HAMILTON, D. Sobre as origens do termo classe e curriculum. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, 1992.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOBBS, T. **A Natureza Humana**. Vila da Maia: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1983.

_____. **Do cidadão**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Os Elementos da Lei Natural e Política**: tratado da natureza humana: tratado do corpo político. São Paulo: Ícone, 2002.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HOYOS, G.; MARTÍNEZ, M. (Orgs.). **¿Qué significa educar en valores hoy?** Barcelona, ES: Ediciones OCTAEDRO; OEI, 2004.

HUTCHENS, B. C. **Compreender Lévinas**. Petrópolis: Vozes, 2007.

IBGE. **Produto Interno Bruto dos Municípios 2010**. Tabela 1 - Posição ocupada pelos 100 maiores municípios, em relação ao Produto Interno Bruto a preços correntes e participações percentuais relativa e acumulada, segundo os municípios e as respectivas Unidades da Federação – 2010. Brasil: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010a. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Pib_Municipios/2010/pdf/tab01.pdf. Acesso em: 25 set. 2012

_____. **Cidades@**: São Paulo. Brasil. Brasil: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010b. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=355030&search=S%C3%A3o%20Paulo|S%C3%A3o%20Paulo>. Acesso em: 26 set. 2012.

INEP. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000.

_____. ENEM. In: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem>. Acesso em: 27 jun. 2013.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JONAS, H. **O Princípio Responsabilidade**. Rio de Janeiro: Contrapondo; PUC-Rio, 2006.

KLIKSBERG, B. **Por uma economia com uma face mais humana**. Brasília: UNESCO, 2003.

KROPOTKIN, P. **El apoyo mutuo**. Un factor de la evolución. Buenos Aires: Editorial Proyección, 1970.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incotornável. In: FAZENDA, I. C. A. **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

LÉVINAS, E. **Ética e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 1982.

_____. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1988.

_____. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **De Deus que vem a ideia**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MACKENZIE. Sobre voluntariado. In: **Instituto Presbiteriano Mackenzie**, São Paulo. Disponível em: http://www.mackenzie.br/mackvoluntario_sobre.html. Acesso em: 25 set. 2012.

MARTÍNEZ, M. M. Educar en valores es crear condiciones pedagógicas y sociales. In: HOYOS, G.; MARTÍNEZ, M. (Orgs.). **¿Qué significa educar en valores hoy?** Barcelona, ES: Ediciones OCTAEDRO; OEI, 2004. p. 17-44.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

MEC/CNE. Parecer CNE/CEB n. 7/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2010.

MÉNDEZ, G. **Merino votou a favor do “solidarismo”**. Costa Rica, 10 jul. 2010. Disponível em: http://www.litci.org/pt/index.php?option=com_content&view=article&id=1932:merino-votou-a-favor-do-solidarismo&catid=16:costa-rica. Acesso em: 25 set. 2013.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORI, K. G. A educação em valores e o voluntariado como estratégia educativa no Brasil. **ThzoeCoen**, n. 5, Chiclayo, Perú: Universidad Señor de Sipán, 2010, p. 137-154.

_____.; CASADEI, S. R. **Desenvolvimento humano? E eu com isso?** São Paulo: Cortez, 2012.

_____.; VAZ, M. **Voluntariado Educativo: uma tecnologia social**. São Paulo: Instituto Faça Parte, 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MOSÉ, V. Série "Ser ou não ser" Episódio: **“Ética e indiferença”**, de 29 out. 2006. Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=jL_OR0OaGnA. Acesso em: 25 set. 2012.

NOTHELLE-WILDFEUER, U. **Os princípios sociais da Doutrina Social Católica**. Disponível em: <http://www.ordosocialis.de/pdf/Nothelle-Wildfeuer/Die%20Sozialprinzipien%20der%20Katholischen%20Soziallehre-pt.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2013.

OLIVEIRA, A. E. **Jean-Jacques Rousseau: pedagogia da liberdade**. João Pessoa: UFPB, 1977.

OLIVEIRA, R. P. A questão da qualidade da educação. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Brasília, v. 12, n. 1, p. 61-70, jan./jun. 1996.

O MUNDO DE VALENTINA. Brasil, 2007. Disponível em: http://www.youtube.com/results?search_query=O+Mundo+de+Valentina. Acesso em: 20 jun. 2013.

PADILHA, P. R. et. al. **Educação para a Cidadania Planetária:** currículo intertransdisciplinar em Osasco. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

_____.; SILVA, R. da. **Educação com qualidade social:** a experiência dos CEUs de São Paulo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

_____. **Educar em Todos os Cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

PEA. **Programa de Escolas Associadas da UNESCO.** Brasil: UNESCO, 2013. Disponível em: <http://www.peaunesco.com.br/associadas.htm>. Acesso em: 20 jun. 2013.

PEDROZO, Soraia Abreu. Aterro Sanitário Bandeirantes. **Portal Bairro de Perus**, 2008. Disponível em: <http://newperus.blogspot.com.br/2008/10/aterro-sanitrio-bandeirantes.html> Acesso em: 20 jun. 2013.

PINKER, S. **Como a mente funciona.** São Paulo: Cia das Letras, 1999.

_____. **Os anjos bons da nossa natureza.** São Paulo: Cia das Letras, 2011.

PNUD. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.** Ranking do IDH dos Municípios do Brasil 2003. Disponível em: http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH_Municipios_Brasil_2000.aspx. Acesso em: 25 set. 2012.

PONCE, B. J. A educação em valores no currículo escolar. **Revista e-curriculum.** São Paulo, v.5, n.1, dez. 2009. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3255/2173>. Acesso em: 20 jun. 2013.

PONZIO, A. **A revolução bakthiniana:** o pensamento de Bakthin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2008.

RAMOS, M. N. **Educação sustentável.** São Paulo: Altana, 2006.

RIAL, S. Criterios de calidad y rasgos característicos de las experiencias de aprendizaje-servicio en la educación formal. **ThzoeCoen**, n. 5, p. 44-63, Chiclayo, Perú: Universidad Señor de Sipán, 2010.

RIBEIRO, H. B. Índios urbanos, o outro lado da aldeia. Entre aldeias e favelas, São Paulo abriga mais de 12 mil indígenas de 20 etnias. **Jornal Brasil de Fato**, São Paulo, 27 out. 2010. Disponível em: <http://www.brasildefato.com.br/node/5348>. Acesso em: 28 jun. 2013.

RIBEIRO, V. M.; J. B.; RIBEIRO; GUSMÃO, V. M. Indicadores de qualidade para mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 35, n. 124, p. 227-251, jan./abr. 2005.

RIZZI, C. A. A questão da participação da comunidade do Distrito de Perus – (São Paulo, Brasil) no projeto MDL Aterro Bandeirantes. **Revista Franco-Brasileira de Geografia**, n. 11, ano 2011. Disponível em: <http://confins.revues.org/6870>. Acesso em: 25 nov. 2011.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou, da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **O Contrato social**. Porto Alegre: L&PM, 2010

SANCHO, J. M. **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

SANTOS, A. R. J. O currículo e o contexto educacional: origens e tendências. In: PLATT, A. D. (Org). **Currículo e formação humana: princípios, saberes e gestão**. Curitiba: CRV, 2009. p. 115-140.

SANTOS, B. S. O todo é igual a cada uma das partes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 53, fev. 1999.

_____. (org). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo, Bom Tempo, 2007.

_____. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. V.1. In:_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós modernidade. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Boaventura de Sousa Santo**: homepage. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/homepage.php>. Acesso em: 27 jun. 2013.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SÃO CAETANO DO SUL. Fonte: www.saocaetanodosul.sp.gov.br. Acesso em: 25 set. 2012.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SBERGA, A. A. **Voluntariado jovem**. Construção da identidade e educação sociopolítica. São Paulo: Salesiana, 2001.

SCHWARTZMAN, S. **O Impacto dos rankings nas instituições de ensino.** Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/2010rankings.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2010.

_____. **O local e o universal na educação.** Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/fortaleza.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2010.

SETTON, A. M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **ANPED**, n. 20, 2002.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, I. C. A. **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 22-31.

SIDEKUM, A. **Ética e alteridade.** A subjetividade ferida. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2002.

_____. (org). **Alteridade e multiculturalismo.** Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2003.

SILVA, C. D. O. da. **O princípio solidariedade.** Reconto da adaptação de Pedro Buck Avelino. Disponível em: http://www.rzoconsultoria.com.br/resRources/multimidia/files/1164885118_Art2_0_PrincipioDaSolidariedade.pdf. Acesso em: mai. 2012.

SILVA, M. A. **Qualidade social da educação pública:** algumas aproximações. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2010.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, V. G. **Por um sentido público da qualidade da educação.** Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

SOROCABA. Cidade Educadora. Sorocaba, SP: **Prefeitura Municipal de Sorocaba.** Disponível em: <http://www.sorocaba.sp.gov.br/pagina/29/cidade-educadora.html>. Acesso em: 20 jun. 2013.

STRECH, D. R.; REDIN, E.; ZITTKOSKI (orgs.) **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SUZUKI, Severn. O Futuro. **Discurso de Severn Suzuki na ECO 92.** Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: http://www.miniweb.com.br/cidadania/temas_transversais/severn_suzuki.html. Acesso em: 20 jun. 2013.

TAPIA, M. N. **La solidaridad como pedagogía:** el “aprendizaje-servicio” en la escuela. 2. ed. Buenos Aires: Ciudad Nueva, 2001.

_____. **Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles.** Buenos Aires: Ciudad Nueva, 2006.

TEDESCO, J. C. **Superar la dicotomía entre ciencias “duras” y ciencias “blandas”**. Disponível em: <http://www.oei.es/divulgacioncientifica/?Juan-Carlos-Tedesco-aconseja#>. Acesso em: 14 abr. 2013.

TORO, J. B. **A construção do público: cidadania democracia e participação**. Rio de Janeiro: SENAC Rio, 2005.

_____.; WERNECK, N. M. D. **Mobilização social: um modo de construir a democracia e a participação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

UNESCO. **International Years**. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-years/>. Acesso em: 20 jun. 2013.

UNICEF. **Aprova Brasil: o direito de aprender**. Boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil. Brasília: UNICEF, 2006.

_____.; MEC; UNDIME. **Redes de aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender**. Brasília: UNICEF, 2008.

VALENTINI, A. de A. **Educação Escolar Indígena Guarani**. A Escola Estadual Indígena Djekupé Amba Arandu (São Paulo – SP) e seus desafios para a construção de uma escola indígena de caráter diferenciado. Dissertação (Mestrado) – Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

WESTPHAL, V. H. Diferentes matizes da idéia de solidariedade. **Rev. Katálisis**, vol.11, n. 1 Florianópolis jan./jun 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802008000100004. Acesso em: 20 jun. 2013.

WIKIPÉDIA. Educação na cidade de São Paulo. In: **Wikipédia, a enciclopédia livre**, 2013. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_na_cidade_de_S%C3%A3o_Paulo. Acesso em: 13 mai. 2013.

ZERBIKAS. 60 buenas prácticas de aprendizaje servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social. **Centre Promotor d'Aprenentatge Servei**. Bilbao, España. Disponível em: <http://www.zerbikas.es/guias/es/60.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2013.

APÊNDICE

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS PARA A PESQUISA

1. QUESTIONÁRIO

Tema da Tese: A solidariedade como prática educativa

- Nome da Escola:

- Email de contato:

Telefone de contato:

- (Opcional) Nome e cargo de quem responde pelo questionário:

1) Alunos de quais **séries** participam efetivamente de projetos solidários atualmente na escola?

☐ Educação Infantil

☐ Anos iniciais do Ensino
Fundamental

☐ Anos finais do Ensino
Fundamental

☐ Ensino Médio

☐ Educação de Jovens e
Adultos - EJA

☐ Educação Especial,
multiseriada

2) A escola desenvolve projetos solidários com **foco** em quais áreas atualmente?

Eleja até **TRÊS** das opções listadas abaixo:

- ☐ Português
- ☐ Matemática
- ☐ Ciências
- ☐ Ciências sociais
- ☐ História
- ☐ Geografia
- ☐ Artes
- ☐ Educação física
- ☐ Química
- ☐ Física
- ☐ Biologia
- ☐ Língua estrangeira
- ☐ Filosofia ou sociologia
- ☐ Conhecimento de mundo
- ☐ Formação pessoal e social
- ☐ Ética
- ☐ Meio Ambiente
- ☐ Cultura e pluralidade cultural
- ☐ Saúde
- ☐ Orientação Sexual

- ☐ Pluralidade cultural
- ☐ Trabalho e Consumo
- ☐ Campanhas, doações e comemorações
- ☐ Cidadania
- ☐ Direitos humanos
- ☐ Geração de renda
- ☐ Informática, inclusão digital e novas tecnologias
- ☐ Consumo consciente e sustentabilidade
- ☐ Esportes e lazer
- ☐ Melhorias para a própria escola

3) O desenvolvimento de atividades ou projetos solidários consta textualmente no **Projeto Político Pedagógico** da escola.

- ☐ Sim, tais atividades estão previstas no Projeto Político Pedagógico da escola
- ☐ Tais atividades são previstas no Projeto Político Pedagógico da escola, porém não textualmente
- ☐ Desconheço o Projeto Político Pedagógico da escola
- ☐ Não, as atividades não constam no Projeto Político Pedagógico da escola

4. As atividades ou projetos solidários estão **articulados** ao Projeto Político Pedagógico da escola.

- ☐ Sim
- ☐ Sim, a maioria

- ☐ Sim, porém a minoria
- ☐ Não
- ☐ Não sei

5. Assinale quem participa **diretamente** do desenvolvimento dos projetos solidários:

- ☐ Direção
- ☐ Coordenação
- ☐ Professores
- ☐ Alunos
- ☐ Pais
- ☐ Comunidade
- ☐ Funcionários

6. Em quais dessas etapas os **alunos** da sua escola **sempre** participam?

- ☐ Convocação, convite para envolver mais pessoas na atividade
- ☐ Diagnóstico, estudo preliminar para se decidir o que fazer
- ☐ Plano de ação, planejamento das ações
- ☐ Execução das atividades
- ☐ Registro, por meio de atas das reuniões, fotografias, filmagens etc.
- ☐ Avaliação, reflexão sobre o processo e/ou resultado
- ☐ Reconhecimento e comemoração

7. Quais foram o(s) resultado(s) **pedagógico(s)** de maior relevância atribuído ao desenvolvimento de projeto(s) solidário(s) para sua escola.

8. Quais foram o(s) resultado(s) **social(ais)** de maior relevância atribuído ao desenvolvimento dos projeto(s) solidário(s) para sua escola. E para a comunidade?

2. ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Questões norteadoras:

1. Qual a compreensão de solidariedade da escola?
2. É possível desenvolver as práticas curriculares para a formação para a solidariedade?
3. Qual o principal objetivo da atividade/projeto?
4. Quais as principais dificuldades percebidas pela escola para se incorporar a solidariedade na prática curricular?

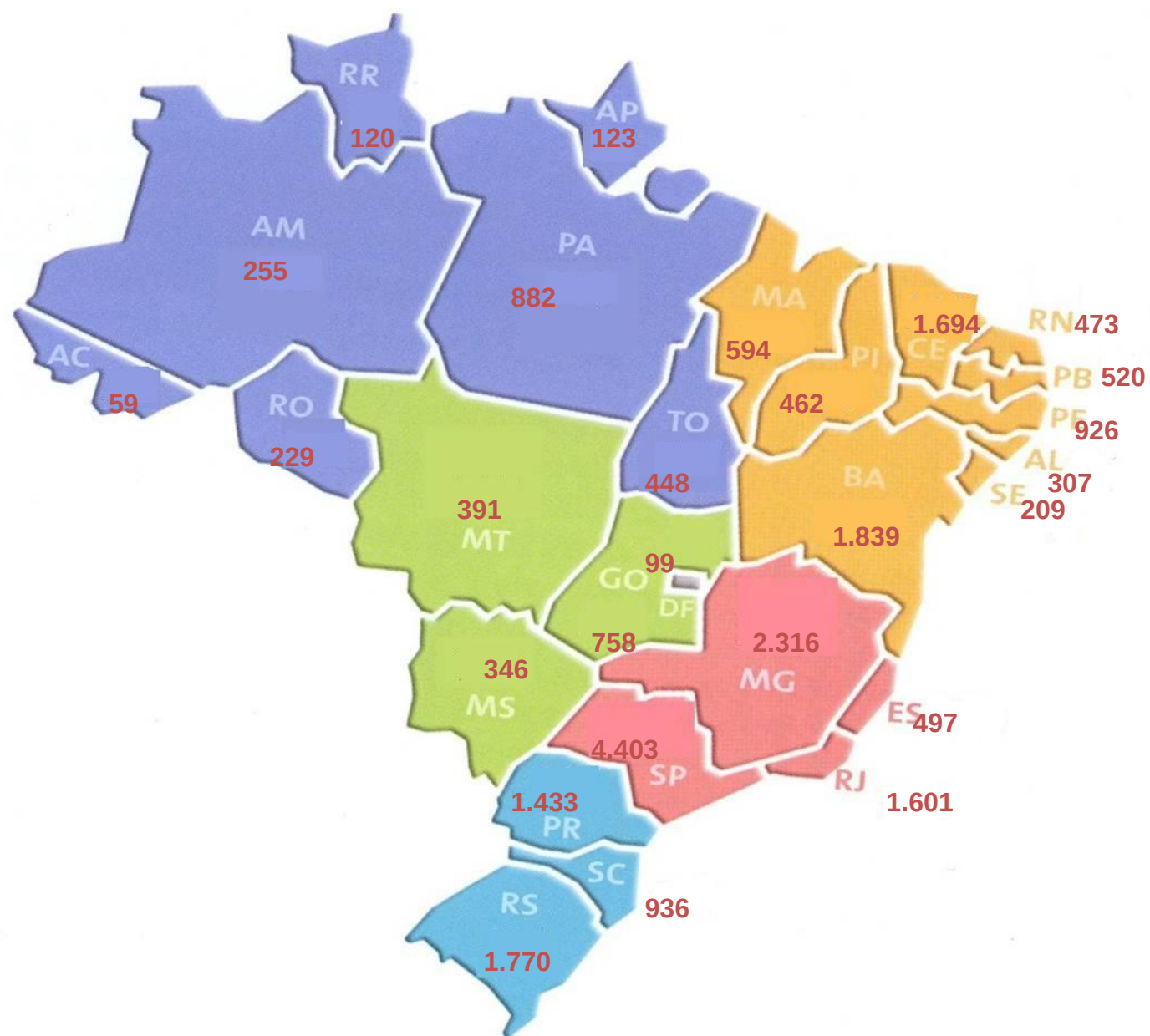


Figura 1. Distribuição por estado das 23.690 escolas que receberam o Selo Escola Solidária em todas as edições (2003, 2005, 2007, 2009 e 2011)

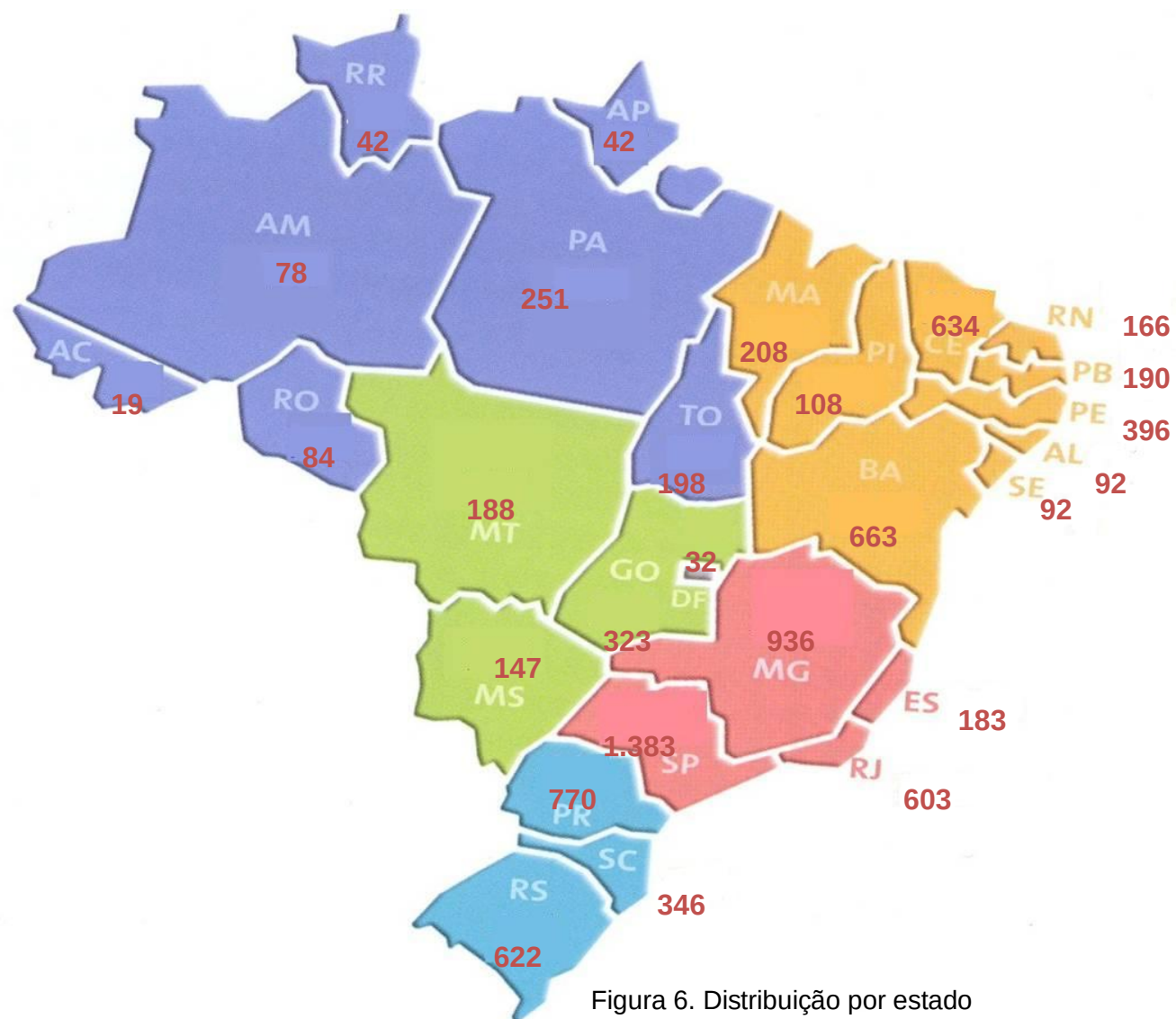


Figura 2. Distribuição por estado das 8.766 escolas que receberam o Selo Escola Solidária 2003

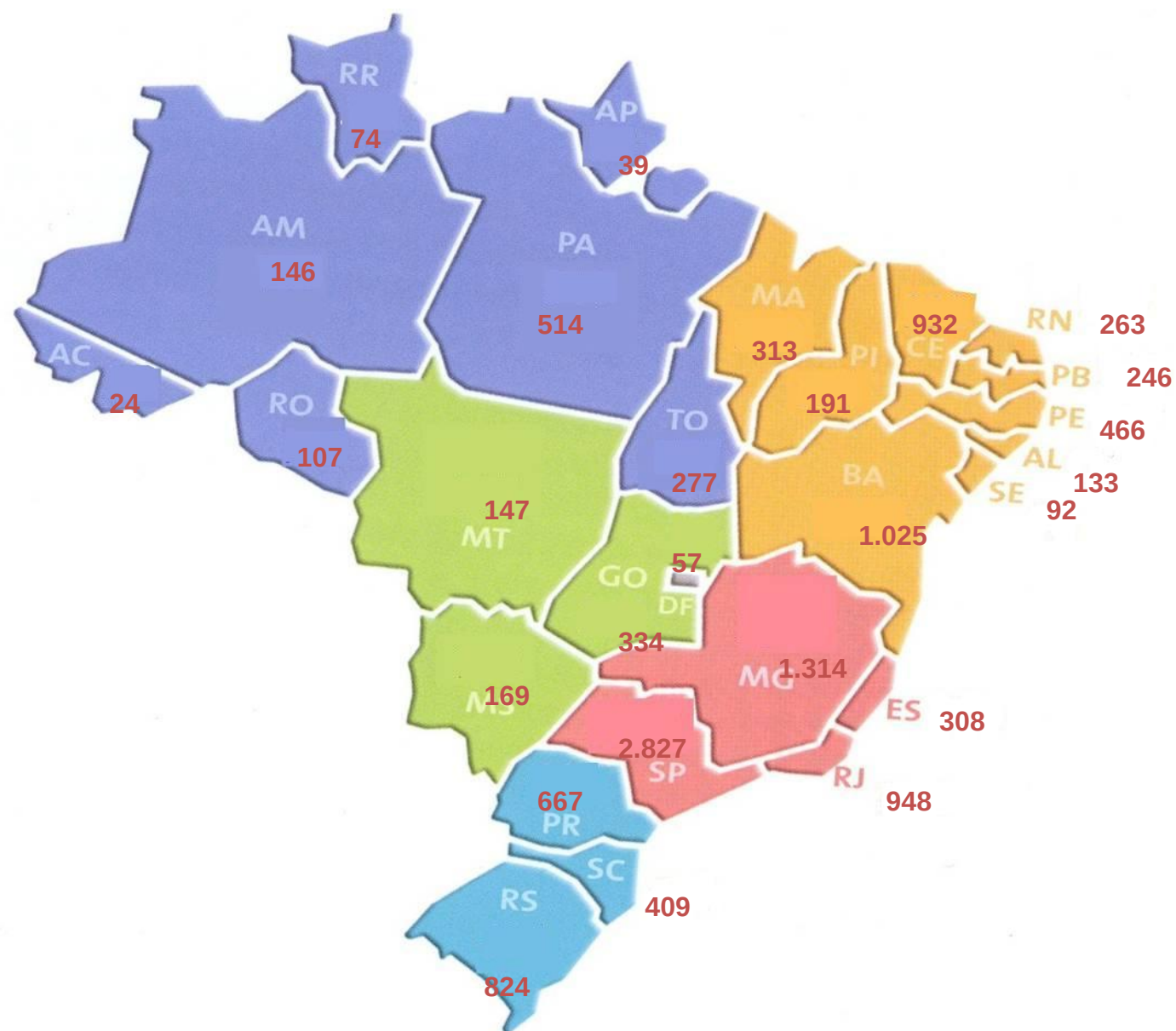


Figura 3. Distribuição por estado das 12.873 escolas que receberam o Selo Escola Solidária 2005

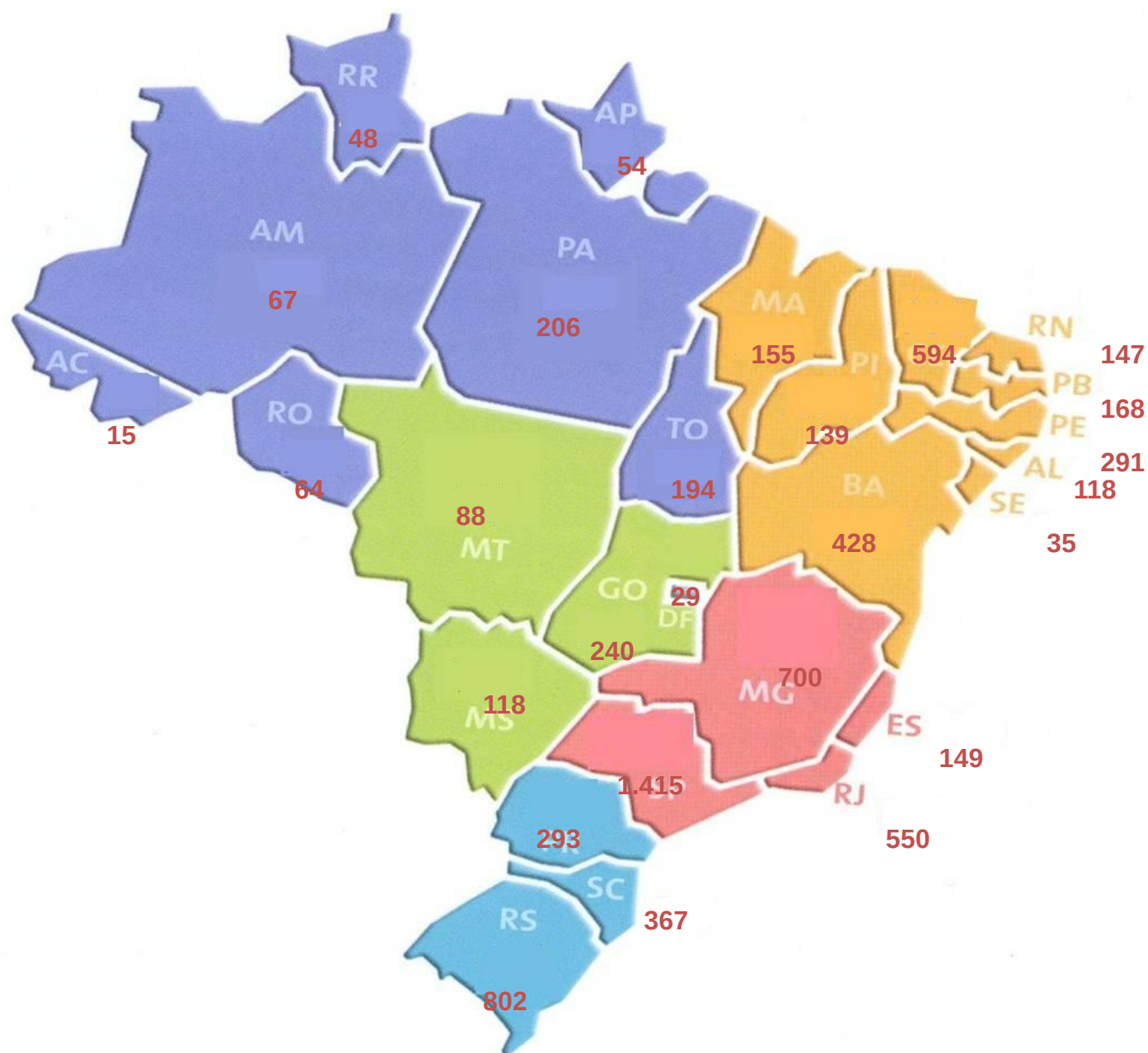


Figura 4. Distribuição por estado das 7.474 escolas que receberam o Selo Escola Solidária 2007

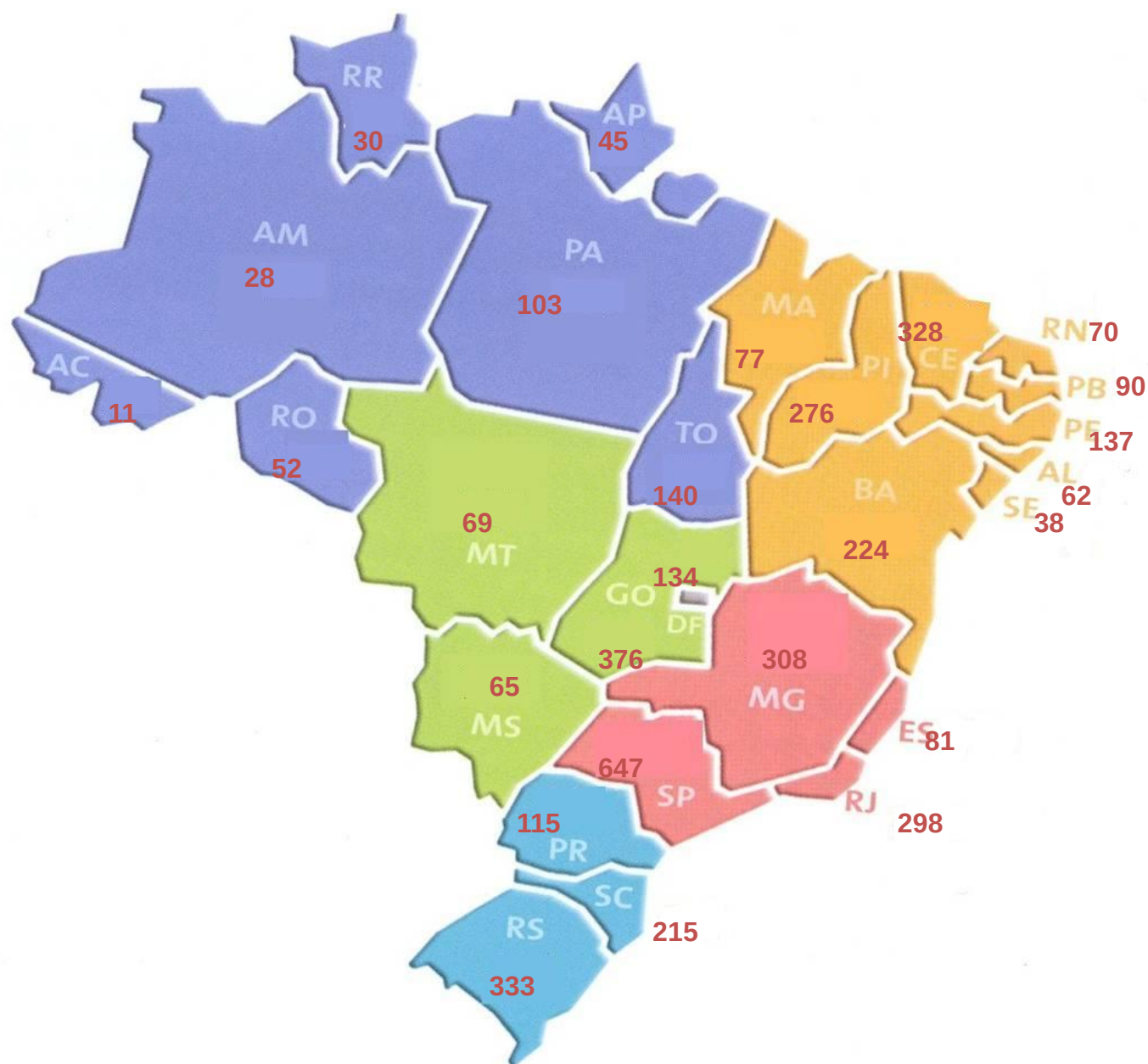


Figura 5. Distribuição por estado das 3.863 escolas que receberam o Selo Escola Solidária 2009

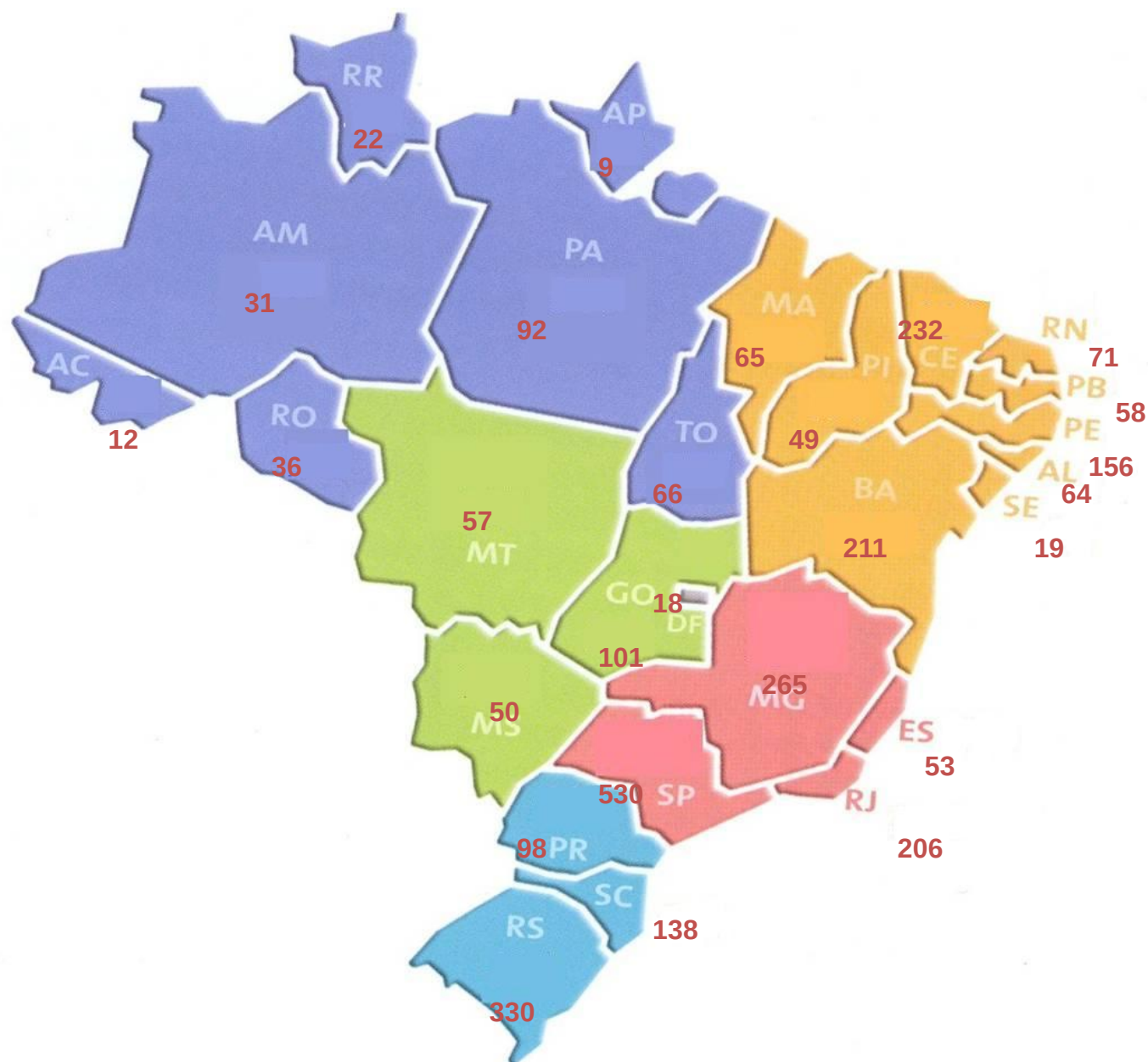


Figura 6. Distribuição por estado das 3.039 escolas que receberam o Selo Escola Solidária 2011