

CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO
UNISAL – *Campus* Maria Auxiliadora

PAULO ROBERTO DE LIMA

COMUNIDADE APRENDENTE, ECOLOGIA DO SABER E
PRÁTICA EDUCATIVA SOCIOCOMUNITÁRIA:

Experiência de uma práxis descolonizadora na Sociedade
Humana Despertar, SHD, Sumaré, SP.

AMERICANA

2016

Paulo Roberto de Lima

COMUNIDADE APRENDENTE, ECOLOGIA DO SABER E PRÁTICA
EDUCATIVA SOCIOCOMUNITÁRIA:

Experiência de uma práxis descolonizadora na Sociedade Humana
Despertar, SHD, Sumaré, SP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL – como partes dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Severino Antônio Moreira Barbosa.

AMERICANA

2016

Lima, Paulo Roberto de.

L71c Comunidade aprendente, ecologia do saber e prática educativa sociocomunitária: experiência de uma práxis descolonizadora na Sociedade Humana Despertar, SHD, Sumaré, SP. / Paulo Roberto de Lima. – Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2016.
70 f.

Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP.
Orientador: Severino Antônio Moreira Barbosa.
Inclui bibliografia.

1. Educação sociocomunitária. 2. Diálogos culturais. 3. Comunidade aprendente. 4. Ecologia dos saberes - Brasil. I. Lima, Paulo Roberto de. II. Centro Universitário Salesiano de São Paulo. III. Título.

CDD 371.19

Autor: PAULO ROBERTO DE LIMA

Título: COMUNIDADE APRENDENTE, ECOLOGIA DO SABER E PRÁTICA EDUCATIVA SOCIOCOMUNITÁRIA: Experiência de uma práxis descolonizadora Sociedade Humana Despertar, SHD, Sumaré, SP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação – área de concentração: Educação Sociocomunitária.

Linha de pesquisa:
Linha de pesquisa: A intervenção educativa sociocomunitária: linguagem, intersubjetividade e práxis.

Orientador: Prof. Dr. Severino Antônio Moreira Barbosa

Dissertação defendida e aprovada em ____/____/_____, pela comissão julgadora:

José Geraldo Marques – Membro Externo
Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO

Francisco Evangelista – Membro Interno
Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL

Prof. Dr. Severino Antônio Moreira Barbosa – Orientador
Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL

Dedico este trabalho aos meus familiares, pelo estímulo e compreensão; a todos os meus amigos, que sempre acreditaram em meu potencial; e a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que essa jornada fosse cumprida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por essa conquista que é muito importante para minha vida. Aos meus familiares que sempre me motivaram a estudar e fazer a diferença por onde eu passasse, seja no âmbito profissional ou pessoal. A minha mãe D. Geza, ao meu filho Gustavo Lima pela compreensão nas ausências em momentos difíceis em sua vida. Aos meus amigos Antônio José Maranhão, Wagner Aparecido Cutolo, Ana Paula Campos, Emílio Rodrigues e Domingues Giampaolo Donatti, Maria Leite de Mattos Barreto e Carlos Eduardo Veiga de Mattos Barreto por estarem presentes em todos os momentos da escrita e reescrita dessa dissertação. A Terezinha Ongaro Monteiro de Barros presidente da Sociedade Humana Despertar - SHD, campo desta pesquisa, ao Bismarque Cerqueira Moraes pela dedicação, paciência e seriedade durante o tempo de entrevistas e ao Professor Antonio Ribeiro pela tradução para o abstract, Meu reconhecimento aos meus irmãos, irmãs e sobrinhos, pois pela união, conseguimos passar por grandes desafios, todos vencidos com humildade. Durante o programa de Mestrado conheci pessoas maravilhosas as quais considero importante e as levarei para sempre em minha vida, cito dentre eles Maria das Graças, Clovis Martins Costa, Regina Broco Lima, Maria Moura, Elenir Santana Moreira, Altair Galvão e Vaníria Felipe Tozato. Não poderia deixar de agradecer também a alguns professores que foram grandes amigos e me incentivaram a continuar na caminhada, Prof.^a Valéria Vasconcelos, Prof.^a Norma Trindade, Prof. Francisco Evangelista e Prof. Renato Soffer, com eles aprendi muito sobre a ciência, de pesquisar e a deixar os olhos focados no que eu realmente gostaria de estudar. Ao meu orientador, Prof. Severino Antônio Moreira Barbosa que me ajudou a desenvolver desde o início, florescer esse tema, que mudou profundamente a minha vida, com ele aprendi também que jamais devemos desistir daquilo que nos inquieta e tornar a prática pedagógica um eterno poetizar. É maravilhoso quando as coisas acontecem naturalmente e amizades como estas vão crescendo junto com o desejo de querer fazer o melhor. A dissertação só finaliza quando passamos aquele pente fino e retiramos os excessos e aquilo que não é necessário, e para isso, não seria possível se não tivesse passado pelo crivo dos grandes mestres. Que estas vidas me emprestem fôlegos e cumplicidade para que eu continue aprendendo.

Futuro?

Presente estendido.

Potencialidade e possibilidades latentes.

Momento que não se encurta, não se dilata.

Futuro.... no futuro.

RESUMO

Esta dissertação tem como tema **Comunidade Aprendente, Ecologia do Saber e Prática Educativa sociocomunitária**: Experiência de uma práxis descolonizadora na Sociedade Humana Despertar – SHD, Sumaré SP. Reflete sobre diversos quadros teóricos alusivos aos emergentes modelos educativos, que procuram dar resposta à necessidade de edificação de ambientes de aprendizagem. Nesta perspectiva, essa dissertação investigou e buscou reflexões aos questionamentos relativos a: Será a cultura, essencial para compreender meu grupo e a sociedade da qual faço parte? Quais as possibilidades de aprendizagem presentes no cotidiano dos membros de uma comunidade? Como o conhecimento é produzido e reproduzido neste contexto? O aporte teórico se pautou principalmente nos autores: Hugo Assmann, Ivone Bordelois, Regis de Moraes, Severino Antônio, Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos. Como instrumento de pesquisa, utilizamos da observação participante, através de rodas de conversas e entrevistas. Foi realizada uma observação detalhada em torno do conceito e características das comunidades de aprendizagem, utilizando de uma pesquisa bibliográfica, além de pesquisa de campo, observação participante com abordagem qualitativa, olhando de modo particular uma comunidade de aprendizagem. Participa desta pesquisa apenas um sujeito, do sexo masculino e tem a função de educador social. Para as discussões dos resultados, foi feito uma construção dos diálogos. O resultado da pesquisa mostrou que o espaço de Comunidade Aprendente e Ecologia de Saberes desenvolvem um papel fundamental na transformação da vida das pessoas. A educação sociocomunitária é um possível numa perspectiva de formação de sujeitos autônomos e emancipatórios.

Palavras Chaves: Educação Sociocomunitária. Diálogos Culturais. Comunidade Aprendente. Ecologia de Saberes.

ABSTRACT

The subject of this dissertation is **Learning Community, Ecology of Knowledge and socio-communitarian Educational Practice**: It is an experience of a decolonizing praxis at Sociedade Humana Despertar - SHD, Sumaré SP, and reflects various theoretical frameworks allusive to emerging educational models that address the necessity of building learning environments. In this perspective, this dissertation investigated and sought reflections to the following questions: Is culture, essential to understand my group and the society I belong? What are the learning opportunities present in the daily lives of members of a community? How is knowledge produced and reproduced in this context? The theoretical framework was based, mainly on the authors: Hugo Assmann, Ivone Bordelois, Regis de Morais, Severino Antonio, Paulo Freire and Boaventura de Sousa Santos. As a research tool, we used participant observation, through conversations rounds and interviews. To discuss the results a construction of the dialogues was made. An accurate observation related to the concept and characteristics of learning communities was conducted through a bibliographic and field research, a qualitative approach with a participant observation looking in particular a learning community. Took part is this research just one person, a male, whose role is to be a social educator. The research results showed that **is Learning Community and Ecology of Knowledge** space plays a fundamental role in the transformation of people's lives. The socio-communitarian education is possible within a perspective of autonomous and emancipatory of people's formation.

Key Words: Education socio-communitarian. Dialogues Culturels. Comunidade Learner. Knowledge Ecology.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CA. Comunidade Aprendente

SHD- Sociedade Humana Despertar

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
PRIMEIRO CAPÍTULO - COMUNIDADE APRENDENTE E ECOLOGIA DE SABERES	16
1.1 COMUNIDADE APRENDENTE	18
1.2 ECOLOGIA DE SABERES	18
1.3 O PÓS OU HIPERMODERNISMO E SUAS INTERFERÊNCIAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL	22
1.4 O DISCURSO SOBRE A QUALIDADE DE ENSINO: PRÁTICAS DE LIBERTAÇÃO OU APRISIONAMENTO?	34
1.5 EDUCAR COMO UMA AVANÇADA TAREFA SOCIAL EMANCIPATÓRIA	35
1.6 PRAZER E TERNURA NA EDUCAÇÃO	37
1.7 EDUCAÇÃO COMO ATO DE DEFENDER VIDAS	38
SEGUNDO CAPÍTULO - UM DIÁLOGO DA LINGUAGEM COMO PROCESSOS EMANCIPATÓRIOS	42
2.1. LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: A PALAVRA COMO EXPRESSÃO DE UM MUNDO DE LIBERDADE E FORMA DE CONHECIMENTO	44
2.2. DIÁLOGO: CORRESPONDÊNCIA E RESSONÂNCIA ENTRE SUJEITOS	46
2.3. AÇÃO: PRÁXIS CRIADORA E TRANSFORMADORA DO MUNDO E DA VIDA	51
TERCEIRO CAPÍTULO - DIÁLOGOS CULTURAIS: VOZES QUE AMPLIFICAM E PRESENTIFICAM O APRENDER E A VIDA	54
3.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO	54
3.2 CAMPO DA PESQUISA	55
3.3 INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO E COLETAS DE DADOS	57
3.4 SUJEITO DA PESQUISA	59
3.5 PROCEDIMENTOS	59
3.6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
ANEXO – MEMORIAL e SLIDE DE APRESENTAÇÃO	71

INTRODUÇÃO

Penso:

Nas belezas deste mundo representadas nas memórias e nas experiências do viver; No diálogo autêntico, no voltar-se para o outro e colocar-se frente ao mundo e frente aos seus semelhantes; Nas palavras que traduzem a forma do homem se colocar frente ao mundo e desdobrar novos sentidos, gestando novas formas de existir; Nas vidas que possam nos emprestar fôlegos, para trilharmos o caminho da generosidade, do encantamento educacional e a abertura de novos saberes. Várias passagens, muitas palavras e tantos dizeres.

Esta dissertação tem como tema Comunidade de Aprendizagem, Ecologia do Saber e Prática Educativa Sociocomunitária: Experiência de uma práxis descolonizadora na Sociedade Humana Despertar – SHD, Sumaré SP. Reflete sobre diversos quadros teóricos alusivos aos emergentes modelos educativos, que procuram dar resposta à necessidade de edificação de ambientes de aprendizagem de forma ativa, participativa e efetiva, com viés transformador.

Diante das inúmeras formas de conhecimento, considerando que o mesmo é produto das práticas humanas, construindo na interação do sujeito com o mundo, exige-se pensar a Educação como práxis construtiva e transformadora.

Trata-se de olhar os espaços educativos como comunidade de aprendizagem, considerando o conjunto dos indivíduos, autônomos e independentes, com ideais partilhados, por vontade própria de aprender e trabalhar juntos, comprometendo-se e influenciando-se uns aos outros dentro de um processo de aprendizagem.

Para tanto, é indispensável admitir as Comunidades de Aprendizagem como estimuladoras de uma educação crítica que visa promover esta transformação sócio-política. Entretanto, trata-se de uma tarefa desafiadora e instigante, pois tais estudos são modos de produção de visibilidade e encontram-se em contínuo movimento de reflexão e estruturação.

A busca contínua de partilhas de saberes em uma perspectiva de ecologia de saberes caminhou ombro a ombro na difícil e árdua caminhada de minha formação e na interação com o mundo, exigiu-me construtor e transformador de um espaço que vivi. As diversas ações me fazem pensar que fiz uma travessia alicerçada de noção de construção colaborativa do conhecimento, na partilha de saberes e experiências, principalmente nas relações de mundo “rural” e mundo “urbano”, de embate com uma epistemologia que eliminava uma reflexão epistemológica do contexto rural e

cultural. Uma política da produção e reprodução de conhecimento, com as consequências da descontextualização e também com a possibilidade de outras epistemologias, surgiu ao me deparar com múltiplas realidades culturais, numa rede complexa de saberes que produz subjetividade, instrumento importante nos dispositivos pedagógicos de minhas práticas, que contribui para redescobrir a "diferença", e que não poderia ser e não é igual à desigualdade isso o que justifica esta pesquisa **COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM, ECOLOGIA DO SABER E PRÁTICA EDUCATIVA SOCIOCOMUNITÁRIA: Experiência de uma práxis descolonizadora na Sociedade Humana Despertar – SHD, Sumaré, SP**, que ao se colocar no confronto real põe em prática o eu com o outro, que poderá desvendar as diferenças e semelhanças, os valores universais e as particularidades experimentando uma nova possibilidade de se tornar nós e nas perspectivas de um reinventar. Uma prática social e cultural que constrói conhecimento, possui dinamicidade, gera interatividade, construção coletiva comum ao grupo.

A Sociedade Humana Despertar é uma associação sem fins econômicos, com atuação preponderante em assistência social, de direito privado, com autonomia administrativa e financeira. Tem como objetivo contribuir para o exercício da cidadania, através do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos por meio de projetos socioeducativos, ambientais, artísticos e de inclusão produtiva que focam as três vertentes de sua causa: o potencial humano, a ética ecológica e o amor à vida. Tem como lema “+Solidariedade; +Harmonia e + Dignidade que vem solidificar a sua missão de oferecer oportunidades para que as pessoas socialmente vulneráveis desenvolvam seus saberes, sua consciência ecológica, e façam suas escolhas.

Consideramos a educação como um processo, em constante movimento, uma construção social que desenvolve a elaboração do conhecimento, sendo uma forma particular de relação com a cultura. Diante da ideia de que existem processos educacionais nos espaços não escolares, e que estes contribuem a uma reflexão crítica, passa-se a nortear para o papel da oralidade e da escrita neste processo e de que forma estes dois mundos se articulam no universo da educação.

O caminho pretendido é identificar contribuições educativas sociocomunitárias como formas de construção desta cultura, e identificação dos processos de comunidade de ensino e aprendizagem, para construção de diálogos interculturais. Com base nesses pressupostos temos algumas perguntas que motivam esse estudo:

01. Será a cultura, essencial para compreender meu grupo e a sociedade da qual faço parte?

02. Quais as possibilidades de aprendizagem presentes no cotidiano dos membros de uma comunidade?

03. Como o conhecimento é produzido e reproduzido neste contexto?

Essas indagações vêm contribuir para o compreender os processos de aprendizagem que ocorrem no espaço não formal e os seus processos pedagógicos dentro de uma perspectiva sociocomunitária.

Deste modo, o objetivo geral compreender as contribuições educativas de uma comunidade de ensino e aprendizagem para construção de diálogos interculturais. Assim como, os objetivos específicos abarcam: a - Analisar uma comunidade Aprendente e suas relações cotidianas; b- Identificar a dimensão pedagógica desse espaço na construção de temas geradores nas relações interculturais; e c- Compreender como se dão os processos de ensino e aprendizagem a partir das práticas cotidianas; e c- Analisar uma comunidade de ensino e aprendizagem e suas relações cotidianas e emancipatórias.

Assim esses pontos serão aprofundados ao longo de três capítulos que refletem sobre os emergentes modelos educativos que procuram dar respostas à necessidades de edificação de ambiente de aprendizagem de forma ativa, participativa e efetiva, com viés transformador. Trata-se de olhar os espaços educativos como C.A considerando o conjunto de indivíduo autônomo e independente, influenciando uns aos outros dentro de um processo de aprendizagem. No primeiro capítulo, colocamos em evidência a comunidade aprendente e a ecologia dos saberes nas bases da educação sociocomunitária devido a suas bases transformadoras tanto no âmbito educacional quanto no sociocultural. O exposto neste capítulo refendo que para Assmann(2001) a questão da qualidade cognitiva e social da educação deve ser encarada primordialmente no pivô pedagógico, a partir das experiências do prazer de estar conhecendo. No segundo capítulo trataremos da linguagem como possibilitadora de processos emancipatórios no âmbito educacional. Apresenta a linguagem como propulsora de uma educação intercultural e legitimadora de vozes que compõem as Comunidades Aprendentes, com objetivo de chamar atenção para um pensar sobre a importância da linguagem verbal e fazer considerações sobre a palavra, onde o mundo é visto da forma que expressamos e também expressamos da maneira que vemos o mundo, que é concebido como práxis e poieses (Antônio, 2012). No terceiro capítulo

propormos agenciar com a dimensão estética um posicionamento de dar visibilidade e trazer a voz aos atores do processo emancipatório da comunidade aprendente. A análise apresentada é resultado da pesquisa de campo por meio das narrativas, entrevistas e diálogos com um membro pertencente à Comunidade Aprendente. Refere-se aos diálogos interculturais às trocas de saberes e as formas de aprendizagem em busca de uma educação democrática, sensível, emancipatória e transformadora.

PRIMEIRO CAPÍTULO - COMUNIDADE APRENDENTE E ECOLOGIA DE SABERES

Uma práxis pedagógica descolonizadora combate a manipulação, à exploração epistemológica e possibilita que os sujeitos se eduquem, e se eduquem uns aos outros, mediados pelo mundo.

Um dos intuitos desta pesquisa é a de expor, através de várias vozes e diálogos, a minha visão de educação e, para tanto, um dos pontos inspiradores é a assertiva de Hugo Assmann (2001) que afirma que educar significa defender vidas.

Surgem questões fundamentais nos diálogos e questionamentos de Assmann (2001). Se educar é ainda uma opção de vida entusiasmante, se dá para falar em reencantamento da educação sem passar por ingênuo e se no mundo de hoje a privação da educação é uma *causa mortis* inegável e que ninguém encontra lugar ao sol da sociedade do conhecimento sem flexibilidade adaptativa. Que o mundo está se transformando numa trama complexa de sistemas aprendentes. Falar hoje de nichos vitais significa falar de ecologias cognitivas. De ambientes propiciadores de experiências do conhecimento. É disso que trataremos aqui para que se engendre sempre o encantamento na educação.

A ecologia dos saberes refere-se ao reconhecimento da infinita pluralidade dos saberes e da necessidade de conjugações específicas desses saberes para realizar determinadas ações.

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (ASSMANN, 2001, p.154).

Descobre-se que a vida é basicamente uma persistência de processos de aprendizagem, pois os seres vivos conseguem se manter de forma flexível e adaptativa, e processos vitais são o mesmo que processos de conhecimento.

Assmann(2001) afirma que não bastam apenas alguns temas científicos para liquidar com a desmotivação de muitos educadores. Mas pensa que se a escola se

torna um lugar mais agradável, poderá ajudar neste processo. Importante destacar quando diz em sua obra que a melhoria pedagógica e o compromisso social têm que caminhar juntos.

Define que educar não é apenas ensinar, mas criar situações de aprendizagem, nas quais os aprendentes possam despertar, de acordo com sua própria experiência do conhecimento. Para ele a escola não deve ser simples repassadora de conhecimentos prontos, mas contexto e clima organizacional, em vivências personalizadas do aprender a aprender.

Incomoda, mas não assusta a visão de Assmann (2001) ao definir o panorama educacional como desolador, especialmente na escola pública de primeiro e segundo grau. É tal descaso da profissão de educador nesse país que para muitos soa ingênuo e cômodo, passar diretamente a proposta de sanarmos esforços para que, em nossas escolas, o prazer das experiências de aprendizagem seja instituído em sistema. A luta pela revalorização e ressignificação salarial dos profissionais docentes adquiriu tal prioridade, que muitos já nem se lembram de ancorá-la também no reencantamento do cerne pedagógico da experiência educacional.

Não podemos esquecer que também a Flexibilidade é um aspecto do conhecimento personalizado e de uma ética social democrática. É fundamental que tenhamos conosco que é preciso substituir a pedagogia das certezas e dos saberes pré-fixados, por uma pedagogia da pergunta.

O reencantamento da educação requer a união entre sensibilidade social e eficiência pedagógica e também requer muitas frentes de luta pela melhoria da educação. Mas não pode contornar eternamente a evidência de que a questão da qualidade na educação passa centralmente pelo viés pedagógico. Uma pergunta feita por Assmann (2001) que é bom lembrar sempre: Os educadores não perdem pontos em suas lutas reivindicatórias quando não explicitam adequadamente esta opção clara, pró-reencantamento da educação no plano pedagógico?

Com o alastramento do corporativismo, há muita gente presa no negativismo, instaurando reclamos profissionais, deixando de serem convincentes, porque uma vez estagnados na mediocridade pedagógica, transformam esses reclamos em pretextos frívolos. Somente os educadores entusiasmados em seu papel na sociedade, conseguem criar uma opinião pública favorável a seus questionamentos. O compromisso ético-político do educador deve ser, um clima esperançoso, no contexto escolar.

1.1 - COMUNIDADE APRENDENTE

O conceito de Comunidade de Aprendizagem tem seus laços estrito como diálogo, escola e ecologia do saber. Comunidade de Aprendizagem diz respeito a projetos educativos que extrapolam os limites da escola, envolvem toda a comunidade no processo de formação de seus indivíduos. Podemos definir Comunidades de Aprendizagem como uma proposta de transformação social e cultural que envolve alunos, professores, monitores, pais e demais cidadãos locais na construção de um projeto educativo próprio, para educar-se e educar as criança, os jovens e os adultos.

A comunidade Aprendizagem como ambiente pedagógico, no qual práticas educativas estão em cena, precisa ser um lugar de reencantamento, um lugar de oportunidade de trocas, de experimentar, de viver e sonhar. Assmann (1998: 29) afirma que “o ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos”. Possibilitando então, a socialização e o imaginário, a sensação de pertencimento ao grupo é um fator de atração a fascinação e a inventividade neste espaço de aprendizagem onde a sensibilidade abra caminhos para a explosão dos espaços de conhecimento, que promova a revitalização de espaços sociais e do conhecimento com todos os valores em si inerentes. Assim, uma proposta de transformação social e cultural com a participação de todos os envolvidos e comunidade de entorno.

1.2 - ECOLOGIA DE SABERES

A ecologia dos saberes refere-se ao reconhecimento da infinita pluralidade dos saberes e da necessidade de valorização dos mesmos para realização de ações verdadeiramente emancipatórias. Saberes estes sufocados pelo domínio do saber científico que supostamente, objetivo e neutro, subsidia a formação de técnicos mais voltados ao aumento da eficiência e da eficácia, segundo padrões de medidas da produtividade capitalista, e por consequência, cada vez menos aptos à reflexão crítica destes próprios padrões ante a nossa Atualidade.

O avanço dos valores de mercado, acirrados nas últimas décadas com a consolidação da globalização neoliberal, tem penetrado diversos espaços da vida social não diferentes nos espaços de aprendizagem. Assim, neste ambiente resta pouco espaço para saberes e conhecimentos não científicos, dotados de outras temporalidades e cujos padrões de medições diferem daqueles usualmente aceitos pela racionalidade cognitivo-instrumental, ligada diretamente ao princípio de mercado para o qual individualismo e concorrência são centrais (SANTOS, 2000).

Santos (2000) apresenta o conceito de razão indolente. Um saber indiferente a tudo aquilo que não lhe convém, que descarta a multiplicidade de experiências disponíveis e possíveis. Isso, segundo o pensador, acarreta a invisibilidade de todos os outros saberes que ameaçam a manutenção do seu *“status quo”*. Nesse contexto, os movimentos sociais são invisibilizados pela razão indolente por buscarem a emancipação social, e por serem vistos como ameaças de transformação do *“status quo”* instaurado.

A razão indolente é entendida aqui como modelo de produção e transmissão de conhecimento na qual o educando é considerado esvaziado, nas suas várias formas, ao conhecimento hegemônico, tanto filosófico como científico, produzido no Ocidente nos últimos anos.

É importante situar que a *“consolidação do Estado liberal na Europa e na América do Norte, as revoluções industriais e o desenvolvimento capitalista, o colonialismo e o imperialismo constituíram o contexto sócio-político em que a razão indolente se desenvolveu”*. (Santos, 2000, p. 124).

Ao encadear esse raciocínio evidencio que o modelo de reprodução e transmissão de conhecimento ideal para a lógica quantitativa, na qual as áreas como artes, literatura, filosofia e humanidades perdem espaços por desrespeitar a exigência de proteger o poder opressor. É desta maneira que aos espaços de aprendizagem construiu ou colaborou para aquilo que Santos (1999) designa por *“monocultura do saber”*. Para o autor, esta é uma das formas mais poderosas de produção da não existência, isto é, tudo aquilo que está fora dos critérios de verdade da ciência moderna, é desqualificado, desprezado e invisibilizado de modo irreversível (SANTOS 1999).

Ao prosseguir nesta linha de articulação, Santos (1999) aponta, sobretudo, a ciência moderna como grande instrumento epistemicida da modernidade, no momento que esta deliberadamente arrasa, marginaliza ou descredibiliza todos os conhecimentos não científicos que lhe são alternativos.

Numa proposta de enfrentamento ante a essa composição científica engessada e opressora, a ecologia dos saberes engendra-se e passa a se conceituar afirmativamente como legitimadora de reconhecimento da infinita pluralidade dos saberes e da necessidade de conjugações específicas desses saberes para realização de determinadas ações.

Ao complementar essa acepção da ecologia de saberes passo a defini-la enquanto um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra a lógica quantitativa e hegemônica, potencializando e contribuindo, assim, para as ações de fortalecimentos de saberes epistemológicos além dos saberes científico.

Alicerçada em, e, nos pressupostos de que não há epistemologias neutras e as que clamam sê-las são as menos neutras e que a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. (SANTOS, 1999, p.154).

Ao pensarmos nas práticas de conhecimentos e seus impactos em outras práticas sociocomunitárias se faz um paralelo com o intuito de meu trabalho que legitima e afirma a diversidade e multiplicidade de sentidos apontados pela ecologia do saber nas práticas educativas sociocomunitárias. Para tanto, com base em Santos (1999) enuncio que as ecologias são formas de *“agregação da diversidade pela promoção de interações sustentáveis entre entidades parciais e heterogêneas”* (SANTOS, 1999, p. 105).

Santos (2000) propõe a Sociologia das Emergências, movimento transgressivo insulente. Apresenta a existência de cinco monoculturas que produzem as ausências em nossa racionalidade ocidental. Uma racionalidade preguiçosa. A primeira é a do Saber e do Rigor, visto que passa a reduzir o presente, desconsiderando os conhecimentos e as práticas populares existentes na sociedade; a segunda ausência é a do Tempo Linear que culturalmente, absorvemos a ideia de que o pensamento é o norte proporcionador das melhores ideias e formas de viver e estar neste mundo; a terceira ausência, da Naturalização das diferenças, onde há categorização por natureza, ou seja, a hierarquia como modo que acirra as diferenças e subdivide em grupos de superiores de um lado e inferiores do outro, comprometendo os modos de diversidades; a quarta ausência, é a existência de uma escala dominante e a quinta ausência, é a da produtividade capitalista epistemicida que é a morte do conhecimento alternativo. Um conceito que

por um lado aponta a capacidade (potência) e, por outro, a possibilidade (potencialidade). Há um limitado espaço de possibilidades e, por isso, não podemos desperdiçar a oportunidade única de uma transformação específica que o presente oferece. Assim, cuidar do presente é fundamental porque existe a incerteza de que a esperança irá se concretizar. Dessa maneira, é a aposta em emancipações sociais futuras, mas que se realizam a partir de emancipações presentes.

A Sociologia das Ausências, ao dar visibilidade às experiências disponíveis, contrapõe-se aos cinco modos de produção de não-existências, com subdivisão de cinco ecologias: de saberes, das temporalidades, dos reconhecimentos, das trans-escalas e da produtividade. Por sua vez, a Sociologia das Emergências evidencia uma nova forma de entender a mudança social, mais como um fato que se vai condensando no decorrer da vida quotidiana do que como uma ruptura total com o passado. O diálogo no espaço escolar é invisibilizado pela razão indolente, por desenvolverem a criatividade e possibilitarem a emancipação social, ou seja, são possíveis apostas de transformação do “*status quo*”. Assim, é pertinente realizar uma Sociologia das Ausências e das Emergências no diálogo.

Na mudança de paradigmas proposta por Santos (2000) está contemplada uma ecologia de saberes com base no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. É nesse paradigma que se situa a palavra na interface de novos saberes e possibilidades de emancipação. Ao assumirmos esta proposta emancipatória, a visão de emancipação humana servirá de base para as práticas desenvolvidas para superamos a compreensão da emancipação humana como uma utopia ou simples ideia reguladora, passando a enxergar como uma possibilidade de potencialidade.

Destaca-se então a relevância do papel da subjetividade e da atividade consciente em direção a construção do ser humano como ser “naturalmente” sócio histórico. Isso se daria, pois, ao criar, o indivíduo torna-se mais seguro dos seus potenciais e consciente dos seus limites; torna-se mais autêntico e livre para fazer suas escolhas. Assim para que haja ruptura conectada aos desígnios de mercado e mais voltada para a emancipação social dos cidadãos, é necessário trazer a ecologia de saberes para dentro das práticas educativas. Isto significa rever a prática educacional, ou seja, apreender novas maneiras de construção de conhecimento.

Vejamos a seguir como esse compromisso pode ser gestado e o quanto a Pós ou Hipermodernidade interfere e imprime significações questionáveis neste modo “*operandis*”.

1.3 - O PÓS OU HIPERMODERNISMO E SUAS INTERFERÊNCIAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL

O pós-modernismo não tem uma definição clara e, por ter como elementos reveladores a invasão da tecnologia eletrônica, da automação e da informação, causa certa perda de identidade dos indivíduos ou desagregação, do mesmo modo que se caracteriza pela quebra de paradigmas. Dentre as diferentes concepções do pós modernismo, com isso, pensar numa educação nos tempos atuais, referendome, a princípio em Gadotti (1997), ao afirmar:

... Uma educação pós-moderna seria aquela que leva em conta a diversidade cultural, portanto uma educação multicultural. O pós-modernismo, diante da desilusão causada por uma racionalização que levou o homem moderno à tragédia das guerras e da desumanização, nega-se o sistema, para se formar o indivíduo, o diferente, o atípico (GADOTTI, 1997, p. 311).

A busca da afirmação do homem enquanto indivíduo, sua dedicação ao cotidiano, ao seu mundo, envolve-se com a memória, com pequenas causas, com metas pessoais e de curto prazo, busca sua afirmação como indivíduo, em face da globalização da economia e das comunicações que obriga a educação pós-moderna ser crítica com pretensão de resgatar a unidade entre história e sujeito que foi perdida durante as operações modernizadoras de desconstrução da cultura e da educação.

E porque não falar da pós-modernidade e a globalização do mercado? Uma das reflexões é buscar o ponto entre pós-modernidade, pós-modernismo e didática.

A globalização econômica traz radicalização da dependência internacional e o neoliberalismo aponta para um Estado Mínimo que, por um lado, abandona os investimentos nas áreas sociais e, por outro, amplia e refina dispositivos de manutenção do poder econômico através de políticas de exclusão e controle. Há cada vez mais concentração de renda, mais injustiça social, mais desemprego, e menos manifestações populares de protesto, menos articulações de oposição. Sindicatos negociam redução de salários em troca de estabilidade de emprego.

Aprisionado pela lógica econômica neoliberal, a solidariedade cede terreno ao individualismo. Hipocrisia, cinismo e violência ganham destaque e relevância. Há esvaziamento da cultura popular e progressão do narcisismo em tempos nebulosos. Impedindo qualquer visão além da globalização neoliberal.

Individualização excessiva, fascínio pelo banal apresentado como espetáculo, historização do cotidiano, são elementos que se apresentam para a produção de nossas subjetividades: desagregadas e isoladas, facilmente controláveis e, no mais das vezes, ávidas por se incluírem no restrito e inacessível grupo dos privilegiados.

Santos(2000) aponta para a crise da sociedade moderna, discutindo vários de seus aspectos e destacando o fracasso das promessas de progresso que, ao final do século XX, tinham se transformado em ameaças de destruição:

A promessa da dominação da natureza, e do seu uso para o benefício comum da humanidade, conduziu a uma exploração excessiva e despreocupada dos recursos naturais, à catástrofe ecológica, à ameaça nuclear, à destruição da camada de ozono, e à emergência da biotecnologia, da engenharia genética e da consequente conversão do corpo humano em mercadoria última. A promessa de uma paz perpétua, baseada no comércio, na racionalização científica dos processos de decisão e das instituições, levou ao desenvolvimento tecnológico da guerra e ao aumento sem precedentes de seu poder destrutivo. A promessa de uma sociedade mais justa e livre, assente na criação da riqueza tornada possível pela conversão da ciência em força produtiva, conduziu a espoliação do chamado Terceiro Mundo e a um abismo cada vez maior entre Norte e o Sul. Neste século morreu mais gente de fome do que em qualquer dos séculos anteriores, e mesmo nos países mais desenvolvidos continua a subir a percentagem dos socialmente excluídos, aqueles que vivem abaixo no nível de pobreza (o chamado Terceiro Mundo interior) (SANTOS, 2000, p.56).

Salienta, também, a crise epistemológica do paradigma dominante da racionalidade científica que, desde as descobertas de Einstein, vem sofrendo abalos profundos em suas verdades. Caracteriza, na falta de outro termo melhor, a pós-modernidade como momento de transição paradigmática, de profundas e necessárias mudanças e transformações.

Na teia deste tópico sobre as relações estabelecidas no contexto da Pós-Modernidade é insurgente dialogar com as contribuições de Gilles Lipovetsky (2004) acerca do que denominou de Hipermodernidade e a configuração de um cenário contemporizado e marcado pela Sociedade de Consumo e pela lógica do Individualismo. Pode-se conceituar Hipermodernidade como “*uma sociedade liberal, caracterizada pelo movimento, pela fluidez, pela flexibilidade; indiferente como*

nunca antes, se foi, aos grandes princípios estruturantes da modernidade, que precisaram se adaptar ao ritmo hipermoderno para não desaparecer”. (LIPOVETSKY apud CHARLES, 2004, p. 26).

Para Lipovetsky, a expressão pós-modernidade era ambígua, por se tratar de uma modernidade de novo gênero, de uma nova configuração que ainda não atingia sua superação e finalização: *“Longe de decretar-se o óbito da modernidade, assiste-se a seu remate, concretizando-se no liberalismo globalizado, na mercantilização quase generalizada dos modos de vida, na exploração da razão instrumental até a “morte” desta, numa individualização galopante.* ”(LIPOVETSKY, 2004, p. 53). Por isso, suas reticências ante ao prefixo pós.

Para o citado autor, o ciclo pós-moderno se deu sobre o signo da falta de compreensão do âmbito social e:

Agora, porém, temos a sensação de que os tempos voltam a endurecer-se, cobertos que estão de nuvens escuras. Tendo-se vivido um breve momento de redução das pressões e imposições sociais, eis que elas reaparecem em primeiro plano, nem que seja com novos traços. No momento em que triunfam a tecnologia genética, a globalização liberal e os direitos humanos, o rótulo pós-moderno já ganhou rugas, tendo esgotado sua capacidade de exprimir o mundo que se anuncia (LIPOVETSKY, 2004, p. 52).

Isso tem passagem, pois, de acordo com o autor, a primeira modernidade era extrema devido ao aspecto ideológico- político, mas a segunda modernidade que traz em seu cerne uma mega modernidade integradora é aquela que *“reconciliada com seus princípios de base (a democracia, os direitos humanos, o mercado), não mais tem contra-modelo crível e não pára de reciclar em sua ordem os elementos pré-modernos que outrora eram algo a erradicar (IB IDEM, P. 57)”*.

Neste encadeamento expositivo, o filósofo traz uma leitura de uma segunda modernidade globalizada que ressurgue arraigada em três princípios já existentes anteriormente: o mercado, a eficiência técnica e o indivíduo e que anuncia a transição de uma modernidade limitada para uma consumada, onde o passado ressurgue, o futuro gesta inquietações e o presente assume importância progressiva. Com essa tessitura, anuncia que os tempos da terceira e da quarta modernidade são os da hipermodernidade multiplicadora das temporalidades divergentes (IB IDEM, p.57).

Em suas palavras:

A primazia do presente se instalou menos pela ausência (de sentido, de valor, de projeto histórico) que pelo excesso (de bens, de imagens, de solicitações hedonistas). Foi o poder dos dispositivos sub-políticos do consumismo e da moda generalizada o que provocou a derrota do heroísmo ideológico-político da modernidade. O coroamento do presente se iniciou muito antes que se houvessem enfraquecido as razões para ter esperança num futuro melhor; esse coroamento precedeu em várias décadas a queda do Muro de Berlim, o universo acelerado do ciberespaço e o liberalismo globalizado (IB IDEM, p. 61).

Essa hipermodernidade carrega em si um presente de insegurança e exigente na generalização por segurança:

As lutas sociais e os discursos críticos não mais oferecem a perspectiva de construir utopias e superar a dominação. Só se fala de proteção, segurança, defesa das “conquistas sociais”, urgência humanitária, preservação do planeta. Em resumo, de limitar os estragos. O clima do primeiro presentismo liberacionista e otimista, marcado pela frivolidade, desapareceu em favor de uma exigência generalizada de proteção. O momento denominado pós-moderno coincidiu com o movimento de emancipação dos indivíduos em face dos papéis sociais e das autoridades institucionais tradicionais, em face das limitações impostas pela filiação a este ou aquele grupo e em face dos objetivos distantes; aquele momento é indissociável do estabelecimento de normas sociais mais flexíveis, mais diversas, e da ampliação da gama de opções pessoais. Disso resultou um sentimento de “descontração”, de autonomia e de abertura para as existências individuais. Sinônimo de desencantamento com os grandes projetos coletivos, o parêntese pós-moderno ficou todavia envolto numa nova forma de sedução, ligada à individualização das condições de vida, ao culto do eu e das felicidades privadas. Já não estamos mais nessa fase: eis agora o tempo do desencanto com a própria pós-modernidade, da desmistificação da vida no presente, confrontada que está com a escalada das inseguranças. O alívio é substituído pelo fardo, o hedonismo recua ante os temores, as sujeições do presente se mostram mais fortes que a abertura de possibilidades acarretada pela individualização da sociedade. De um lado, a sociedade-moda não pára de instigar aos gozos já reduzidos do consumo, do lazer e do bemestar. De outro, a vida fica menos frívola, mais estressante, mais apreensiva. A tomada das existências pela insegurança suplanta a despreocupação “pós-moderna”. E com os traços de um composto paradoxal de frivolidade e ansiedade, de euforia e vulnerabilidade, que se desenha a modernidade do segundo tipo. Nesse contexto, o rótulo pós-moderno, que antes anunciava um nascimento, tornou-se um vestígio do passado, um “lugar da memória (IB IDEM, pp. 64-65).

Para tanto farei um maior detalhamento dialogando com alguns pertinentes posicionamentos de Jean Baudrillard (1995; 2001), sociólogo antimarxista, defensor

do liberalismo clássico e “verdadeiro legista do contemporâneo” como o definem acidamente seus opositores teóricos com base no materialismo histórico, como Fredric Jameson, Terry Eagleton (Thomas Warton) e Warren Montag.¹

Baudrillard esclarece que não estaríamos mais nos atendo a problemática da falta e da alienação e que a última e mais radical análise desta estaria nas contribuições de Guy Debord com o conceito de espetáculo e de alienação espetacular. Segundo Baudrillard (2001), existiria para Debord (1997) uma chance de desalienação, uma chance para resgate de autonomia e soberania.

Radicalmente Baudrillard (2001) afirma que a crítica situacionista radical está superada e anuncia um mundo virtual – entendido como interativo e vinculado à comunicação digital - que a tudo precede constituindo um estado de privação total do Outro, ou mesmo de qualquer alteridade. É eminente o assassinato do real e não por ausência, mas por excesso, excesso esse que incide em seu fim: *“nós nos movemos para um mundo onde tudo que existe apenas como ideia, sonho, fantasia ou utopia será erradicado, porque tudo isso será imediatamente realizado, operacionalizado* (BAUDRILLARD, 2001, pp. 73-74) e é esta realidade pura, absoluta e virtual que chama de “Crime Perfeito”.

Essa realidade, denominada “Crime Perfeito” denota a mutação primordial de um estado crítico e histórico marcado por massas de tensões e contradições para um estado catastrófico de irrupção de algo anômalo com funções, regras e formas desconhecidas e paradoxais e de forma profética ressalta que a humanidade pode estar fadada ao desaparecimento e de forma inócua apresenta como estratégia analítica exercitar um desaparecer com arte propondo um pensamento paradoxal com vista delirante.

“Pode ser que a realidade seja complexa demais para a transmissão oral. A lenda a recria sob uma forma que lhe permite correr o mundo”²

Teríamos substituído, como afirma Baudrillard (2001), o “drama da alienação” de Marx pelo “êxtase da comunicação”? O espetáculo como signo emblemático da forma mercadoria, a propaganda como estilo de vida e seria a realidade vazia como laços de simulacro?

¹ Não trabalharei aqui, detidamente, com estes autores, entretanto, deixarei como indicação: KAPLAN, E. A. (org.) O Mal-Estar no Pós Modernismo. RJ: Zahar, 1993 e EAGLETON, Terry. As ilusões do pós-modernismo. RJ: Zahar, 1998.

² Alphaville, direção de Jean Luc Godard, França, 1965. No letreiro de Alphaville aparecem as palavras: SILÊNCIO – LÓGICA – SEGURANÇA – PRUDÊNCIA.

Creio não ser prontamente e muito menos em uma pincelada que pensaremos e apresentaremos resolutividade à complexidade desses questionamentos, mesmo porque tais colocações podem levar a uma dialética que não proponho aqui, a um confronto entre os “pós modernistas” e os “materialistas históricos” que não nos instigaria e ou um posicionamento excludente e universalista que não visaria uma intercessão entre os diversos pensamentos que desde o início possibilito articular para enriquecer a educação intercultural e seus engendramentos para a constituição da Comunidade Aprendiz.

Seguirei analisando mais detalhadamente outra obra de Baudrillard (1995), intitulada *A Sociedade de Consumo* que aqui tem relevante importância. Nessa obra Baudrillard (1995) caracteriza a sociedade de consumo como a universalidade do “fait divers” na comunicação de massa, ou seja, toda informação política, cultural e histórica aparece dramatizada no modo espetacular e simultaneamente distanciada pelos meios de comunicação e reduzida a signos. Nesse contexto, a lógica fetichista constitui a ideologia de consumo já que a vida cotidiana é o lugar por excelência do consumo, com o compromisso entre os princípios democráticos igualitários, sustentáveis pelo apego ao mito da abundância (Galbraith) e do bem-estar, além do imperativo fundamental de uma ordem de privilégio e de domínio: *“não há direito ao espaço senão a partir do momento em que já não existe espaço para todos e em que o espaço e o silêncio constituem o privilégio de uns quantos, à custa dos outros.”*. (BAUDRILLARD, 1995, p. 57).

Dois aspectos fundamentais podem servir de analisadores para o processo de consumo: 1º O processo de significação e de comunicação abordados por uma análise estrutural. Aqui o consumo revela-se como troca e equivale-se à linguagem. O consumo é ilimitado, já que não se consome o objeto em si, no seu valor de uso, mas sim se manipulam os objetos aos signos referentes ideais, ou seja, um estatuto que permite o acesso aos diversos grupos sociais. 2º O processo de classificação e diferenciação social. Os objetos/signos se ordenam através de valores estatutários em uma cadeia hierarquizada com as implicações de outros significantes sociais: cultura, poder, saber, por exemplo.

O consumo revela sua dimensão de coação no 1º sendo dominado pelo constrangimento de significação ao nível da análise estrutural; e no 2º dominado pelo constrangimento de produção e do ciclo de produção, na análise estratégica sócio-político-econômica.

O cidadão moderno e consumidor deve aspirar à felicidade e ao prazer, e se deixar cooptar por estas, dispondo-se à produção e inovação contínua das próprias “necessidades” e bem-estar de forma imediata. Esse processo se estende pela operacionalidade de uma reciprocidade de implicação a todos os atores sociais.

Percebemos que essas articulações caminham para demonstrar um novo modo de socialização com a emergência de novas formas de produtividade e, conseqüente, reestruturação monopolista do sistema econômico.

O campo do consumo em oposição a uma visão homogênea do mesmo é um: “campo social estruturado em que os bens e as próprias necessidades, como também os diversos indícios de cultura, transitam de um grupo modelo e de uma elite diretora para as outras categorias sociais, em conformidade com seu ritmo de “promoção” relativa. (BAUDRILLARD, 1995, p. 61).

Nessa ideologia, a violência, a sedução e o narcisismo são vistos previamente como modelos de produção dos MASS Mídia e passíveis de transformação pelos signos referenciáveis, de forma que o consumidor/cidadão “*encontra a própria personalidade no cumprimento de tais modelos*”. (BAUDRILLARD, 1995, p. 97).

Com base nas ponderações apresentadas por Sébastien Charles (2004) de seus estudos sobre o pensamento de Lipovetsky (2004) há que se evidenciar que “*a questão não é atenuar o papel da negatividade no retrato que ele [Lipovetsky] trata da pós-modernidade, mas antes moderar o sentido dessa mesma pós-modernidade propondo encará-la como fenômeno não unidimensional, mas duplo*”. (LIPOVETSKY apud CHARLES, 2004, p. 21). Em outras palavras, a nossa sociedade é marcada pelo paradoxo, assim como o individualismo. No caso do individualismo porque este ao mesmo tempo que promove autonomia e tomada de responsabilidade suscita o desregramento.

Nesse ponto Baudrillard (1995) e Lipovetsky (2004) convergem e, também, mostram-se intrigados pelo levante massivo da temática acerca do individualismo, pois a sociedade ultra-moderna se apresenta como uma cultura sem união e paroxística que intensifica dois importantes princípios, já anteriormente abordados da modernidade: o técnica e o democrática pois, engendram de modo isolado e efêmero a conquista da eficiência e o ideal da felicidade terrena.

Administra-se e regula-se o indivíduo como patrimônio, para manipulá-lo como um dos múltiplos significantes do estatuto social:

Dessa maneira, o que nos define não é bem o "presente perpétuo" de que falava Orwell, mas antes um desejo de perpétua renovação do eu e do presente. Na fúria consumista, exprime-se a recusa ao tempo exaurido e repetitivo, um combate contra esse envelhecimento das sensações que acompanha a rotina diária. [...] Já não basta sermos reconhecidos pelo que fazemos na condição de cidadãos livres e iguais perante os outros: trata-se de sermos reconhecidos pelo que somos em nossa diferença comunitária e histórica, pelo que nos distingue dos outros grupos. E uma prova, entre outras, de que a modernidade do segundo tipo não se esgota no ímpeto solipsista dos apetites consumistas: na realidade, ela traz uma ampliação do ideal do igual respeito, de um desejo de hiper-reconhecimento que, recusando todas as formas de desdém, de depreciação, de inferiorização do eu, exige o reconhecimento do outro como igual na diferença. E bem verdade que o reinado do presente é aquele da satisfação imediata das necessidades, mas ele também é o da exigência moral de reconhecimento estendida às identidades fundadas no masculino ou feminino, na inclinação sexual, na memória histórica. Processo de hiper-reconhecimento que não deixa de ter ligação com a sociedade do bem-estar individualista de massa. Foi esta que, nas democracias ocidentais, contribuiu para fazer declinar a valorização dos princípios abstratos de cidadania em benefício dos pólos de identificação de caráter imediato e particularista. Na sociedade hiperindividualista, investimos emocionalmente naquilo que nos é mais próximo, nos vínculos fundados sobre a semelhança e a origem em comum, com os valores universalistas e os grandes ideais políticos aparecendo como princípios demasiado abstratos, demasiado genéricos ou distantes. A civilização do presente, ao arruinar as esperanças revolucionárias e focar a vida nas felicidades privadas, desencadeou, paradoxalmente, uma vontade de reconhecimento da especificidade conferida pelas raízes coletivas (LIPOVETSKY, 2004, pp. 80; 95-96).

Queremos dizer que o modo de organização da relação ao indivíduo incide diretamente sobre o modo organizacional da relação com os objetos e com o social, para tanto, o estatuto do individualismo é um fato de cultura, pondera Baudrillard (1995) e ratifica Eagleton (1998) e Lipovetsky (2004).

Anterior às obras *A Sociedade de Consumo* do sociólogo Baudrillard (1995) e *Os tempos Hipermodernos* do filósofo Gilles Lipovetsky (2004), existe a obra *A Sociedade do Espetáculo*, do filósofo Guy Debord (1997), que anuncia que a base da sociedade atual é pautada por uma recíproca alienação entre espetáculo e realidade. O espetáculo é entendido como uma visão de mundo que se objetivou pela mediação via imagens das relações sociais e não meramente como simples instrumentação e manifestação superficial dos “meios de comunicação”.

O espetáculo moderno expressa o que a sociedade pode fazer, mas nessa expressão o permitido opõe-se de todo ao possível. O espetáculo é a conservação da inconsciência na mudança prática das condições de existência. Ele é seu próprio produto, e foi ele

quem determinou as regras: é um pseudo-sagrado (...) é o discurso ininterrupto que a ordem atual faz a respeito de si mesma, seu monólogo laudatório. (DEBORD, 1997, pp. 20-21)

Há uma imensa acumulação de espetáculos – que já é em si mesmo o pseudo-uso da vida - nas condições modernas de produção, tudo nessa lógica torna-se uma representação: o consumidor real torna-se consumidor de ilusões, a mercadoria torna-se ilusão efetivamente real e o espetáculo consolida-se enquanto manifestação geral. A representação espetacular do indivíduo permeia em concentrar em si a imagem de um papel possível avançando na composição de um movimento de banalização, multiplicando na aparência os papéis e objetos a (pseudo) escolher.

A falsa escolha em meio à abundância espetacular, escolha que reside na justaposição de espetáculos concorrentes e solidários e na justaposição dos papéis (principalmente expressos e incorporados por objetos) que são ao mesmo tempo exclusivos e imbricados, desenvolve-se como luta de qualidades fantasmáticas destinadas a açular a adesão à banalidade quantitativa. (DEBORD, 1997, p. 41).

Nas palavras de Debord (1997):

... no espetáculo, uma parte do mundo se representa diante do mundo e lhe é superior. O espetáculo nada mais é que a linguagem comum dessa separação. O que liga os espectadores é apenas uma ligação irreversível com o próprio centro que os mantém isolados. O espetáculo reúne o separado, mas o reúne como separado. (IB IDEM, p. 23).

Tanto a sociedade moderna quanto o espetáculo estão ao mesmo tempo unidos e divididos, construindo suas unidades sobre o esfacelamento. Essa contradição quando surge pelo espetáculo é dissimulada através de uma inversão de sentido: a divisão é mostrada unitária e de modo semelhante a unidade é exibida dividida.

A mudança de maior importância, em tudo o que aconteceu há vinte anos, reside na própria continuidade do espetáculo e seu aperfeiçoamento de rigoroso comando sobre todas as exuberantes e diversas extravagâncias da mídia. Debord (1997) analisa três formas de poder espetacular: 1º a forma espetacular concentrada que destaca uma ideologia em torno de uma personalidade ditatorial que acompanhou a contra-revolução totalitária stalinista ou nazista; 2º a forma

espetacular difusa que instiga os assalariados a consumirem e falaciosamente os embutem de sentimento de liberdade e livre-escolha diante da diversidade de mercadorias e formas de vida, sendo representada pela americanização do mundo em sua dupla face - assustadora e sedutora; e 3º a forma espetacular integrada que é constituída pelas formas descritas anteriormente - a concentrada e a difusa. Essa forma tende a impor-se mundialmente e caracteriza-se pela combinação de cinco aspectos principais: a incessante renovação tecnológica, a fusão econômico-estatal, o segredo generalizado, a mentira sem contestação e o presente perpétuo.

Com as contribuições de Debord (1997), se percebe que o poder espetacular da sociedade é regido pela manifestação de empobrecimento, sujeição e a negação da vida real. O espetáculo é, materialmente, a expressão da separação e do afastamento entre o homem e o homem – posteriormente Bauman (2004) também ratifica tal consideração.

A sociedade proclamou-se oficialmente espetacular, com isso, estar fora dessa lógica facilitadora e massificadora equivale a se tornar margem e/ou inimigo social. Causticamente adverte Debord (1997): *“O espetáculo, como organização social da paralisia da história e da memória, do abandono da história que se erige, sobre a base do tempo histórico, é a falsa consciência do tempo”*. (DEBORD, 1997, p. 108).

Com isso, estamos imobilizados em um tempo marcadamente dissimulador, pulverizados, nessa ordem espetacular, por um congelamento totalizador da cultura que prega a comunicação do incomunicável. E um circuito falacioso se emancipa das redes de promoção-controle, passa-se para as teias de vigilância-desinformação, onde;

Por toda parte há muito mais loucos que antigamente, mas o que é muitíssimo mais cômodo é que se pode falar nisso de maneira louca. E não é um terror reinante qualquer que impõe tais explicações da mídia. Ao contrário, é a existência pacífica de tais explicações que deve causar terror. (IB IDEM, p. 220).

Continua:

Hoje, conspirar em causa própria é uma nova profissão em franco desenvolvimento. Sob a dominação espetacular, conspira-se para mantê-la e para garantir o que ela pode chamar de seu bom andamento. Essa conspiração é parte integrante de seu funcionamento. (IB IDEM, p. 225).

Para tanto, pensarei com Gilles Deleuze e Félix Guattari (1976) a defesa de uma prática revolucionária por uma dupla operação: *"introduzir o desejo no mecanismo, introduzir a produção no desejo"*. (DELEUZE e GUATTARI, 1976, p. 39). *"Se o desejo produz, ele produz real. Se o desejo é produtor, só pode ser na realidade, e de realidade."* (DELEUZE e GUATTARI, 1976, p. 43). Para os autores, *"o desejo é da ordem da produção, toda a produção é ao mesmo tempo desejante e social."* (DELEUZE e GUATTARI, 1976, p. 375).

Entende-se produção no sentido mais amplo possível, desde a produção material (construir um artefato), como produção intelectual (fazer uma monografia), produção política (organização hierárquica de poder), produção inconsciente, sonhos, atos falhos), produção de significados (os símbolos, signos, a fala), produção fisiológica (comer, dormir), produção de distribuição, produção de consumo (o consumo é uma produção e ninguém consome sem desejo). *"Tanto que tudo é produção: produções de produções, de ações e de paixões; produções de registro, de distribuições e de marcações; produções de consumo, de volúpias, de angústias e de dores"*. (DELEUZE e GUATTARI, 1976, p. 18).

E mais, enquanto produtores de desejo, conceituam:

O desejo é em sua essência revolucionário e nenhuma sociedade pode suportar uma posição de desejo verdadeiro sem que suas estruturas de exploração, de sujeição e de hierarquia sejam comprometidas. Portanto é de importância vital para uma sociedade reprimir o desejo. (DELEUZE e GUATTARI, 1976, p. 151).

Afirmando seus posicionamentos de forma a nos forçar ativamente a pensar sentidos, ações e intercessões em nosso contemporâneo:

E se invocamos o desejo como instância revolucionária é porque acreditamos que a sociedade capitalista pode suportar muitas manifestações de interesse, mas nenhuma manifestação de desejo, que seria suficiente para fazer explodir suas estruturas de base. (IB IDEM, p. 481).

Ir além realizando uma interface com as pertinentes considerações de Lipovetsky (2004) ao dizer das inquietações trazidas em nossa contemporaneidade, mas sem desvalorizar o poder da crítica e da correção como potencialidades autênticas a serem difundidas:

Ninguém negará que o mundo, do jeito que anda, provoca mais inquietação do que otimismo desenfreado: alarga-se o abismo entre Primeiro e Terceiro Mundo; aumentam as desigualdades sociais; as consciências ficam obcecadas pela insegurança de várias naturezas; o mercado globalizado diminui o poder que as democracias têm de regerem a si mesmas. Mas será que isso nos autoriza a diagnosticar um processo de rebarbarização do mundo, no qual a democracia não é mais que uma "pseudodemocracia" e um "espetáculo cerimonial"? Chegar a tal conclusão seria subestimar o poder de autocrítica e de autocorreção que continua a existir no universo democrático liberal.. (LIPOVETSKY, 2004, p. 100).

É nesse cenário que os atores dos Movimentos Sociais, dentre estes os da Comunidade Aprendente, encontram seu grande desafio: o de produzir e inventar espaços de encontro para a problematização do cotidiano, para a formulação de novas questões; espaços para produção de rupturas, para radicalização das contradições; espaços para apropriação da vida.

Nessa concepção, não se busca a preponderância de um determinado fator sobre outro, ao contrário, trata-se de tomar o drama do existir humano em sua complexidade. Considerando essa múltipla determinação, que leva a uma ação interprofissional.

Por conseguinte, faz-se necessário pensar o marco referencial contemporâneo – pós ou hipermodernista - como composições de pensamentos e práticas para encarar os novos desafios da educação na atualidade e o debate deve permanecer em aberto, criterioso e contínuo.

Observar, interrogar as ações dos pseudoprogressista e daqueles que não demonstram interesse por nada, que na hora de decidir o que fazer, aqui e agora andam juntos e puxam pelo mesmo lado, resistentes as questões socialmente propulsoras. É o momento de fazermos algo sem ingenuidade política diz Santos (2000), buscar um esforço para reencantar deveras a educação, porque nisso está em jogo a autovalorização pessoal do professorado, a autoestima de cada pessoa envolvida, além do fato de que sem encarar de frente o cerne pedagógico da qualidade de ensino, podemos estar sendo convenientes no crime de um "apartheid" neuronal que, ao não propiciar ecologias cognitivas, de fato está destruindo vidas.

Assim, é bom lembrar aos educadores que a militância e a intervenção política primordial deve consistir, principalmente, na melhoria da qualidade pedagógica e socializadora dos processos de aprendizagem. A melhoria salarial e outros reclamos devem estar ancorados em propostas pedagógicas.

Portanto, percebe-se a necessidade de novas práticas descolonizadoras visando denunciar ações consumistas que invisibilizam os saberes aprendidos durante as experiências culturais adquiridas ao longo da vida.

Assmann(2001) pontua sobre novas metáforas, sobre o conhecimento, e discorre também sobre o final de um ciclo estratégico educacional, anunciado na sequência.

1.4 - O DISCURSO SOBRE A QUALIDADE DE ENSINO: PRÁTICAS DE LIBERTAÇÃO OU APRISIONAMENTO?

O ciclo educacional concentrou-se, por muito tempo, no aumento quantitativo da oferta escolar sobrevivendo interpelativamente sobre o jargão "educação para todos", agora o discurso sobre a qualidade passou a ser chamado de nova estratégia educacional. Cobrar-se a ligação entre a escola e capacitação básica e flexível, diante de um mercado de trabalho cada vez mais exigente. Daí a ênfase em cidadania e capacidade competitiva, qualidade e produtividade.

Os instrumentos para satisfação, de suas necessidades básicas de aprendizagem, se referem à competência mínima e flexível, e que no fundo incidem sobre a questão da qualidade.

Muitos ainda não se deram conta do fato do discurso sobre a qualidade, que se encontra aprisionado num campo de significação, bem determinado e que não será fácil rompê-lo.

Então não basta melhorar a qualidade do ensino, e sim melhorar o cerne, a qualidade da experiência de aprendizagem. Precisamos pensar em exemplos de como criar melhores situações de aprendizagem, melhores contextos cognitivos, melhor ecologia cognitiva e melhores interações geradoras, do sentir-se como alguém que está aprendendo.

Assmann(2001) relaciona a questão da cidadania com a exclusão social. Também diz que o maior desafio ético da atualidade é presença, de uma estereotípica lógica da exclusão do mundo de hoje.

Grande parte da nossa população está no rol "massa sobrando" e cidadania não pode significar simples atribuição abstrata, ou em formalidades jurídicas, deve significar o acesso real, e juridicamente exigível do exercício efetivo, dos direitos e deveres sendo cumpridos, da mediação histórica fundamentalmente da cidadania

básica que é o acesso seguro, aos meios para uma existência humana digna. Nessa linha de pensamento, as novas políticas afirmativas visam buscar reparar injustiças cometidas com determinados grupos que tiveram sua história omitida.

Para o trabalhador, a cidadania se alicerça no direito ao trabalho. A questão do emprego de todos os modos é posto como um elo básico, entre cidadania e lógica de exclusão. Onde o conhecimento virou algo obrigatório. Assmann(2001) fala que as palavras “conhecimento” e “aprender” voltaram a exercer fascínio quase mágico. É surpreendente a quantidade de contextos nos quais se intensificou, nos últimos anos, o debate sobre o conhecimento. Não é de se estranhar que se fale de aprendizagem e conhecimento na economia.

Estas novas teorias gerenciais falam, a toda hora, de “clima organizacional com base no conhecimento”. Para os economistas, o mercado seria antes de mas nada um conjunto dinâmico de operações cognitivas a partir das quais estariam surgindo constantemente as mais variadas formas de conhecimento, sem a necessidade de intenções conscientes. Nessa visão, o mercado seria uma grande máquina cognitiva, isto é, geradora de conhecimentos e experiências de conhecimento.

1.5 - EDUCAR COMO UMA AVANÇADA TAREFA SOCIAL EMANCIPATÓRIA

Na contemporaneidade coexistem tendências de inclusão e de exclusão. Daí a necessidade de intervenção de instâncias políticas que estabeleçam marcos, referenciais solidário para dinâmica do mercado. Pode-se entender que o pretendido monopólio do “conhecer”, desmanchou-se com muita rapidez nas últimas décadas. Tanto nas biociências como na informática avançada foram desmoronando os conceitos de agentes cognitivos e sistemas cognitivos.

A atribuição da capacidade ativa de conhecimento e aprendizagem aplica-se, assim a plantas, animais e máquinas “inteligentes”. Muitos não duvidam em entender o conceito de sistema cognitivo complexo a ecossistemas (nichos que propiciam e aloca tais ou quais formas de vida) e sistemas sócio organizativos (empresas, instituições).

Segundo Assmann (2001):

A síntese em discussão sobre o conhecimento abarca hoje todos os processos naturais e sociais onde se geram, e a partir daí são levadas em conta, formas de aprendizagem. Tudo aquilo que é capaz de aprender cumpre processos cognitivos. Diante das tendências reducionistas não se deve desconsiderar as enormes diferenças de grau e nível dessas tendências cognitivas. O tema chave para o futuro é sem dúvida a interatividade cognitiva entre aprendentes humanos e máquinas “inteligentes” aprendentes (ASSMANN,2001, p.47).

A ideia do novo sugeriu traços comuns de semelhança fortes entre sistemas cognitivos complexos. Há a necessidade que se capte um ponto fundamental: processos vitais e processos cognitivos se tornam praticamente sinônimos tanto para as biociências como para mentores da “vida artificial”. E isso é adotar uma definição nova, que se entende por “vida” e também do que se chama “conhecimento”.

É necessário cuidado na fala pois suas consequências pedagógicas são nocivas, visto que impedem processos vitais e tampouco favorecem processos de conhecimento. A pedagogia escolar não é a única instância educativa, mas pelo outro, é a instância educacional que tem o papel singular de criar conscientemente, experiências de aprendizagem reconhecíveis pelos sujeitos envolvidos. Para adquirir essa consciência devemos estar atentos, ao fato de que a corporeidade aprendente de seres vivos concretos é a sua referência básica de critérios.

Aqui, neste presente trabalho, afirma-se que educar é a mais avançada tarefa social emancipatória.

Para Assmann(2001), parece inegável que o fato maior do mundo atual são as lógicas da exclusão e da insensibilidade que os acompanha. A educação terá papel determinante na criação da sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade.

Este mesmo estudioso nos fala que as formas de hiperpolitização do debate educacional levaram a secundarizar a preocupação com a melhoria pedagógica enquanto tal. Não souberam equacionar eficiência educativa com sensibilidade solidária. Será que não está na hora de conjugar, de forma inovadora, experiências efetivas de aprendizagem com criação de sensibilidade solidária, através de uma prática pedagógica descolonizadora?

A humanidade entrou numa fase na qual nenhum poder político é capaz de controlar e colonizar inteiramente a explosão dos espaços do conhecimento. A internet é um grande exemplo.

Parece que surgiu uma brecha entre acumulação do capital, explosão e difusão dos conhecimentos, assim sendo, cabe à educação entrar a fundo nessa brecha. Apesar dos esforços do capital para manter o controle da “cultura”, das linguagens e dos comportamentos, há múltiplos descontroles, vazamentos e insurgências alternativas, especialmente no plano dos valores.

Já os educadores devem começar a lutar de forma criativa, elaborando propostas de direcionamento dos processos cognitivos dos indivíduos e das organizações coletivas para cumprir os objetivos sociais.

Resume que a sociedade do conhecimento é, ainda, sobretudo, um esforço quase desesperado para a simetria nos controles na esfera do conhecimento. Mas as dissimetrias e descoordenações já aparecem por todo o lado. Ainda assim vislumbra a possibilidade de relacionar intimamente o potencial inovador do conhecimento com a própria essência criativa da vida.

Assim os processos cognitivos e os processos vitais finalmente descobrem seu encontro marcado pelo que a vida é, enquanto processo de auto-organização, desde o plano biofísico até as esferas sociais, a saber, a vida quer continuar sendo vida se gosta e se ama, e amplia-se em mais vida. A produção e reprodução biológica entrelaçam necessidades e desejos de um modo muito mais complexo.

Penso que a humanidade chegou numa encruzilhada ético-política, e, ao que tudo indica, não se encontrará saídas para sua própria sobrevivência, como espécie ameaçada por si mesma, enquanto não construir consensos sobre como incentivar conjuntamente nosso potencial de iniciativas e nossa solidariedade.

Segundo Assmann (2001):

Uma sociedade em que caibam todos só será possível num mundo onde caibam muitos mundos. A educação se confronta com essa apaixonante tarefa: formar seres humanos para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vivenciais e elementos definitivos dos sonhos de felicidade individual e social (ASSMANN, 2001, p.29).

1.6 - PRAZER E TERNURA NA EDUCAÇÃO

O ambiente pedagógico tem que ser um lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar a percepção real, consensual e entusiástica, requerida para que o processo de aprender aconteça como um misto de todos os sentidos.

Precisamos reintroduzir na escola o princípio de que toda morfogênese do conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer. Quando essa dimensão está ausente, a aprendizagem vira um processo meramente instrucional. Reencantar a educação significa colocar a ênfase numa visão da ação educativa como ensejo e produção de experiências de aprendizagem.

Assmann (2001) diz: A vida “se gosta”, por isso os educadores deveriam analisar de que forma a vida dos alunos é uma vida concreta que, em seu mais profundo dinamismo vital e cognitivo, sempre gostou de si, ou ao menos tentou e volta a tentar gostar de si.

A não ser que a própria educação cometa o crime de anular essa dinâmica vital de desejos de vida, transformando os aprendentes em meros receptáculos instrucionais, pensando apenas na “transmissão de conhecimentos” supostamente já prontos.

Dentro dessa perspectiva, a atenção à morfogênese (surgimento das formas) do conhecimento nos conduz a temas como se aprender fosse um processo criativo que se auto organiza, onde todo conhecimento tem uma inscrição corporal do conhecimento que busca dar dinâmica à vida e que a dinâmica do conhecimento se une no prazer dinamizador do conhecimento que por fim urge curar e re-flexibilizar as linguagens pedagógicas.

Em síntese, ao exposto neste primeiro capítulo referendo que para Assmann (2001) a questão da qualidade cognitiva e social da educação deve ser encarada primordialmente, desde o seu pivô pedagógico, ou seja, a partir das experiências do prazer de estar conhecendo.

Com isso, libertaremos a inspiração para mudar nossas atitudes, enfrentando os desafios, refletindo e integrando prática “aprendentemente” nos vários aspectos que compõem a vida e o pedagógico para que possamos melhorar a qualidade do processo educacional.

E para essa processualidade, a complexidade deve transformar-se em princípio pedagógico, por uma simples razão de que os docentes devem estar atentos às formas complexas que assumem na vida dos aprendentes, (entre os processos vitais e de conhecimento), engendrando continuamente a Comunidade Aprendente com sua multiplicação de saberes e de vozes.

1.7 - EDUCAÇÃO COMO ATO DE DEFENDER VIDAS

Iniciaremos este tópico com essa elucidativa assertiva de Santos (2001)

Recuperar a esperança significa, neste contexto, alterar o estatuto da espera, tornando-a simultaneamente mais ativa e mais ambígua. A utopia é, assim, o realismo desesperado de uma espera que se permite lutar pelo conteúdo da espera, não em geral, mas no exato lugar e tempo em que se encontra. A esperança não reside, pois, num princípio geral que providencia um futuro geral. Reside antes na possibilidade de criar campos de experimentação social onde seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade, promovendo com êxito alternativas que parecem utópicas em todos os tempos e exceto naqueles em que ocorreram efetivamente. É este o realismo utópico que preside às iniciativas dos grupos oprimidos que, num mundo onde parece ter desaparecido a alternativa, vão construindo, um pouco por toda parte, alternativas locais que tornam possível uma vida digna decente (SANTOS, 2000, p. 36).

O político e o social não constituem mais elementos de pura determinação, mas elementos com os quais se interagem como elementos de possibilidade e de dificuldade reais a serem enfrentadas. Para se empreender a proposta de Educação Intercultural e sua práxis, é imprescindível partir para o diálogo com outras instâncias, principalmente as tessituras engendradas em nossa contemporaneidade.

Assim como nossa melhor marca é a micropolítica, a nossa pior marca é exatamente a macropolítica, que depende de conquistas da política maior, mas vamos por aí criando novas estratégias nestes espaços da Comunidade Aprendiz - CA.

Levam-se anos ou gerações para construir vidas e histórias, também para estabelecer algo, mesmo que se queira mudar depois. E não será em horas que se entenderá ou resolver-se-á nenhuma destas situações. Mas é esta nossa contínua construção, dar visibilidade, promover diálogos, colocar em evidência esse modo diferencial existente nas CA e as forças que estruturam e dão substancialidade à Educação Intercultural.

Estas são formas de se presentificar a práxis educacional e apostamos que sempre teremos o surgimento e a inovação de tantas outras. Entretanto, no jogo de construir e desconstruir histórias, vidas e sentido, existem interesses diversos, inclusive o daqueles que lutam por conservar e apenas manter os mesmos vencedores.

Hoje uma característica básica de nossa atualidade é a rapidez sobre todas as coisas: a comunicação, o conhecimento, a informação, a produção. O que nos levou “rapidamente” ao descartável, a falta de valores, a todos os extremos, mas

não mudamos os prazos da maturação do ser humano. Da construção e reconstrução do afeto, da subjetividade em cada um de nós.

Há um vínculo secreto entre a lentidão e a memória, entre a velocidade e o esquecimento. Imaginemos uma situação das mais comuns: um homem andando pela rua. De repente, ele quer se lembrar de alguma coisa, mas a lembrança lhe escapa. Nesse momento, maquinalmente, seus passos ficam mais lentos. Ao contrário, quem está tentando esquecer um incidente penoso que acabou de viver sem querer acelera o passo, como se quisesse rapidamente se afastar daquilo que, no tempo, ainda está muito próximo de si. Na matemática existencial, essa experiência toma a forma de duas equações elementares: o grau de lentidão é diretamente proporcional à intensidade da memória; o grau de velocidade é diretamente proporcional à intensidade do esquecimento (KUNDERA, 1995, pp. 42-43).

A lentidão não pode ser segregadora. A segregação retira a memória, facilita o esquecimento. A lentidão da concentração, da experimentação, do processo de criação, aquela das histórias de vidas.

Os acertos de um modelo assistencial não estão na pressa da balança eficácia-eficiência, mas no tempo dos sujeitos em questão, no tempo destas tantas Comunidades, no tempo da Interculturalidades.

O triunfo do processo da Educação Intercultural e sua práxis estão na:

Micropolítica processual, aquela que constrói novos modos de subjetividade, que singulariza (...) e deve ser encontrada a cada passo, a partir dos agenciamentos que a constituem, na invenção de modos de referência, de modos de práxis. Invenção que permita, ao mesmo tempo, elucidar um campo de subjetivação e intervir efetivamente nesse campo, tanto em seu interior como em suas relações com o exterior (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p. 30).

A comunidade, como lugar de prática do cotidiano onde se reiteram as tradições, pode em algum sentido articular a mudança e concretizar a autonomia. Apontado como processo criador, há momentos de se discutir e fazer, ou refazer, afirma Gomes, 2009. A educação sociocomunitária é, assim, numa primeira visão, o estudo de uma tática pela qual a comunidade intencionalmente busca mudar algo na sociedade por meio de processos educativos problematizadores das possibilidades de emancipação de comunidades e pessoas e que provoquem transformações sociais intencionadas.

Vamos porém tomar outro caminho no sentido dos processos emancipatórios.

A linguagem como propulsora da educação e legitimadora das vozes que compõem a Comunidade de Aprendizagem.

SEGUNDO CAPÍTULO - UM DIÁLOGO DA LINGUAGEM COMO PROCESSOS EMANCIPATÓRIOS

Pensar consiste fundamentalmente em fazer a passagem entre a realidade visível e a que se encontra à sombra, engendrar produções diferentes de saberes e ampliar novas formas de estar no mundo. É a palavra tornando presente o ausente, pensando e dizendo o mundo.

Ao pensarmos na linguagem, passamos a embasar nosso estudo no sentido de possibilitar sua interculturalidade, suas diversas formas de manifestação, o que aqui denominamos de diálogo genuíno, promovendo a interculturalidade das Comunidades Aprendentes, compostas por tantas subjetividades, por tantas entoações humanas pertencentes aos espaços de aprendizagem.

A linguagem define-se por sua condição de sobrelinearidade, ou seja, as línguas se definem por constantes, elementos e relações de ordem fonológica, sintática e semântica.

E os regimes de signo, nesse sentido, somente efetuam a condição da linguagem e se utilizam dos elementos da língua, e mesmo com isso não conseguem identificar a sua própria condição e/ou ter a propriedade das constantes.

Eis o que nos explica Guattari&Rolnik (1986):

Como Foucault bem aponta, os regimes de signo são somente funções da existência da linguagem, que ora passam por línguas diversas, ora se distribuem em uma mesma língua, e que não se confundem nem com uma estrutura nem com unidades dessa ou daquela ordem, mas as cruza e as faz surgir no espaço e no tempo. É nesse sentido que os regimes de signos são agenciamentos de enunciação dos quais nenhuma categoria lingüística consegue dar conta: o que faz de uma proposição ou mesmo de uma simples palavra um “enunciado” remete a pressupostos implícitos, não-explicáveis, que mobilizam variáveis pragmáticas próprias à enunciação (transformações incorpóreas). Exclui-se, então, a idéia de o agenciamento ser explicado pelo significante, ou antes pelo sujeito, já que estes remetem, ao contrário, às variáveis de enunciação no agenciamento. É a significância ou a subjetivação que supõem um agenciamento, não o inverso. Os nomes que demos aos regimes de signos – “pré-significante, significante, contra-significante e pós-significante” – permanecem presos ao evolucionismo, se não lhes correspondessem efetivamente funções heterogêneas ou variedades de agenciamento (a segmentarização, a significância e a interpretação, a numeração, a subjetivação). Os regimes de signos se definem, assim, por variáveis interiores à própria enunciação, mas

que permanecem exteriores às constantes da língua e irreduzíveis às categorias linguísticas (GUATTARI & ROLNIK, 1986, pp. 97-98)

Ivone Bordelois em sua obra: *A Palavra Ameaçada* (2005) enuncia que as línguas não são construções verbais específicas, mas também carregam com elas a experiência de cada cultura, suas autenticidades sem que isto implique eliminar sua particularidade de pertencente ao universo da linguagem, ou seja, regional, mas pertencente ao integral mundo cognicível da linguagem como propulsora de uma educação intercultural e legitimadora de vozes que compõem as Comunidade Aprendentes.

Para que este acontecimento ocorra Bordelois (2005) orienta *“não se trata apenas de falar de línguas ou mais línguas, mas de saber escutá-las, começando pela própria (...)”* (BORDELOIS, 2005, p. 58)

A consciência é a dimensão de nossa subjetividade que nos dá a possibilidade de nos guiarmos neste mundo, mas apenas em constituição vigente, em sua visibilidade, ou seja, a consciência é um instrumento de conhecimento do visível: o recurso que ela nos oferece é o de conhecer, por meio da representação, a cartografia de nosso atual território de assistência. Enquanto que o “inconsciente maquínico do desejo” é a dimensão da subjetividade mergulhada no invisível da alteridade, como devir-outro, isto é, o inconsciente é a dimensão em que se produzem as diferenças, nosso desassossego.

A prática do pensamento consiste, portanto, num trabalho que opera entre a consciência e o inconsciente, a representação e a sensação (os afetos), o atual e o virtual (as afecções), os territórios existenciais e o caos (campo das possibilidades de enunciação coletivas), em síntese, pensar consiste fundamentalmente em fazer a passagem entre a realidade visível e o que se passa à sua sombra. Essa passagem à sombra seria um mergulho no invisível das sensações e de sua atualização em alguma forma de expressão a ser criada.

É importante deixar claro também que praticar o pensamento por sensação ou afeto nada tem de primitivo ou de espontâneo. Ao contrário, a dimensão invisível da alteridade, a qual só se tem acesso pela via da sensação é hipercomplexa: um incessante movimento de fluxos que engendra produções de diferenças, ampliando novas formas de estar no mundo.

2.1. - LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: A PALAVRA COMO EXPRESSÃO DE UM MUNDO DE LIBERDADE E FORMA DE CONHECIMENTO

Este capítulo tem como objetivo chamar a atenção para um pensar sobre a importância da linguagem verbal e fazer considerações sobre a palavra, onde o mundo é visto da forma que expressamos e também expressamos da maneira que vemos o mundo, que é concebido como práxis e poiesis. (BARBOSA, 2012). Neste âmbito uma importante consideração nas pesquisas em educação sociocomunitária são as experiências educativas.

Neste processo o sujeito se reinventa e a palavra provoca o encontro da experiência e o diálogo, a descoberta e a constituição de conhecimento, onde os sujeitos aprendem e ensinam uns com os outros e um com o outro, campo este que a ciência embora necessária, não é suficiente, por que a arte, a poesia é responsável pela criação e recriação de sentidos.

Uma recusa à visão mecanicista, que reduz a linguagem a instrumento de comunicação a códigos para transmitir informações, a exemplo de Holderlin, que diz assim como o conhecimento não prescinde da linguagem, a linguagem recorda o conhecimento.

O pesquisador em educação sociocomunitária é concebido como interlocutor e como intérprete dos sujeitos pesquisados tanto no trabalho de investigação como no de elaboração lógico-expositiva (ANTÔNIO, Severino 2012, p.55).

A linguagem não pode ser reduzida à ferramenta que produz outras ferramentas. O que diferencia a nossa espécie é a palavra, presente em todas as instâncias da sociedade humana e só nela que a linguagem verbal é metalinguagem de todas as outras formas de comunicação e representação simbólica, a que traduz, a que interpreta, a que dialoga com elas. Única e exclusiva forma de interpretar e expressar a vida, onde a palavra por dar nomes às coisas torna-se possível ao exercício da metacognição, da metalinguagem e da metaconsciência. As palavras nomeiam o mundo, são pressuposto de sentidos, descoberta e atribuições de sentidos e sensações, significado e rumo.

O nome, mais do que um signo e um desígnio, indica o vir a ser. A palavra torna presente o ausente, necessária para pensar e dizer o mundo; comunicam as

coisas e as ideias, também expressam o mundo interior dos sujeitos, possibilitando exteriorizar a interioridades de um para o outro, entretecendo as relações intersubjetivas.

Essa expressividade das palavras não esgota a realidade, nem a de cada sujeito, nem a grande realidade comum a todos. O real não se reduz ao que já foi enunciado. Sempre há novos sentidos nascentes. Sempre há mais a dizer. E existe o limite do silêncio, do que não pode ser dito. Diante do indizível, nós nos calamos, ou algumas vezes criamos poesia, símbolo que gera símbolo (ANTÔNIO, Severino 2012, p.57).

As palavras realizam os mais significativos trabalhos de representação simbólica. As relações entre representação, expressão e conhecimento são bem maiores que os conceitos mecanicistas podem suportar. O mundo é visto com elas. O mundo é visto com a linguagem. O mundo é visto da forma que expressamos e também expressamos da maneira que vemos o mundo. Como já enunciado anteriormente, a palavra conhece e reconhece o mundo, também a forma de pensar, de conhecer e de dizer. As palavras são formas de conhecimento e de reflexão, tanto quanto a expressão e o diálogo (ANTÔNIO, 2012).

Ainda segundo Antônio, (2012) a linguagem, por ser a mais significativa forma de interlocução, é a principal constituidora do diálogo que possibilita o encontro uns com os outros, nos constituindo sujeitos entre sujeitos. Tornando-se também ação e interação. Com a palavra circulando entre nós e os outros fazemos e refazemos a vida cotidiana. A palavra também cria o mundo humano, nossas realidades, a cultura e a vida. Com as palavras torna-se possível a educação da sensibilidade e da inteligência.

Há múltiplas faces de reconhecimento da linguagem, principalmente se reconhecermos os feitos por múltiplos atores e múltiplos saberes onde o objeto é sujeito, tem voz e precisa ser ouvido, ilumina outras dimensões.

Para Antônio, (2012), essas dimensões, que muitas vezes permanecem adormecidas, poderão vir à tona se oportunizarmos um espaço de diálogo e de autoria aos sujeitos, mesmo vivendo na miséria ou na opressão de todas as ordens.

Muitas imposições desfiguram nossa linguagem – tanto as que proíbem o dizer, como as que obrigam o dizer. No entanto, os diálogos possibilitam despertar o sentimento e a necessidade de emancipação, que etimologicamente significa falar pela própria boca, dizer as próprias palavras (ANTÔNIO, Severino 2012, p.60).

A seguir, apresento o diálogo como um convite à superação das dificuldades impostas pelo consumismo pragmático, bem como de nos virmos a conhecer-nos mesmos mediante a contato franco com o próximo.

2.2 - DIÁLOGO: CORRESPONDÊNCIA E RESSONÂNCIA ENTRE SUJEITOS

De acordo com o que vimos no primeiro capítulo sobre as implicações gestadas em nossa hipermodernidade, como uma estratégia de transformação contínua e substancial enunciamos engendramento de uma Educação do Encantamento, com os preceitos de uma Comunidade Aprendente que anuncia a interculturalidade e autenticidade das formas de relação e de aprendizagem. Com isso, iremos prosseguir, neste outro Capítulo, com o estabelecimento de uma conversa com a obra *Filosofia do Diálogo*, de Regis de Moraes (2011).

Imprescindível começar dizendo do convite que Moraes (2011) faz em sua Obra *Filosofia do Diálogo*. Que convite é esse? Um convite à superação das dificuldades impostas pelo consumismo pragmático, bem como de nos virmos a conhecer a nós mesmos mediante a contato franco com o próximo.

Moraes (2011), para abranger a concepção de diálogo, resgata o termo “diatribes” que significa o diálogo e a conversação filosófica. Com isso, pode-se compreender o diálogo como:

- A- Busca da "reconstrução" da humanidade;
- B- Busca de resistência e transformações;
- C- Busca de alternativas à fragmentariedade.

Neste encaminhamento e respaldado por Moraes (2011), penso que a fala autêntica consiste em falar ao semelhante construindo o precioso "entre dois", um “*intermezzo*” que deve existir entre um Eu e um Tu, um EU e um OUTRO.

A vida dialógica anseia por uma existência fundamentada sobre genuínas relações inter-humanas. O que provoca no homem uma atitude diferenciada de olhar e de se prestar ao mundo em que ele está, bem como ao outro que vem ao seu encontro. Esse encontro com o outro, essa “*Alteridade’ ou, como preferem Jolif e Lévinas, ‘outridade’*: *abrir a porta central do nosso ser para os outros seres*

humanos. ”. (MORAES, 2011, p. 16). É um modo de apreender o ser na totalidade em que ele se constitui.

Outro aspecto importante enaltecido por Moraes (2011) refere-se às pessoas que têm despertado o interesse pelos demais seres humanos e que vão criando uma ação de resistência através da neutralização do egoísmo competitivo - que tem desequilibrado e infelicitado as relações inter-humanas. Deste modo, o autor esforça-se por demonstrar que no reencontro do caminho que nos leva aos outros seres humanos;

há possíveis concretos ainda inexploráveis que podem florescer em esperanças que imprimirão sentido a nossa vida. (...) Mais do que seres-no-mundo, somos seres-com-o-mundo em extraordinária dimensão comungante, acima de tudo, com os aspectos emocionais e racionais (simbólicos, portanto) do mundo humano. (MORAES, 2011, p. 16; p.23).

Enuncia Moraes (2011) que:

(...) toda pessoa que fazer uma busca atenta em seu íntimo vai encontrar uma quantidade de outros seres humanos. Os outros, que vemos viver e se expressar "lá fora", vivem também dentro de nós.(...) O homem é um ser-pelo-outro; até por um outro que mora em nós mesmos”. (MORAES, 2011, p. 10; p. 28).

Afirma ainda que:

(...) a nossa possibilidade de estar no mundo mostra-nos uma grande capacidade de realização e auto aperfeiçoamento, especialmente na medida em que, por específicas formas de evolução das histórias e vida, descobrimos algo de infinito, no centro de nossa finitude. (...) Maior que um ser-com-o-mundo, o homem é um ser-pelo-outro. Além de não poder desenvolver humanidade sem o apoio e o contato com os outros, até mesmo sua identidade pessoal lhe é facultada pelo espelho social de ações e reações.(MORAES, 2011, pp. 23-24).

Sobre as drásticas transformações ocorridas em nosso Meio Ambiente, Moraes (2011) enuncia que discutir sobre essa temática, necessariamente, é envolver e dialogar diretamente com as relações inter-humanas. Com isso, o filósofo avança em seu questionamento sobre a interface Ecologia e relações inter-humanas numa busca de encantamento e redes socioculturais que pulverizem potenciais acontecimentos. Em suas considerações: *“a problemática contemporânea – mormente a ecológica – começa nos equívocos negligentes das relações inter-humanas, inibidoras de uma autêntica dialogia, cuja recuperação ainda pode lograr redimir nossas socioculturas, socorrendo nosso agredido planeta”*. (MORAES, 2011, p. 42).

O Diálogo faz-se entre etnias, gêneros, gerações, credos, e por que não pensarmos também no diálogo entre o humano e o meio ambiente, neste momento histórico em que tanto se percebe o avançar da tecnologia e o gritar do ambiente às agressões que vem sofrendo no uso indiscriminado de seus recursos. Dialogar com o meio de maneira prática, através da adoção de medidas que diminuam a emissão de poluentes, o desperdício de água e energia, o desgaste/esgotamento do solo.

Pergunta Moraes (2011) quais as relações com o destino e com o mundo das coisas? (MORAES, 2011, p. 45).

Para tanto, penso com o filósofo que há na atitude filosófica reflexiva e auto edificadora os movimentos e suspensões interiores que escancaram para nós, seres humanos, que somos uma incompletude, somos um processo não finalizado. E isso denota que:

o que há de mais central numa filosofia comprometida com a vida, é o ser humano em busca de si mesmo, seja pelos caminhos perfazidos na convivência com os outros, seja mediante as veredas profundas e introspectivas de sua interioridade (MORAES, 2011, p. 45).

Conforme nossa real disponibilidade, poderemos transpor nossas vicissitudes e aprimorar e, também, reencantar nosso mundo, nosso cotidiano, através de caminhos que não são fáceis, mas que são caminhos possíveis para autenticamente vivenciarmos nossa alteridade e nossa interioridade nos diversos cenários e, inclusive, nas Comunidades Aprendentes.

Moraes (2011) pautando-se nos estudos sobre a obra do filósofo Martin Buber esclarece que este nasceu em 1878 e morreu em 1965, foi um filósofo e um educador que teve sua história marcada, fundamentalmente, por suas vivências e por uma grande confiança no humano. Foi com essa convicção que ele dedicou sua vida e sua obra em busca de uma solução para o problema existencial do homem, ansiando que as pessoas vivessem entre si, o mais profundamente possível; a sua humanidade, por meio de autênticas trocas dialógicas que trazem consigo os principais elementos do inter-humano: a autenticidade, a presença, a abertura e a conversação genuína. A autenticidade relaciona-se ao legítimo ser em contraposição ao parecer. Isto é, a pessoa deve abster-se da preocupação com a imagem que passa e expressar o que é verdadeiramente. O estar presente é colocar-se disponível, inteiramente disponível àquele que me vem à frente, considerando a sua real existência. Na abertura não cabe o desejo de influenciar o outro a partir de

interesses individualistas. Na abertura o homem deve aceitar o outro naquilo que ele é em sua singularidade e particularidade.

Diante disso, percebo que o diálogo entre Moraes (2011) e Buber transcende a articulação de vocábulos que constituem a língua, pois ele é o que marca profundamente a maneira pela qual uma pessoa se coloca diante de outra. Ou seja, o legítimo diálogo é diferente do diálogo técnico que apenas informa e do monólogo disfarçado de diálogo no qual sobressai o interesse individualista de um sobre o outro. O diálogo autêntico indica o verdadeiro voltar-se-para-o-outro, o que confere a esse evento uma categoria de atitude do homem frente ao mundo manifestando-se na palavra proferida que é pronunciada na linguagem da ação e o ser humano é inerentemente relacional.

Desse modo, a atualização da existência humana é efetivada por meio da palavra que traduz a forma de o homem se colocar frente ao mundo e frente ao seu semelhante. Segundo Moraes (2011), em Buber não há eu em si, apenas o Eu da palavra denominada palavra-princípio que pode ser o Eu-Tu ou o Eu-Isso. “Quando o homem diz Eu ele quer dizer um dos dois”. Na palavra-princípio Eu-Tu o homem entra em relação; na palavra-princípio Eu-Isso ele experimenta o outro ou o mundo em que está.

Embora, segundo Moraes (2011), Buber não deixa de balizar suas análises com uma crítica contundente à condição do homem contemporâneo arraigado tanto pelo individualismo quanto por uma crise universal e profunda de seus valores e da vida, onde ambos, individualismo e crise ante ao valor da vidas seriam resultados das próprias ações dos seres humanos contemporâneos que impediriam a autêntica relação dialógica de afirmação do inter-humano.

Ao prosseguir neste estudo sobre as dissoluções das relações de convivência humana e no escassamento da autenticidade do ato contínuo de dialogar, vê-se com base em Moraes (2011), de sua interpretação de Buber, que o fracasso humano se disseminou em três campos diferentes: 1º- no campo da Tecnologia; 2º- no campo da Economia; e, 3º- no campo da ação política.

Ao retomar os conceitos implicados na busca do diálogo, definidos aqui, farei um paralelo com uma forma de resistência, uma anti-fragmentariedade e implicarei a função educadora como importante interface para apontar possíveis ante essas dissoluções de convivência e “fracasso humano” apontados acima.

De acordo com Moraes (2011) para Buber, a alteridade é o objeto da educação, a função educadora é a criação dessa alteridade e o sentido da educação

é contribuir para a edificação da vida em uma nova comunidade. Nessa visão, na relação educativa o professor assume um lugar significativamente importante: o de influenciar com sua palavra e com suas ações genuinamente dialógicas, a formação dos caracteres que irão constituir a nova comunidade, cuja finalidade é a verdadeira Vida, a qual representa a maneira pela qual os homens poderão constituir a legítima relação inter-humana, de alteridade, isenta de quaisquer interesses que não sejam uma vida vivida comunitariamente. O que é bem diferente do que é experimentado pelos homens na sociedade hipermoderna, conforme vimos no início desta dissertação.

De acordo com Moraes (2011), o protesto lançado por Buber contra a despersonalização ou contra a coisificação, a que foi submetido o homem moderno através da supremacia do Eu-Isso em detrimento da autêntica relação, serve de certo modo, como pano de fundo para a tentativa de transformação para a verdadeira comunidade. Desse modo, a educação para a comunidade assume um papel fundamental na constituição da alteridade e, conseqüentemente da formação do caráter do homem.

Pois, a partir dela ele terá a oportunidade de redescobrir o comum que o levará ao comunitário, isto é: uma comunidade social, a qual não insere em si a nostalgia das antigas comunidades e, tampouco concorda com as imposições da sociedade hipermoderna, mas, em sua essência, considera o homem como um ser único, singular, com uma existência relacional e ser capaz de reconhecer no seu semelhante, um ser único e, essencialmente, humano.

Na educação para a comunidade não é preciso que o professor seja um “expert moral” e sim uma pessoa inteiramente viva e capaz de comunicar-se diretamente com o seu semelhante: o aluno. A constituição da alteridade e a formação do caráter traz em seu interior a ideia de que a função educadora deve orientar o aluno acerca do que ele deve fazer ante as intempéries de sua realidade, isto é, como ele pode conciliar as exigências imperativas e a possibilidade, limitada e relativa, de poder atendê-las. Para isso, faz-se necessário a educação da capacidade de juízo e de deliberação, indispensáveis nas horas de decisões.

Diante disso, se compreende que os preceitos éticos são indicadores do caminho a ser seguido, porém eles não são definidos de forma definitiva. É preciso que o homem considere ante cada escolha a circunstância e a contingência de cada situação, resguardado pela vida dialógica, a qual contribui para que tanto a sua capacidade de juízo, como a capacidade de escolha e deliberação sejam isentas de

aspectos comprometedores da realização de uma vida mais humana e, nesta contemporização, tanto a filosofia do diálogo de Moraes (2011) quanto a filosofia do diálogo de Buber são “a filosofia que só pode ser construída com a presença, o rosto e o olhar do semelhante.”. (MORAES, 2011, p. 67).

2.3 — AÇÃO: PRÁXIS CRIADORA E TRANSFORMADORA DO MUNDO E DA VIDA.

Nos capítulos anteriores apresentamos a questão da qualidade cognitiva e social da educação, no reconhecimento do prazer de estar conhecendo, da palavra como propulsora de uma educação intercultural legitimadora de vozes, do diálogo como superação das dificuldades impostas pelo consumismo pragmático, e a atualização da existência humana efetivada por meio da palavra. Nesse capítulo apresentaremos uma proposta de educação preocupada com o engajamento do sujeito em sua realidade e em seu contexto. Um sujeito que aprende e torna-se capaz da crítica, da compreensão e da transformação do contexto em que vive.

Comungo algumas inquietações de Paulo Freire(1981) pautadas nas raízes, nos meios sócio-culturais e econômicos que abrigam os seres humanos e que defendem as condições de sujeitos e de cidadãos, onde o processo educativo se inicia com a tomada de consciência, por parte destes sujeitos, das condições em que se encontram e nas quais se encontram com os seus semelhantes. Com isso, compartilho que a ação humana de dizer a palavra, gera ações e reflexões: “*Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar*” (FREIRE, 1981, p.40). Mas Freire (1981) alerta para os acontecimentos impeditivos para ação transformadora da consciêntização dos sujeitos e por conseguinte da transformação social:

Submetidos aos mitos da cultura dominante, entre eles o de sua “natural inferioridade”, não percebem, quase sempre, a significação real de sua ação transformadora sobre o mundo. Dificultados em reconhecer a razão de ser dos fatos que os envolvem, é natural que muitos, entre eles, não estabeleçam a relação entre não “ter voz”, não “dizer a palavra”, e o sistema de exploração em que vivem. (FREIRE, 1981, p.40)

A tomada de consciência do sujeito sobre o que antes não conhecia, de engajar-se no autêntico processo de abstração, refletindo a sua totalidade e sobre a forma de “orientação do mundo” se dá na medida em que se apresentam espaços representativos ao educando de se orientar e de se sentir desafiado e a analisá-los

criticamente. Essa reflexão crítica de ambos, educador e educando é um ato de transformação do mundo e, também, ato de pronunciá-lo.

Freire (1981) vê a educação como ato coletivo, solidário e não individualista, ou seja, para ele os sujeitos, são sujeitos e não objetos de sua ação. Neste âmbito a atitude do educador como ação crítica de leitura de mundo que responde com ação solidária e coletiva, visa a transformação:

A capacidade que têm os educandos de conhecer em termos críticos – de ir mais além da mera opinião – se vai estimulando no processo de desvelamento de suas relações com o mundo histórico-cultural. Mundo de que os seres humanos são os criadores. (FREIRE, 1981, p. 44)

Freire (1981) evidencia uma “Pedagogia utópica da denúncia e do anúncio” como necessidade de ser ato de conhecimento da realidade denunciada, uma ação cultural para a libertação. A educação só ocorre como compromisso com o cidadão, com o sujeito, com a vida e, desse modo, educação, ato transformador em sua essência, desacomoda as situações de ingenuidade e visão distorcida e cega dos sujeitos diante de sua realidade. Em sua palavras:

(...)denúncia e anúncio, nesta pedagogia, não são palavras vazias, mas compromisso histórico. Por outro lado, a denúncia da sociedade de classes como uma sociedade de exploração de uma classe por outra exige um cada vez maior conhecimento científico de tal sociedade e, de outro, o anúncio da nova sociedade demanda uma teoria da ação transformadora da sociedade denunciada. (FREIRE, 1981, p. 44)

A educação deve criar espaços que permitam ver, entender e transformar as realidades individuais e sociais nas quais os sujeitos se encontram e passam a existir, visibilizando e reconhecendo a identidade e os interesses dos homens e que, na diversidade de suas realidades, se fazem sujeitos de uma mesma jornada.

A partir de então é possível entender eficiência não como lógica do neoliberalismo do cumprimento das ordens impostas, mas identificada com a capacidade dos seres humanos de pensar, de imaginar, de arriscar-se na atividade criadora e transformadora do mundo, das relações e das estruturas. Educar é transformar o ser humano, o indivíduo. É emancipar o ser e com ele o mundo. Uma ação profunda e concreta, não nas aparências, de modo individualizado e descontextualizado da realidade, do meio e da vida. Um ato consciente, movimento

entre a reflexão crítica sobre a ação no processo. É ter consciência e atitude de quem sabe que para fazer o impossível é preciso torná-lo possível. “E a melhor maneira de tornar o impossível possível é realizar o possível de hoje”. (FREIRE, 1981, p. 49).

Um pensamento que remete à dimensão política da educação enquanto ação libertadora, transformadora e emancipada. Educação libertadora, transformadora e emancipatória, necessita de espaços de aprendizagem onde a intersubjetividade, mediatizada pela objetividade, provoca um novo sentido de existir: Intersubjetividade que se edifica com a existência coletiva e expressa-se nas palavras. Diálogo, troca de saberes.

Desse modo, a atitude acomodativa pela ação pedagógica está longe do ato de educar. Assim educar é: intrigar, desafiar, desacomodar, incomodar, agir de modo desafiador diante da estrutura sócio-econômica e cultural da sociedade de privilégios que vê o eu somente, e que não consegue atendê-lo em sua plenitude por assumir uma fantasia do real descomprometendo-se com a vida, a pessoa e com a dignidade humana. Com as assertivas de Paulo Freire (1981) de que “Educar é comprometer-se com a vida” e a de Hugo Hassmam (2001); que “Educar é defender vidas”, ecoa em muitas vozes o encantamento pela educação.

TERCEIRO CAPÍTULO - DIÁLOGOS CULTURAIS: VOZES QUE AMPLIFICAM E PRESENTIFICAM O APRENDER E A VIDA

Pensar a história é tornar visível o invisível, é libertar a palavra, é o respirar da cultura e da identidade de um povo. É deixar emergir as vozes constituídas de muitas vozes.

A análise apresentada neste capítulo é resultado da pesquisa de campo através das narrativas, entrevistas e diálogos com um membro pertencente à comunidade aprendente. Refere-se aos diálogos interculturais e às formas de aprendizagem em busca de uma educação democrática, sensível, emancipatória e transformadora.

3.1 - DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O desenvolvimento de uma pesquisa científica requer um grau de envolvimento semelhante ao de um artista com sua obra, pois, exige concentração, disciplina, comprometimento, insistência e perseverança e muito trabalho. Diversas pesquisas têm seus próprios critérios, suas nuances, embora todas tenham um ponto em comum, a busca da cientificidade. O foco dessa pesquisa é produzir conhecimento, esse é um dos objetivos de qualquer pesquisador, por isso ela é fundamentada em observações e evidências científicas que se caracterizam pelo embasamento no conhecimento acumulado (CASARIN e CASARIN, 2012).

Em relação aos procedimentos técnicos e metodológicos optou-se por uma pesquisa bibliográfica, além de pesquisa de campo, com abordagem qualitativa. Neste aspecto a pesquisa qualitativa ou abordagem qualitativa é um processo de reflexão e análise da realidade por meio do emprego do método e técnica para melhor compreensão do objeto inserido em seu contexto.

Conforme Yin (2001), o método ou o caminho investigativo deve ser escolhido pela afinidade que se tem com o objetivo e as condições nas quais uma pesquisa está sendo realizada. Ademais, não se verifica a obrigatoriedade de se eleger apenas um método, havendo a possibilidade de a pesquisa ou investigação lançar mão de mais de um método, de forma combinada.

A inquietação com os processos de construção da autonomia do sujeito pesquisado, que constitui ainda como um discurso, foi o que nos levou a empreender uma pesquisa para buscarmos o entendimento desse processo. Em vista disso, optamos por investigar as ações de aprendizagem que ocorrem na Sociedade Humana Despertar - SHD.

Portanto, a pesquisa científica pode ser definida como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo responder a questionamentos ou problemas que são propostos e o propósito é chegar à solução destes problemas, por isso, o cientista deve partir do conhecimento existente sobre o tema (GIL, 1996).

3.2 - CAMPO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Sociedade Humana Despertar – SHD, que teve suas primeiras ações em maio de 1995, onde um grupo de pessoas, lideradas por Terezinha Ongaro Monteiro de Barros e Ana Lucia Galgani, que sensibilizadas com a carência e o escasso acesso aos direitos das populações residentes nas favelas locais, organizou-se em primeira instância uma parceria com empresas privadas e começou a preparar e distribuir sopa, cujo objetivo era oferecer assistência e criar os primeiros vínculos com a população. Comprometida com as ações e apelos comunitários, a SHD chegou a distribuir 600 litros de sopa por semana em 05 favelas até 2003.

De acordo com Terezinha Ongaro Monteiro de Barros, atual presidente da SHD, entrevistada para compreensão e esclarecimentos sobre este próprio espaço comunitário e social, nos primeiros 8 anos de atuação foram distribuídos 156.240 litros de sopa, representando 520.800 porções de 300ml, 129.780 pães, 40.024 quilos de legumes e frutas, 5.343 latas de leite em pó, 2.492 cestas básicas e 130 cestas natalinas.

Com a necessidade de ampliar os ideais, somado com a vontade de caminhar para um projeto de valorização humana e sustentável, elaborou-se o Projeto de Educação do Ser, por perceber que apenas dar a sopa não era suficiente, uma vez que os objetivos iam além de assistir, sendo a maior preocupação a inclusão social dos beneficiados.

A entrevistada Terezinha continua em sua fala sobre a formação da SHD dizendo que em 1997 jovens voluntários passaram a participar de encontros semanais para o autoconhecimento e aos sábados pela manhã, praticavam a

solidariedade em atividades que englobavam cuidados básicos, tais como: pessoais, higiene, afeto, relacionamento interpessoal e com a natureza.

Relata que a SHD conquistou uma imagem sólida pela competência no desenvolvimento de seus projetos, foi reconhecida através de vários prêmios regionais e de âmbito nacional a citar: Itaú- Unicef, 2013; Portfólio de incubação NESsT Brasil 2013; Atividades Empresariais Sociais, 2012; Melhor Atriz no IX Festival de Peças Curtas Sumaré concedido para J. F., 14 anos, 2012; Responsabilidade Ambiental RAC/Sanasa, 2010; Prêmio Nacional Itaú-Unicef, 2009; Prêmio Nacional Itaú-Unicef, 2005; Troféu FUFO, personalidade de Destaque em Filantropia, 2001 e 1995.

Do mesmo modo, prossegue seu relato contando que além dessas ações, desenvolveu o Projeto de Encontro de Mães, que teve como principal objetivo orientar e esclarecer sobre suas necessidades, cuidados com os filhos e atuação cidadã. Em 2000 com a virada do século e o surgimento dos Programas Socioeducativo e Ambiental, iniciaram-se as atividades diárias com os participantes e, desde então, concentram-se os recursos e esforços no fornecimento de refeições diárias (café, almoço e lanche) para as crianças, adolescentes e jovens matriculados, nas atividades de educação complementar, educação ambiental, arte-educação.

Em 2002 instalam-se na Sede Provisória situada à Rua Luíza Rodrigues da Silva, 15 - Planalto do Sol – Sumaré. Aumentando a demanda urge a necessidade de novas ações que leva a criação e implantação de Programas Artísticos e Profissionalizantes. Inclusive sendo mantidos os Programas Socioeducativo e Ambiental na atuação até os dias de hoje cumprindo, assim, a missão para transformar a sociedade em que vivemos.

Desde 2009, busca-se uma inovação social estudando formas e mecanismos de criar nossas Empresas Sociais concebidas para alcançar objetivos sociais se utilizando de processos e atividades que gerem maior eficiência e permitam obter a sustentabilidade, e contemplar a missão.

Depois de atuar 11 anos com a mesma comunidade, a entrevistada diz que decidiu buscar um espaço próximo ao local onde será construída a futura sede própria, pois dessa forma não haverá necessidade de romper laços com a comunidade beneficiada dos Programas.

Em 2014 ocorreram, segundo Terezinha, a ampliação de ações para todas as idades a fim de preconizar o Convívio Familiar e Comunitário como forma de

alcançar o Fortalecimento de Vínculos, possibilitando um contexto evolutivo mais saudável.

Atualmente as ações se sustentam com uma equipe multidisciplinar que desenvolve os quatro Programas: Ambiental, Artístico, de Inclusão Produtiva e Socioeducativo. Contamos com profissionais que se dedicam pela busca constante de atualização de nossos conceitos e métodos de intervenção, para alcançar a sustentabilidade de maneira ativa, através de inovações sociais, afirma Terezinha.

De forma retrospectiva posso dizer que a SHD foi legalmente constituída em 27 de novembro de 1995, e contou com ampliações de suas finalidades estatutárias. Isso porque entregar a sopa, alimento para o corpo físico, transcendeu para o alimentar o Ser Humano em sua dimensão integral, incluindo o ambiente que o cerca.

Ao se encaminhar para o término da entrevista, Terezinha de modo generoso e dedicado conclui ressaltando que a finalidade hoje é apoiar e desenvolver ações para a promoção socioeducacional através de práticas que possibilitem a defesa dos direitos humanos, a ética, a paz, a cidadania, a democracia e outros valores universais, a segurança alimentar e nutricional, a cultura, o esporte e defesa, a preservação e conservação do meio ambiente, ou seja, o cuidado com a comunidade da vida.

3.3 - INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO E COLETAS DE DADOS

Os dados dessa pesquisa foram construídos durante todo o processo de escrita dessa pesquisa, pois desde o primeiro contato com a SHD, já fizeram parte da elaboração dos dados que iremos apresentar nas discussões e nas considerações finais.

Utilizamos para construção de coletas dados que registram dados de um caso particular, para analisar e compreender uma situação específica, uma experiência singular, aprofundando em busca de características, limites e possibilidades, destacando a realidade. A observação e as rodas de conversas serviram para nos auxiliar no entendimento de como o processo foi realizado dentro deste espaço. Em seguida utilizamos da entrevista com o sujeito. Essa entrevista durou cerca de dois meses, pois dependia da compatibilização do entrevistado e do pesquisador.

3.4 - SUJEITO DA PESQUISA

O entendimento do sujeito da pesquisa em minha percepção parte daquele de que subtraímos todos os dados para discutir os resultados dessa pesquisa, por tanto participou apenas uma pessoa da pesquisa, do sexo masculino e tem a função de educador social na SHD. Por ter apenas um sujeito na pesquisa, não significa que não tiveram outros participantes que auxiliaram na construção dessa dissertação.

O sujeito da pesquisa não foi escolhido, ele emergiu das diversas rodas de conversas que foram realizadas durante a observação e participação nas atividades na SHD. Por se destacar no meio dos demais, achamos pertinente fazer uma entrevista com ele e retirar todos os dados importantes para entendermos o processo na comunidade aprendente. Não é um sujeito qualquer, ele não está só, uma parte dele é constituída de muitas outras vozes, dentre elas as das crianças, dos jovens e dos adultos que participam com ele neste processo educacional; outra parte, das experiências que viveu durante o processo de formação como reeducando na própria instituição.

A outra parte de Bismarque é oriunda de uma das culturas mais ricas e diversificadas do Brasil, Bahia, Estado considerado um dos mais ricos centros culturais do país, que conserva não apenas um rico acervo de obras religiosas e arquitetônicas, é também berço das mais típicas manifestações culturais populares quer na culinária, na música, e em praticamente todas as artes, tem seus expoentes, suas características próprias, resultado da rica miscigenação entre o índio nativo, o português colonizador e o negro escravizado.

Nessa imensa vastidão cultural, somadas experiências no estado de São Paulo, múltiplos de culturas e saberes, surge como representante dessa comunidade que em sua diversidade se depara com povos de todas as regiões do Brasil.

Bismarque é o segundo dos três filhos do casal. Seus pais nasceram e viveram por mais de 20 anos no Estado da Bahia. Bismarque nasceu na cidade interiorana chamada Apuarema, morou nesta cidade até os 4 anos de idade e como estava muito doente e necessitava de tratamentos médicos, seus pais mudaram-se para a capital Salvador, permanecendo por lá até seus nove anos de idade. Feito o tratamento e recuperado, retornam todos para a cidade de origem. Sem emprego, o pai muda-se para Sumaré em busca de trabalho e um ano depois, traz sua família,

instalando-se em um bairro periférico chamado Picerno, considerado de alto risco e vulnerabilidade social. Foi no ano de 2000 que Bismarque iniciou uma nova etapa de sua vida.

A realidade era bem diferente da que era acostumado na Bahia. O choque cultural fez com que Bismarque experimentasse outras realidades, houve ressignificações, novas adaptações e um novo redirecionamento. Essa nova realidade trouxe pontos significativos, como o fato de aprender a tocar instrumentos musicais não habitados da cultura familiar e frequentar barzinhos trazendo conflitos familiares e pessoais.

Neste momento, quando estava com a idade de aproximadamente 15 anos, teve seu primeiro contato com a SHD, iniciando atividades socioeducativas, permanecendo como aluno, até o momento que aparece a oportunidade do primeiro emprego que coincide com o término do ensino médio, culminando em sua entrada na Universidade no curso de Engenharia Ambiental.

Iniciando o curso superior, procura a SHD em busca de um trabalho como educador social e ambiental, pois acreditava que foi neste espaço que ele se descobriu, se educou e se fez vencedor. Hoje com 25 anos, e a 3 anos como educador social, trabalha para que as crianças e adolescentes que estão a seus cuidados possam ter momento de oportunidades, de escuta e compartilhamento de ideias. Fato este que se reconhece como fundamental para sua vivência e suporte das angústias e desesperos em sua adolescência e juventude.

Atualmente mora com os seus irmãos onde é o responsável pelos cuidados cotidianos da casa. Os pais foram morar na cidade de Uberlândia, Minas Gerais. Essa é mais uma etapa de sua vida: estudar, trabalhar e cuidar da casa.

A seguir, os procedimentos para a coleta de dados e um diálogo parceiro e compactuado por muitas vezes que estarão representados por estes tantos “Bismarque” que já vinham ao longo desta dissertação tecendo tantas conversações e tantas visibilidades.

3.5 - PROCEDIMENTOS

A escolha do local da pesquisa foi palco de minhas práticas educativas em 2007 quando desenvolvi trabalhos como coordenador do Projeto com Jovens em situações de cumprimento de medidas sócio educativas e com jovens em

vulnerabilidade social. Também foi escolhida pela seriedade, compromisso ético profissional e missão da instituição. O fator decisivo na escolha desta instituição foi chancelado pelos constantes relatos de alunos do curso de Pedagogia, seja nos relatórios de contrapartida social, seja dos estágios ou de práticas educativas, desenvolvidas pela obrigatoriedade acadêmica no convênio entre a faculdade de que eu era diretor e a instituição escolhida. Sempre apresentada como espaço de oportunidades, transparência e cuidados e constante provocação de sensação de felicidade, encantos e lugar de desejo de trabalho.

A minha trajetória com o SHD despertou-me um desejo de aprofundar ou transformar essas vivências num objeto de pesquisa, que tempos depois foi concretizado com meu ingresso no Mestrado em Educação Sociocomunitária. Aqui eu senti a necessidade de tornar ciência essas práticas educativas, que foram confirmando nas escritas dos autores-base dessa dissertação.

Embora com vínculo muito próximo com a Instituição fui em busca de vivências, de observação detalhada e participativa na Instituição, nos espaços, das atividades e nas ações diárias. Tomei café, almocei, participei dos planejamentos dos professores e monitores, das atividades com as crianças, adolescentes, jovens e adultos. Conversei, dialoguei, escutei, fui ouvido, trocamos ideias. Participei das rodas de conversas, bate-papo, fomos nos conhecendo na iminência de torná-los sujeitos dessa pesquisa, nestas rodas de conversas, nestes bate-papo, emerge uma voz que possivelmente representaria muitas vozes. É a voz de Bismaque Cerqueira Moraes, não é uma voz qualquer, é a voz que representa muitas vozes.

Após a concretização do sujeito, demos início aos procedimentos de construção e coletas dos dados, que pudesse revelar as características deste caso, limites e possibilidades. Uma técnica de coleta e análise de dados numa situação muito especial para conhecer, compreender experiências educativas singulares, representando tantas outras experiências de uma comunidade de aprendizagem.

Optou-se por uma entrevista como instrumento para coleta dos dados. A entrevista era composta de dez perguntas abertas, preparadas e planejadas com possibilidade de desdobramentos. O sujeito soube das questões no momento da entrevista, em que foram abordados os aspectos relacionados à história da infância à atualidade; os significados de viver em comunidade; situações em que viver em comunidade foram e são importante para a formação enquanto sujeito/ser humano; o que é aprender e como observa e absorve no cotidiano; como poderemos melhorar a sociedade em que vivemos; como pensa a solidariedade, a comunicação

e linguagem; a visão de educação em nosso país, sendo ela um pilar para uma sociedade consciente e cidadã e dizer de fatos e situações marcantes para a visão atual; por último pedimos para falar outras considerações não abordadas que entenderia como interessante.

A entrevista foi gravada através de um sistema de gravação de voz de um aparelho celular. Após a entrevista, as falas do sujeito foram transcritas, seguida de uma análise detalhada de sua voz. Representação de muitas e muitas vozes.

3.6 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A voz que aparece está carregada de sentidos e sentimentos, uma voz que vai se apresentando com timidez, mais segura de si e dona de uma história cheia de histórias e muitas vozes. Uma voz que representa um povo, uma gente, muitas gerações. É a voz do brasileiro, do colonizado, do índio nativo, do mestiço, do negro escravizado, das crianças, dos adolescentes, das mulheres, dos jovens que participaram e participam com ele nesta travessia de culturas e múltiplos saberes.

Sua história de vida torna visível o invisível. Liberta a palavra que ameaçada, suprimida, abolida e aprisionada por ideologias, presa a garganta daqueles que os representa. Descortina o véu poluído com ideias de uma cultura tida como superior, possibilitando um respirar de sua própria cultura e valorização de sua identidade. Que vivencia a troca de saberes, desconstruindo uma imposição colonialista de um saber único, soberano e absoluto. Possibilitando saberes e saberes numa multiplicidade de trocas e socialização de ideias e ideais compartilhados numa travessia de sujeito que aprende e ensina um com os outros, num eterno pertencimento com nós. Apresenta vozes aprendentes, que ensinam e aprendem uns com os outros onde a palavra embora ameaçada, é escutada mais e vista menos.

Ao relatar a importância e a influência em sua vida e apresentar dados de conflitos de identidade cultural e modo de encarar o mundo. Conta do sonho de criança em ser músico e em Sumaré conhece outros instrumentos e estilos musicais, a exemplo do samba e pagode. Diz: “ a cultura é muito importante na minha vida, até mesmo cultura de me adequar em Sumaré. Quando cheguei aqui eu era quieto e tímido, com o tempo fui convivendo com amigos, escola, SHD, fui esquecendo um pouco do que vivi em Salvador e fui adequando a realidade e cultura de Sumaré”.

Nesta passagem, há a evidência do que anteriormente foi discutido sobre a trama complexa que estão envolvidas nos sistemas aprendentes e o modo propulsor que estas gestam experiências do conhecimento e vivência de infinita pluralidade de saberes. Dentro deste cenário narrado por Bismarque, existem conjugações específicas desses saberes para realizar determinadas ações: experiências com a diversidade cultural e afirmações delas. Eis o que expõe ao ser perguntado: Cultura é um termo vasto. Como você vê a cultura e as influências em sua trajetória? “Sobre cultura, mesmo sendo vasto dá para entender a cultura em si teve várias importâncias em minha vida. Lembro que desde criança tinha um sonho de ser músico e quando cheguei aqui em Sumaré. Comecei a fazer aula de bateria, e desde então não conhecia nem um outro estilo de música assim; dentro da igreja comecei a frequentar outros lugares, pessoas novas e meus amigos, e comecei a gostar de pagode. Então o pagode e o samba foram uma influência da cultura brasileira que influenciou muito na minha vida. Deixei ser influenciado por este estilo musical e mudança de rotina tocando em barzinho e para mim que sempre foi educado dentro da cultura cristã, foi escandaloso para minha família, deixei influenciar pela cultura mundana e depois de um tempo me retratei e voltei. Tinha 15 anos na época. Voltei para a cultura que sempre tive. A cultura cristã. De frequentar a igreja, hoje ainda assim convivo com tudo isso e sei separar o que traz de benefício para mim ou de malefício. A cultura foi muito importante na minha vida, até mesmo, a cultura de me adequar à cidade de Sumaré. Quando cheguei aqui eu era quieto, tímido. Com o tempo fui convivendo com amigos, escola e a SHD ... fui esquecendo um pouco do que vivi em Salvador e fui adequando a realidade das culturas de Sumaré, me influenciando em muitas coisas”.

A diversidade cultural se baliza nos pressupostos da ecologia do saber, cuja reflexão incide nas práticas de conhecimento e nas práticas sociais.

Destaca-se, então, a importância do papel da subjetividade e da atividade consciente em direção à construção do ser-humano como ser sócio-histórico-cultural, mais autêntico e livre para fazer suas escolhas. Descobre-se que a vida é basicamente uma persistência de processos de aprendizagem, que consegue manter de forma flexível e criativa o despertar para a sua própria experiência do conhecimento: “fui adequando a realidade das culturas de Sumaré, me influenciando em muitas coisas”.

Conforme ancorado no primeiro capítulo Santos (2000) propõe a Sociologia das Emergências, pois está direcionada tanto para a capacidade (potência) quanto

para a possibilidade (potencialidade). Como há um limitado espaço de possibilidades não se deve perder a oportunidade de uma transformação mais específica que o presente oferece. Dessa maneira, há a aposta em emancipações sociais futuras, mas que se realizam a partir de emancipações presentes: “A cultura foi muito importante na minha vida, até mesmo, a cultura de me adequar a cidade de Sumaré. Quando cheguei aqui eu era quieto, tímido. Com o tempo fui convivendo com amigos, escola e a SHD” .

No viés do pensamento de Santos (2000) existe a complementação com a Sociologia das Ausências que ao dar visibilidade às experiências disponíveis, afirma cinco modos de cinco ecologias: de saberes, das temporalidades, dos reconhecimentos, das trans-escalas e da produtividade. Nesta mudança está contemplada uma ecologia de saberes com base no reconhecimento da autonomia e da pluralidade de saberes heterogêneos que fomentam o universo intercultural.

A vida dialógica anseia por uma existência fundamentada sobre genuínas relações inter-humanas. O que provoca no homem uma atitude diferenciada de olhar e de se prestar ao mundo em que ele está, bem como ao outro que vem ao seu encontro. É um modo de apreender o ser na totalidade em que ele se constitui.

Diante disso, percebo que o diálogo entre Moraes (2011) e Buber transcende a articulação de vocábulos que constituem a língua, pois ele é o que marca profundamente a maneira pela qual uma pessoa se coloca diante de outra. Ou seja, o legítimo diálogo é diferente do diálogo técnico que apenas informa e do monólogo disfarçado de diálogo no qual sobressai o interesse individualista de um sobre o outro. O diálogo autêntico indica o verdadeiro voltar-se-para-o-outro, o que confere a esse evento uma categoria de atitude do homem frente ao mundo manifestando-se na palavra proferida que é pronunciada na linguagem da ação e o ser humano é inerentemente relacional. Expressas nas palavras de Bismarque ao responder a pergunta: Viver em comunidade traz quais significados?

“Toda oportunidade que vivi e estar na SHD foi e é um momento de entender comunidade. Antes eu estava inserido na comunidade de uma maneira mais “light” vamos dizer assim, sem uma visão, hoje continuo inserido dentro desta comunidade: mais abrangente, mais aberta, no sentido de sempre buscar alguma coisa, não no sentido do benefício, mas verificando que isso pode gerar algo de bom para a comunidade e no seu entorno” .

Desse modo, a atualização da existência humana é efetivada por meio da palavra que traduz a forma de o homem se colocar frente ao mundo e frente ao seu

semelhante. Em uma interface com Antônio,(2012) penso na potência que a expressividade das palavras pode ocasionar, ou melhor, o quanto estas mesmas e intensas expressividades não esgotam a realidade, não reduzem o real, mas desdobram novos sentidos, gestam novas formas de coexistir: “Para mim quando falar de comunidade já está abordando a ideia do comum, quando fala de comunidade eu vejo desta maneira não viver apenas por mim, nem pensar apenas no benefício único, dos que vem só até mim. Pensar na pessoa que está no meu lado, no meu próximo” .

É no cenário cotidiano que os atores dos Movimentos Sociais, dentre estes os da Comunidade Aprendente, encontram seu grande desafio: o de produzir e inventar espaços de encontro para a problematização do cotidiano, para a formulação de novas questões; espaços para produção de rupturas, para radicalização das contradições; espaços para apropriação da vida.

Para Assmann (2001) as lógicas da exclusão e da insensibilidade que os acompanha são bastante contemporizados e, nesse quesito, a educação tem papel determinante na criação da sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade.

Será que não está na hora de conjugar, de forma inovadora, experiências efetivas de aprendizagem com criação de sensibilidade solidária, através de uma prática pedagógica descolonizadora?

Um ambiente pedagógico tem que ser um lugar de fascinação e inventividade. Não de inibição, mas um ambiente proporcionador daquela dose de alucinação consensual e entusiástica.

Reencantar a educação significa colocar a ênfase numa visão da ação educativa como ensejo e produção de experiências de aprendizagem. A não ser que a própria educação cometa o crime de anular essa dinâmica vital de desejos de vida, transformando os aprendentes em meros receptáculos instrucionais, pensando apenas na “transmissão de conhecimentos” supostamente já prontos. Esse reencantamento aparece na voz de Bismarque ao responder : O que é para você aprender e como observa e absorve isso em seu cotidiano? “Para mim aprender é sempre conquistar algo novo. É ... mais do que nunca eu como jovens busco e procuro me espelhar nas pessoas que tenha uma certa experiência de vida, pessoas mais velhas, ... o simples fato de ter uma experiência bem bacana de exemplo eu busco me aproximar destas pessoas pra aprender algo novo, eu nunca sei o bastante, então apreender pra mim é isso. então eu observo bastante, busco

sempre estar perto de pessoas que tenha experiência de vida para que elas falem pra mim onde elas erraram e qual caminho devo seguir para alcançar aquilo que tanto quero para aprender”.

É importante deixar claro também que praticar o pensamento por sensação, reencantamento ou afeto nada tem de primitivo ou de espontâneo. Ao contrário, a dimensão invisível da alteridade, a qual só se tem acesso pela via da sensação e reencantamento é hipercomplexa: um incessante movimento que engendra produções de diferenças, ampliando novas formas de estar no mundo.

Neste âmbito uma importante consideração nas pesquisas em educação sociocomunitária são as experiências educativas, neste processo o sujeito se reinventa e a palavra provoca o encontro da experiência e o diálogo, a descoberta e a constituição de conhecimento, onde os sujeitos aprendem e ensinam uns com os outros e um com o outro, campo este que a ciência embora necessária, não é suficiente, por que a arte, a poesia é responsável pela criação e recriação de sentidos. Retomo a fala de Bismarque a respeito de comunidade: “(...) hoje continuo inserido dentro desta comunidade: mais abrangente, mais aberta, no sentido de sempre buscar alguma coisa, não no sentido do benefício, mas verificando que isso pode gerar algo de bom para a comunidade e no seu entorno” .

A proposta de se compreender a realidade humana através do prisma do "dialógico" é um exemplo do vínculo entre a experiência vivida e a reflexão, entre o pensamento e a ação. A sua reflexão articula-se duplamente com a experiência concreta: na sua origem e em seu projeto.

A reflexão emerge de uma experiência vivida e se lança, para buscar sua eficácia, para um alcance político e social na medida em que o diálogo é o eixo da proposta de formação de comunidades concretas entre os homens. Assim o diálogo deixa de ser puro conceito construído no plano abstrato e passa a descrever experiências vividas.

O estar presente é colocar-se disponível ao outro, aos outros, considerando a sua real existência. Na inter-relação o homem deve aceitar o outro naquilo que ele é em sua singularidade e particularidade.

Diante disso, percebo que o diálogo entre Moraes (2011) e Buber transcende a articulação de vocábulos que constituem a língua, pois ele é o que marca profundamente a maneira pela qual uma pessoa se coloca diante de outra. Ou seja, o legítimo diálogo é diferente do diálogo técnico que apenas informa e do monólogo disfarçado de diálogo no qual sobressai o interesse individualista de um sobre o

outro. O diálogo autêntico indica o verdadeiro voltar-se-para-o-outro, o que confere a esse evento uma categoria de atitude do homem frente ao mundo manifestando-se na palavra proferida que é pronunciada na linguagem da ação e o ser humano é inerentemente relacional.

Desse modo, a atualização da existência humana é efetivada por meio da palavra que traduz a forma de o homem se colocar frente ao mundo e frente ao seu semelhante. Segundo Moraes (2011), em Buber não há eu em si, apenas o Eu da palavra denominada palavra-princípio que pode ser o Eu-Tu ou o Eu-Isso. “Quando o homem diz Eu ele quer dizer um dos dois”. Na palavra-princípio Eu-Tu o homem entra em relação; na palavra-princípio Eu-Isso ele experiencia o outro ou o mundo em que está.

“Bom falar da comunidade. Eu jamais posso esquecer que estou inserido dentro dela também, então tenho antes de mais nada eu preciso me policiar, eu preciso fazer uma autoavaliação dentro de mim mesmo para que talvez eu possa apontar ou trazer algum tipo de benefício, ou ideia para tentar mudar aquela comunidade ou sociedade. Eu creio que primeiro eu como pessoa e se todos pensassem desta maneira. E antes de mais nada, é esse, essa uma pessoa nem. É.... pudesse se auto avaliar e buscasse primeiro melhorar dentro de si próprio eu acredito que seria muito melhor hoje nem. A gente veria as coisas de outra maneira, teria uma outra visão. Então antes de mais nada eu preciso saber quem eu sou, e quem eu represento dentro desta sociedade e dentro desta comunidade. Creio que seja mais ou menos isso aí”.

Reafirmo em conjunto com tantos Bismarques que o sentido da educação é contribuir para a edificação da vida em uma nova comunidade, em uma multiplicidade de Comunidades Aprendentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Centralizada na questão Comunidade Aprendizente, Ecologia do Saber e Prática Educativa sociocomunitária: e refletindo sobre os diversos quadros teóricos alusivos aos emergentes modelos educativos, procuro dar resposta à necessidade de edificação de ambientes de aprendizagem de forma ativa, participativa e efetiva num ambiente de características das comunidades de aprendizagem, ações que possibilitaram ao sujeito uma travessia alicerçada na construção colaborativa do conhecimento, na partilha de saberes e de experiências, colocando em evidência a comunidade aprendizente e a ecologia dos saberes nas bases da educação sociocomunitária devido a suas bases transformadoras tanto no âmbito educacional quanto no sociocultural.

Pela voz e expressividade amplificada e coletivizada do sujeito descobrimos que a cultura foi e é essencial na compreensão do mundo do qual faz parte, que as oportunidades de aprendizagem em sua travessia, de ser aprendizente no mundo, fortaleceram vínculos com a comunidade e com a linguagem como possibilitadora de processos emancipatórios. Isso, pois, ao reconhecer o outro em suas trocas de experiências aprende e ensina, ao mesmo tempo, produzindo e reproduzindo conhecimentos.

Assim, o sujeito se realizar como reconstrutor crítico da racionalidade social, conduzindo a uma clara exposição de suas contradições e, por essa travessia, apreendendo nela as possibilidades alternativas e transformadoras da subjetividade.

Apresento que uma educação trilhada por este caminho será capaz de elucidar o significado das práticas sociais, econômicas, culturais, políticas e educacionais, e inclusive elucidar o caos, de levar o sujeito a questionar as práticas instituídas. Práticas estas que desnaturalizadas, possibilita o emergir de novas subjetividades comprometidas com as transformações necessárias e urgentes, condição primeira para a superação da cidadania produtiva e conquista da emancipação humana.

Observamos que as perspectivas de educação comprometidas com as transformações, criam espaços de aprendizagem com os atores envolvidos, oportunizando diálogos, ambientes propiciadores de experiências de conhecimento da infinita pluralidade dos saberes e das conjugações destes saberes para a

realização de ações, das práticas do conhecimento e de seus impactos nas práticas sociais.

Referencio que a palavra não pode ser interpretada apenas como códigos de reprodução dos saberes já constituído, que a palavra vai além dos sons e reproduções da própria palavra, o aprendiz faz da palavra um instrumento de cognição e a partir dela desperta outras potencialidades, conhecendo o outro e a si mesmo. Assumida esta proposta, a visão de emancipação humana, estará segura dos seus potenciais e consciente de seus limites o que torna autêntica e livre em suas escolhas.

São dados que justificam a urgente necessidade de transformação do ambiente de aprendizagem, pois para aprender não há necessidades de espaços específicos, aprendemos a todo instante e em qualquer ambiente. Está é a conquista de uma educação baseada na responsabilidade social, favorecendo o diálogo, a autonomia e a criticidade.

As diferentes formas de saber, de ser, de aprender criam diferentes seres humanos e definem formas diversas de se relacionar com o ambiente. Esse modo de educar e viver devem ser encarados como possíveis práticas educativas para soluções criativas, para se relacionar, viver harmônica e adaptativamente com o mundo. Nesse sentido, a presente dissertação expôs, através das alusões dos autores Ivone Bordelois, Paulo Freire, Regis de Moraes, Severino Antônio e Boaventura de Souza Santos, juntamente com a voz de Bismarque, e a minha visão de educação que foi construindo-se ao longo de minha trajetória, faz um coro com um dos pontos fundamentais da assertiva de Hugo Assmann(2001) quando afirma: educar significa defender vidas. Esta busca de encantamento da educação exige a união entre a sensibilidade social e a eficiência pedagógica que requer muitas frentes de luta pela melhoria da educação. Fica o convite: percorram este caminho conosco na busca de uma educação sensível e democrática. Estudem, pesquisem, escrevam, publiquem e contribuam para a construção de uma sociedade sensível e democrática que possa ser tanto, universo de generosidades, interculturalidades e novos encantamentos para a educação, quanto a abertura para os novos saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTONIO, Severino. **Poetizar o pedagógico, alguns ensaios de modo constelar**. Piracicaba: Biscalchin Editor, 2013
- ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1995.
- BAUDRILLARD, J. **A Sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- _____. **A Ilusão Vital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido – Sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BISSOTO, Maria Luísa, MIRANDA, Antônio Carlos de Miranda. **Educação Sociocomunitária: Tecendo Saberes**. In: ANTÔNIO, Severino. *Linguagem e Educação Sociocomunitária*. Campinas: Editora Alínea, 2003. cap. 3, p. 53-60.
- BORDELOIS, I. **A palavra ameaçada**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2005.
- CASARIN, Helen de Castro Silva; CASARIN, Samuel José. **Pesquisa científica: da teoria à prática**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.
- DEBORD, Guy. **A Sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- DEWEY, J. (2002). **A Escola e a sociedade e a criança e o Currículo**. Lisboa: Relógio d'Água.
- EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- FERRADA, D., & Flecha, R. (2008). **El modelo dialógico de la pedagogia: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje**. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, N° 1, pp. 41-61.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.
- GADOTTI, Moacir. **Histórias das ideias pedagógicas**. Editora Ática, São Paulo, 1997
- GIACALONE, Fiorella. **Festa e percursos de educação intercultural**. In: FLEURI, Reinaldo M. (org.). *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis: Mover, NUP. 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GROPO, Luiz Antonio, Martins, Marcos Francisco. **Introdução a pesquisa em educação. Elaboração de projeto de pesquisa**. Biscalchin Editor, 2ª edição – ampliada e Revisada - 2007

GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

KUNDERA, M. **A lentidão**. São Paulo: Nova Fronteira, 1995.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

MINAYO, C.S., SANCHES, O (1993) “**Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou complementaridade?**” In Revista Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 9 (3), 239-262

NEVES, J. L., (1996). **Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades**. in Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v.1, Nº 3, 2º SEM., 1-5

ROCHA, Everardo. **O que é etnografia**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SACRISTÁN, J. Gimeno; **O currículo: uma reflexão sobre a prática**, 3ª ed, Porto Alegre: ArtMed, 2000. VYGOTSKY, L. (1978). **Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes**. Londres: Englewood.

SANTOS, B. S. Pela Mão de Alice - **O social e o político na pós-modernidade** Porto: Edições Afrontamento, 1999.

_____. “Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática”. In: **A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000, vol. n.º01.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos**. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2001.

ANEXO:

.MEMORIAL

.SLIDE DA APRESENTAÇÃO