



CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
EM GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL

ADRIANE DRUMMOND

EMPREENDEDORISMO SOLIDÁRIO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL:
OFICINAS COM VIVÊNCIAS EM PROCESSO AUTOGESTIONÁRIO

Belo Horizonte

2014

ADRIANE DRUMMOND

**EMPREENDEDORISMO SOLIDÁRIO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL:
OFICINAS COM VIVÊNCIAS EM PROCESSO AUTOGESTIONÁRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre.

Área de concentração: Inovações Sociais e Desenvolvimento Local

Linha de pesquisa: Educação e Desenvolvimento Local

Orientadora: Profa. Dra. Ediméia Maria Ribeiro de Mello

**Belo Horizonte – MG
Centro Universitário UNA**

2014

D795d Drummond, Adriane

Empreendedorismo solidário na educação integral: oficinas com vivências em processo autogestionário. /Adriane Drummond. – 2014.

141f..

Orientador: Profa. Dra. Ediméia Maria Ribeiro de Mello
Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário UNA, 2014. Curso do Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local.
Bibliografia f. 110-114.

1. Desenvolvimento social. 2. Empreendedorismo social. 3. Educação integral.
I. Mello, Ediméia Maria Ribeiro de. II. Centro Universitário UNA. III. Título.

CDU: 658.114.8

Ata de defesa ????

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu grande mentor. Agradeço aos meus filhos, que me emprestaram para o meu aprendizado, por buscarmos um mundo melhor. À Juthay, uma das mais entusiasmadas empreendedoras solidárias que tive a oportunidade de conhecer e ao Cláudio, pelo suporte técnico e apoio durante o processo do meu mestrado. Agradeço à minha orientadora, Ediméia, cujo carinho e experiência me acompanharam por altos e baixos.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao Humberto, à Sabrina, aos alunos e familiares que participaram dos projetos anteriores comigo. Também quero dedicá-lo aos alunos das escolas públicas, aos líderes comunitários e a todos que desejam mais colaboração e empoderamento nas comunidades onde vivem.

“Todas as vossas coisas sejam feitas com amor”

I Co. 16:14

RESUMO

Atendendo às comunidades vulneráveis do seu entorno, as escolas públicas precisam atentar para os baixos índices de desenvolvimento humano e de educação das comunidades às quais servem, com vistas em contribuir para uma superação mais ampla dos problemas locais. A pergunta que orienta esta pesquisa se funda no contexto social dessas comunidades, qual seja: é possível oferecer um conteúdo formativo em empreendedorismo solidário no âmbito da educação integral, que proporcione aos alunos vivências que inspirem, ainda que indiretamente, na comunidade, os valores de cooperação e solidariedade, na direção de uma educação econômica autogestionada? Assim, este trabalho objetiva fundamentar uma metodologia para aplicar uma formação no contexto da educação integral, com base nos princípios de solidariedade, cooperação, autogestão e com a participação na comunidade, com vistas em seu empoderamento, assim como em proporcionar experiências de gestão em empreendimentos solidários, para o desenvolvimento local. A pesquisa é de cunho documental e de campo, aplicando entrevistas abertas a indivíduos de diferentes funções e pontos de vista. As informações coletadas foram analisadas, por meio da metodologia da análise do discurso, segundo um de seus precursores, Pêcheux, que afirma que o discurso dos sujeitos tem sentido em – e está impregnado de – sua prática. Seu intuito foi observar a visão e possível complementaridade entre os discursos dos indivíduos abordados com o tema da pesquisa. Ficou demonstrada a variedade subjacente nas visões dos entrevistados, e fortalecida a proposta do produto técnico a ser oferecido que, conseqüente deste esforço, oferece uma metodologia dialógica e experimental, contemplando vivências e inserções nas comunidades pelos participantes das oficinas. O produto técnico oferece uma metodologia que visa promover a autonomia como forma de desenvolvimento humano e local, em especial entre os adolescentes das escolas públicas, conforme diretrizes para a educação integral e estudos de teóricos da Economia Solidária, entre outros. Para este fim, propõe a implantação de experiências empreendedoras por oficinas nas escolas públicas e por inserções na comunidade, visando parcerias e trabalho colaborativo e empoderador.

Palavras-chave: Educação Integral, Formação, Oficinas, Empreendedorismo Solidário, Autogestão, Desenvolvimento Local.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias abordadas junto aos grupos entrevistados	52
Quadro 2 - Síntese dos pontos de vista provenientes de pesquisas para a educação integral e gestão da EI, junto aos especialistas e ao pesquisador da UFMG	55
Quadro 3 - Categorias, frequência de uso dos termos chave das entrevistas com os professores coordenadores do Programa Escola Integrada de BH	61
Quadro 4 - Pontos referentes aos adultos participantes da ES	67
Quadro 5 - Pontos concernentes aos jovens e adolescentes da ES	68
Quadro 6 - Sugestão de cronograma: oficinas e atividades de inserção colaborativa (AICs)	83
Quadro 7 - Palavras que representam valores e habilidades nos grupos	89
Quadro 8 - Oito Estilos de Decisão de Cohen	91
Quadro 9 - Perguntas de caráter decisório	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	-	Análise de Conteúdo
AD	-	Análise do Discurso
AIC	-	Atividade de Inserção Colaborativa
BH	-	Belo Horizonte
CEP	-	Comitê de Ética em Pesquisa
CLT	-	Consolidação das Leis do Trabalho
CNES	-	Conselho Nacional de Economia Solidária
CONEP	-	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CPCD	-	Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento
CVT	-	Centros Vocacionais Tecnológicos
DEPDI	-	Departamento de Popularização e Difusão da Ciência
EI	-	Educação Integral
EMOC	-	Escola Municipal Oswaldo Cruz
ES	-	Economia Solidária
ESS	-	Economia Social e Solidária
FBES	-	Fórum Brasileiro de Economia Solidária
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT	-	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
OSCIP	-	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PBH	-	Prefeitura de Belo Horizonte
SECIS	-	Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social
SENAES	-	Secretaria Nacional de Economia Solidária
SMED	-	Secretaria Municipal de Educação
UFMG	-	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - LITERATURA REVISITADA: ECONOMIA SOLIDÁRIA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	22
1.1 Introdução.....	23
1.2 Aspectos normativos para a Educação Integral e para o professor comunitário.....	24
1.3 A proposta da educação econômica como formação complementar.....	26
1.4 Educação dialógica para a autonomia e o desenvolvimento local.....	28
1.5 Integrando conhecimentos e formação para o empoderamento pelo trabalho solidário	34
1.6 A Economia Solidária: democracia na educação e nos espaços autogestionados.....	37
1.7 Considerações finais.....	43
CAPÍTULO 2 - PESQUISA: O POTENCIAL DE FORMAÇÃO AUTOGESTIONÁRIA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL, COM BASE NA ECONOMIA SOLIDÁRIA.....	44
2.1 Introdução.....	45
2.2 Pesquisa exploratória, documental e bibliográfica.....	45
2.3 Pesquisa de campo.....	46
2.3.1 Pesquisa com estudiosos e especialistas.....	47
2.3.2 Pesquisa com lideranças da Economia Solidária.....	47
2.3.3 Pesquisa com professores coordenadores.....	48
2.4 Procedimentos éticos.....	48
2.5 Organização e análise de dados.....	49
2.6 Resultados da pesquisa.....	54
2.6.1 Pontos-chave nas entrevistas com especialistas da Secretaria de Educação e pesquisador da UFMG.....	54
2.6.2 Entrevista com os professores coordenadores.....	60
2.6.2.1 Análise do discurso dos professores coordenadores.....	62
2.6.2.2 Relatos e especificidades dos coordenadores.....	64
2.6.2.3 Conclusão das entrevistas com os professores coordenadores.....	65
2.6.3 Economia Solidária: contextualização do Movimento na pesquisa de campo.....	66
2.6.3.1 O relato sobre o potencial e a formação de jovens e adolescentes na ES.....	67

2.6.4 Pontos de vista divergentes entre todas as entrevistas.....	69
2.7 Considerações finais	70
CAPÍTULO 3 - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: METODOLOGIA PARA VIVÊNCIAS EM EMPREENDEDORISMO SOLIDÁRIO COMUNITÁRIO	72
3.1 Introdução.....	73
3.2 Objetivos do produto técnico.....	76
3.2.1 Objetivo geral	76
3.2.2 Objetivos específicos.....	76
3.3 Extração dos referenciais teóricos e dos resultados da pesquisa documental e de campo dos fundamentos para a metodologia.....	76
3.4 Implementação do arranjo educativo.....	80
3.4.1 Estruturação do arranjo educativo e cronograma	82
3.4.2 Função e qualificação dos atores	84
3.4.3 Atividades imprescindíveis ao longo do processo e ordenação das oficinas	86
3.4.3.1 Inserções colaborativas.....	86
3.4.3.2 Encaminhamentos e sondagens	86
3.4.3.3 Formação dos grupos.....	87
3.4.3.4 Ordenação das oficinas	87
3.4.4 Conteúdo das oficinas.....	88
3.4.4.1 Oficinas para o desenvolvimento dos valores, habilidades, atributos e qualidades necessárias para a cooperação e o trabalho em equipe na vivência de um empreendimento solidário	88
3.5 Considerações finais	106
3.6 Conclusão	107
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICES.....	115
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido para os pesquisadores da UFMG e para os técnicos da SMED	116
APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido para as lideranças do Movimento da Economia Solidaria	119
APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido para os professores comunitários	122

APÊNDICE E - Autorizações para as Entrevistas.....	128
ANEXOS	130
ANEXO A - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDEH-M de Belo Horizonte em 2000	131
ANEXO B - Critérios para repasse de verbas para inscritos no Bolsa Família.....	132
ANEXO C - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Escola Municipal Oswaldo Cruz – Região Oeste de Belo Horizonte	134
ANEXO D - Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).....	135
ANEXO E - Texto sobre Economia Solidária.....	139
ANEXO F - Links para pesquisa na Internet sobre a Economia Solidária	141

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa está relacionado à educação, com vistas em políticas nacionais que busquem valorizar a formação integral dos alunos das escolas públicas, especialmente aqueles das camadas populares da sociedade. A pesquisa, assim como a proposta de formação a ser por ela fundamentada, está inserida no contexto da política nacional de “Educação Integral – Programa Mais Educação” do Ministério da Educação e Cultura (MEC), cujos pressupostos estão expostos em documento gerado para o debate nacional em 2009.

Este documento contempla políticas para atender crianças e adolescentes da educação pública, a serem estruturadas com o objetivo de promover a autonomia nas práticas sociais, no espaço das escolas públicas, entre outros. O Programa também visa o fortalecimento da relação escola-família e/ou escola-comunidade, ao sugerir projetos educacionais que insiram os discentes em práticas participativas de diálogo e reflexão, a fim de promover seu desenvolvimento humano-cidadão e, assim, sua e as relações sociais. As diretrizes do Programa apontam que:

Muito além da escolarização formal, é preciso reconhecer que a escola representa espaço fundamental para o desenvolvimento da criança, do adolescente e do jovem, constituindo-se como um importante contexto de socialização, de construção de identidades, exercício da autonomia e do protagonismo, de respeito à diversidade étnico-racial, de gênero e orientação sexual e, finalmente, de afirmação, proteção e resgate de direitos. (MEC, 2009b, p. 9).

No caso do Brasil, os desafios encontrados na educação estão presentes nos debates sobre as políticas educacionais, sempre respeitando os princípios básicos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Essa lei reza que as escolas devem acolher a diversidade social, a pluralidade cultural e regional e organizar os seus tempos e espaços a fim de atenderem às necessidades de seu público-alvo.

O modelo implantado em Belo Horizonte (BH) para Educação Integral é a “Escola Integrada” (EI), que visa atender aos alunos geralmente provenientes de ambientes de risco. Ela propõe atividades externas, para inclusão cultural e educacional, que levem à apropriação dos espaços da cidade como territórios educativos. Nesse sentido, a proposta da escola integrada da Prefeitura de Belo Horizonte é um exemplo, e muito tem sido realizado no uso da cidade, cujo projeto tem como objetivos específicos:

- Ser referência para desenvolvedores e gestores de projetos que compartilham da concepção de que uma cidade pode ser educadora;

- Ser um espaço para a troca de informações, de experiências e boas práticas educativas;
- Dar visibilidade aos projetos divulgados;
- Ser um espaço propício para a formação de parcerias e de novos projetos que tenham como foco o incentivo às ações educadoras em Belo Horizonte; (PBH, s.d.).

Devido ao fato dessa pesquisa ter sido feita em Belo Horizonte, os termos “professor coordenador” no lugar de professor comunitário, “contraturno” e “escola integrada” aparecem sempre que se referir à implementação da educação integral em Belo Horizonte, uma vez que: 1) o cargo de quem coordena o contraturno é de um professor da rede; 2) a educação integral da cidade funciona em “revezamento” de turnos com a escola regular; e 3) o modelo de educação integral tem o entendimento de que a cidade tem espaços educativos que podem contribuir para integrar a formação dos alunos.

Comparadas com algumas escolas particulares, a maioria das escolas públicas deixam muito a desejar em recursos e qualidade na educação, entre outros aspectos. Portanto, há uma divisão social entre os frequentadores destes dois espaços, que parece designar a alocação dos adolescentes e de suas carreiras de modo quase inevitável. No caso dos alunos das escolas públicas, predominantemente localizadas em ambiente de risco social, estes ficam expostos à criminalidade, à qual uns aderem e outros resistem. Independente da atividade que escolhem exercer, ilícita ou não, a maioria continua inserida no contexto retroalimentador da pobreza. Neste sentido, este trabalho busca abranger o escopo de oferta e demanda da educação integral na rede pública: a oferta, regulada pelas diretrizes oferecidas pelo Programa Mais Educação, e a demanda, decorrente da necessidade de desenvolvimento humano e social das comunidades do entorno das escolas públicas mencionadas.

O projeto de Belo Horizonte entende a cidade como espaço educador e tem na flexibilização dos espaços os recursos principais para a inclusão e a formação dos alunos. Inclui excursões diversas a lugares culturais, esportivos ou de lazer, além das oficinas oferecidas no contraturno, que é o horário designado para as atividades de educação não “regular”. Entretanto, ao observar de um modo geral os objetivos dessas atividades, este trabalho entende que, nem as oficinas do contraturno nem os passeios agendados pelas escolas, promovem de fato a autonomia e o empoderamento necessários às comunidades, com vistas no desenvolvimento local.

A fim de romper com o ciclo de pobreza que se reproduz quando as gerações vão herdando as condições precárias sob as quais se originam, faz-se necessário buscar contribuições para transformação. Em visitas feitas às comunidades locais do entorno da

escola Oswaldo Cruz de Belo Horizonte¹, em muitos casos há falta de estrutura física, familiar e social, ratificando os baixos Indicadores de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) locais. Esses dados, juntamente com as experiências vividas nos últimos cinco anos na escola Oswaldo Cruz, levaram à constatação de que uma formação complementar, que promova valores de solidariedade e habilidades de autogestão, pode ser uma ferramenta que pode promover um empoderamento do público dessas comunidades.

O termo autogestão se refere à prática de participação ativa dos empregados da empresa em seus processos decisórios. O texto de Webler (2008) remete ao “protagonismo operário na história da luta de classes” (idem, p. 18) e reconhece a sua manifestação na história operária brasileira, no momento em que...

[...] se instaura, por um lado, na emergência do acontecimento da falência da empresa capitalista e posterior constituição organizativa da empresa de autogestão operária e, por outro, na própria história do proletariado internacional com vistas à sua emancipação e à superação do modo de produção capitalista. (WEBLER, 2008, p. 15)

Esta pesquisa empresta o termo autogestão, cunhado para definir uma relação de trabalho que requer autonomia, e cuja prática “[...] é permeada predominantemente por saberes advindos de formações discursivas articuladas às concepções de solidariedade, ajuda mútua e autogestão” (WEBLER, 2008, p. 15). Nesse sentido, é um termo adequado para sugerir uma relação de trabalho colaborativo e o empoderamento dos sujeitos envolvidos na formação a se oferecer aqui.

Nascimento (2004) relaciona a autogestão ao direito de aprender experimentando. Segundo o autor,

[...] a sociedade autogestionária é uma sociedade de experimentação social, que se institui e se constrói por si mesma. A autogestão é um método e uma perspectiva de transformação social. É um movimento, produto da experiência de vitórias e de derrotas; é um amplo processo de experiências em todo o conjunto da vida social. O direito à experimentação é o fundamento da autogestão. O direito da experimentação deve ser a primeira tarefa de um Governo que defende a perspectiva da autogestão. Mas, o direito à experimentação coletiva de novas formas de vida e de trabalho não pode se construir ‘de cima’, a partir de iniciativas do Estado. A economia solidária e a autogestão se constroem a partir das iniciativas da sociedade civil, nas empresas, nos bairros, nas municipalidades. (NASCIMENTO, 2004, p. 5).

O desejo desta pesquisa de contribuir com uma formação autogestionária provém do

¹ Dados incluídos nos Anexos A, B e C.

entendimento de que as atividades externas ou internas da escola integrada não a proporcionam de fato. Ainda que tenham o seu propósito maior na inclusão, não têm seu foco em trazer uma formação empoderadora para os alunos, uma vez que, neste espaço, eles recebem formação via atividades externas ou oficinas oferecidas na escola, mas as pessoas que se encarregam dos cuidados como os alunos são contratadas pelos locais de visita e oficinairos – as quais nem sempre possuem formação específica, ou cujas atividades não têm esse fim.

Levando em conta o contexto no qual estão inseridos e as diretrizes do documento acima, a proposta da educação integral contempla a diversidade de funções do papel da escola e da sua estrutura social. Destaca a importância do desenvolvimento de habilidades autônomas e do protagonismo, a serem observadas e objetivadas, que podem ser oferecidas no contraturno ou na programação de uma escola em tempo integral. Segundo o Programa Mais Educação:

Há estudos que permitem identificar forte correlação entre a situação de pobreza, [...] violência e risco social, o que acaba contribuindo para a perpetuação de ciclos intergeracionais de pobreza (Henriques, 2001). Não se trata aqui de criminalizar ou patologizar a pobreza, mas de construir soluções práticas e pedagógicas criativas e consequentes para o combate às desigualdades sociais e para a promoção da inclusão educacional. (MEC, 2009b, p. 11).

Esta pesquisa se funda no contexto social em que se encontram os adolescentes da rede pública, e busca oferecer um conteúdo formativo em empreendedorismo solidário no âmbito da educação integral, que proporcione aos alunos vivências que inspirem, ainda que indiretamente, na comunidade, os valores de cooperação e solidariedade, na direção de uma educação econômica autogestionada.

A oferta de um conteúdo formativo para introduzir vivências de gestão de recursos em empreendimentos experimentais, destinadas aos alunos dos anos finais do ensino fundamental, deve proporcionar habilidades de autogestão e incentivar o empoderamento do público alvo da educação integral, frente às suas comunidades, essa formação precisa de um forte conteúdo prático e deve visar o desenvolvimento local.

A pergunta que orienta esta pesquisa se funda no contexto social em que se encontram os adolescentes da rede pública, qual seja: é possível oferecer um conteúdo formativo em empreendedorismo solidário no âmbito da educação integral, que proporcione aos alunos vivências que inspirem, ainda que indiretamente, na comunidade, os valores de cooperação e solidariedade, na direção de uma educação econômica autogestionada?

O objetivo geral que orientou a realização desta pesquisa foi fundamentar uma metodologia para aplicar uma formação no contexto da educação integral, com base nos princípios de solidariedade, cooperação, autogestão e com a participação na comunidade, com vistas em seu empoderamento, assim como em proporcionar experiências de gestão em empreendimentos solidários, para o desenvolvimento local. Para alcançá-lo, os objetivos específicos perseguidos foram: (1) verificar, junto a pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais e a gerentes da Secretaria de Educação de Minas Gerais, a visão, as orientações e as experiências no contexto da educação integral dos pesquisadores e dos gestores responsáveis pelo acompanhamento da educação integral; (2) levantar junto aos professores coordenadores da escola integrada de Belo Horizonte algumas expectativas quanto ao planejamento de oficinas na EI, suas demandas para o trabalho, sua formação e a dosicineiros, para organizar e implementar a oficina proposta; (3) levantar informações sobre os princípios aplicados, o funcionamento e experiências de inserção de adolescentes em empreendimentos do Movimento da Economia Solidária.

O produto técnico decorrente deste esforço oferece uma metodologia para a implementação de um arranjo educativo, com vista na estruturação de oficinas intermediadas por atividades autogestionárias e valorização das potencialidades locais, para a estruturação de empreendimentos solidários, desde a sua concepção inicial, inseridos nas comunidades vizinhas às escolas públicas de periferia.

Este estudo se justifica nas necessidades percebidas na implementação da “Educação Integral” em escolas das redes públicas, e pretende gerar uma contribuição metodológica para uma das práticas a serem adotadas na pedagogia integral. Do ponto de vista da prática social, pretende-se introduzir uma inovação junto à escola, através do trabalho do professor comunitário com osicineiros e alunos, ao propor um modelo de desenvolvimento de capacidades autogestionárias, com base nos princípios da solidariedade e da cooperação.

Segundo Dowbor (2006), é possível pensar em transformação social a partir de nossa própria iniciativa, contando com suporte local para realizá-la. O autor afirma que:

Essa visão de que podemos ser donos de nossa própria transformação econômica e social, de que o desenvolvimento não se espera mas se faz, constitui uma das mudanças mais profundas que está ocorrendo no país. Tira-nos da atitude de expectadores críticos de um governo sempre insuficiente, ou do pessimismo passivo. Devolve ao cidadão a compreensão de que pode tomar o seu destino em suas mãos, conquanto haja uma dinâmica local que facilite o processo, gerando sinergia entre os diversos esforços. (DOWBOR, 2006, p. 1).

A escolha deste tema decorreu da experiência da pesquisadora discente com a

implementação de um projeto vinculado ao Programa Mais Educação, na Escola Municipal Oswaldo Cruz, no âmbito da qual foram percebidas carências na formação dos adolescentes da Escola, no sentido de não os preparar de fato para transformar sua condição de vulnerabilidade no ambiente externo à escola. Já, a pesquisadora docente contribui para este trabalho com base em sua inserção em pesquisa nas questões relacionadas a processos autogestionários e de cooperação, segundo o modelo da Economia Solidária.

Sabe-se que no modelo de escola integrada existente, as funções do professor coordenador são: contratar oficinairos, disponíveis na comunidade para trabalhar com os alunos como aprendizes de suas habilidades; atender urgências dos alunos; assinar cheques para o custeio de eventos e aquisição de materiais; fazer a inscrição dos meninos interessados na escola integrada; reunir semanalmente com os oficinairos para refletir sobre a preparação e o andamento dos trabalhos; e avaliar a participação dos alunos nas atividades, entre outras.

Porém, as atividades desenvolvidas na Escola Integrada (EI) ocupam os alunos no contraturno, garantindo a sua presença por mais tempo na escola, mas sem um currículo especificamente definido, dependendo de um cardápio de ofertas que varia de acordo com a disponibilidade e conhecimento/formação dos oficinairos contratados. Na experiência como professora da Escola Aberta² em Belo Horizonte e, eventualmente, observando a atuação de professores coordenadores, foi possível perceber a importância de se aplicar um conteúdo mais aprofundado nesses aspectos na escola integral.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a educação a ser oferecida no País deve ter uma diretriz democrática, autônoma, inovadora, humana e holística, entre outras características. Isso implica em educar para o desenvolvimento cidadão e para a inclusão social. Devido à complexidade dos problemas sociais e às diferenças entre as escolas, a proposta que prevalece é a de minimizar a desigualdade por meio da elevação da qualidade da educação oferecida aos mais frágeis do sistema educacional, levando em conta a eficácia do tempo de passagem do aluno pela escola. Porém, de modo geral, a escola pública visa prioritariamente uma educação formal, e tem dificuldade de dar conta de outras demandas dos alunos, relativas à sua necessidade de desenvolvimento humano e social.

A ideia de oferecer uma formação em empreendedorismo solidário, cujas características contemplam princípios de cooperação, solidariedade e autogestão, vai ao

² De acordo com o portal do MEC, “O Programa Escola Aberta incentiva e apóia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos estudantes e à população do entorno.” (MEC, 2010, s/p)

encontro da necessidade por autonomia das famílias beneficiadas por políticas de transferência de renda direta, pois visa potencializar as capacidades de geração de renda pelas famílias. Por exemplo, o Programa Bolsa Família tem como requisitos a exigência de frequência e certo rendimento escolar do aluno. Além dos indicadores de permanência dos alunos na escola e do cumprimento do currículo oferecido, o atendimento pela política social visa usufruir de oportunidades que propiciem a geração de renda, seja pela via da intersectorialidade na articulação de serviços com a escola, seja por projetos parceiros que agreguem esforços nesse sentido.

Um claro exemplo de projeto está em uma versão preliminar do documento “Educação Econômica e Empreendedorismo na Educação Pública: Promovendo o Protagonismo Infanto-Juvenil” (BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, s.d.). Ele atesta em letras garrafais que: “Quando a escola não é empreendedora, ela favorece a permanência da pirâmide social com todas as suas injustiças” (BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, s.d., p. 12).

Portanto, é preciso conciliar a oferta das diretrizes constantes nos documentos acima com a demanda das comunidades de risco das escolas públicas por empoderamento social como formação complementar. Com uma proposta de empoderamento local, esse trabalho busca compreender se é possível, por meio de uma formação dialógica, promover maior participação social de adolescentes nos processos locais. Isto deve ser articulado com as políticas públicas que priorizem o desenvolvimento local de coletividades e/ou espaços autônomos em crescimento, considerando que há desenvolvimento humano decorrente da articulação de saberes diversos.

Do ponto de vista da prática social, a pesquisa proposta pretende fundamentar a construção de um produto técnico que introduza uma inovação junto à escola, no trabalho do professor comunitário com osicineiros e os alunos, em um modelo de desenvolvimento de habilidades de autogestão nos mesmos, com base nos princípios de solidariedade e cooperação.

Com vistas em oferecer uma formação por meio de oficinas, este estudo pretende fundamentar uma metodologia para instrumentalizar os professores comunitários das escolas públicas e osicineiros da educação integral. A metodologia introduz experiências, que promovem relações de cooperação e solidariedade com as comunidades e oferece instrumentos para uma educação econômica autogestionada, por meio da implantação de vivências em empreendedorismo solidário, para os alunos dos anos finais do Ensino fundamental.

Desse modo, esta pesquisa está vinculada à área de Educação relativa às inovações sociais, com vista ao desenvolvimento local, com o acompanhamento dos professores comunitários. Trata de outro desafio para as escolas, em especial nas regiões mais pobres ou de risco social: o de oferecer uma formação complementar à educação básica, a qual contemple as necessidades de sobrevivência e empoderamento dos alunos, por meio da flexibilização dos tempos e espaços escolares, ou seja, fora do espaço formal da escola e na ampliação do tempo para a educação integral, segundo o Mais Educação (2009).

A proposta de aproveitar a educação em tempo integral nas escolas leva em conta outras formações além da acadêmica. Visa introduzir atividades pautadas nos valores de cooperação e solidariedade e oferecer instrumentos para uma educação econômica autogestionada, a exemplo da economia solidária, pois tem em vista o contexto socioeconômico de vulnerabilidade em que se encontra o público objetivado nessas políticas. Por outro lado, deve ressaltar a importância do acompanhamento dos professores coordenadores dessa formação, pois nesse momento não podem ficar restritos à de gestão imediata de pessoal contratado, mas devem considerar uma formação interativa em serviço, para os fins necessários.

Como uma medida em construção, o modelo de escola integrada em Belo Horizonte agrega alunos,icineiros e, possivelmente, atores sociais das comunidades de seu entorno, trabalhando no contraturno com atividades de lazer, culturais, esportivas – mas não os empodera para os transformarem em atores sociais. Observa-se aqui, entretanto, que uma habilidade profissional pouco tem a ver com empoderamento se não for proposta, construída e executada pelo próprio coletivo comunitário, em solidariedade e colaboração mútuas.

A seguir, apresentam-se os capítulos que compõem este trabalho.

O capítulo 1 trata do referencial teórico, que fundamenta a pesquisa e sua análise, assim como o produto técnico, decorrente desse esforço reflexivo. A abordagem no referencial teórico redige uma análise documental e verificação de arcabouço legal, os quais expõem diretrizes para a educação integral, contemplando potencialidades diversas, inclusive a de educação econômica voltada para o desenvolvimento local. Tem por base os textos sobre Economia Solidária e o seu potencial formador para a autogestão por meio do diálogo, da participação coletiva e da inclusão social, entendendo-as como elementos importantes para o empoderamento dos sujeitos.

O capítulo 2 apresenta a pesquisa realizada, a análise dos resultados e sintetiza as recomendações a serem apropriadas no produto técnico. A pesquisa levada a efeito segundo a metodologia de pesquisa de campo e a realização de entrevistas orientadas para roteiro aberto,

contemplou os pontos de vista de diferentes atores e gestores. Os resultados analisados com base na metodologia da análise do discurso demonstraram que colocando uma distinção entre o desejado e o viável, na implantação de programas para as escolas com educação em tempo integral, sendo assim também entre as lideranças da Economia Solidária (ES).

O capítulo 3 apresenta a metodologia, produto técnico desta dissertação, que contempla um arranjo-produtivo-educativo, sob o formato de oficinas, acompanhamentos e inserções nas comunidades, visando um exercício colaborativo e de diálogo entre a escola e a comunidade local, com vistas em um empreendimento solidário experimental. Trata-se de um programa inovador de formação complementar a ser implantado na educação integral, para alunos dos anos finais do Ensino fundamental.

CAPÍTULO 1
LITERATURA REVISITADA: ECONOMIA SOLIDÁRIA NA
EDUCAÇÃO INTEGRAL

1.1 Introdução

Este referencial teórico fundamenta o projeto de pesquisa implementado, com o objetivo de analisar a possibilidade de aplicar uma formação no contexto da educação integral, com base nos princípios de solidariedade, cooperação, autogestão e com a participação na comunidade, para proporcionar experiências de gestão em empreendimentos solidários, com vistas ao desenvolvimento local.

Para esse fim é necessário rever os conhecimentos produzidos sobre a educação integral e seu potencial na rede pública, por meio das práticas solidárias cooperativas de movimentos sociais, em especial o da economia solidária. Este projeto está inserido em regulamentações e no âmbito das políticas interministeriais para a educação integral e a geração de emprego e renda, afetas ao Ministério da Educação, da Ciência e Tecnologia e do Trabalho e Emprego.

Para alcançar a finalidade de introduzir uma formação para empreendedorismo solidário na escola, um primeiro passo é reconhecer as características das comunidades do entorno das escolas públicas. As escolas públicas atendem às populações que moram geralmente nas periferias e em áreas de risco. De acordo com Mello (2010, p. 102), as periferias “[...] tiveram origem no crescimento acelerado da população urbana, desproporcional com a capacidade pública de suprir as demandas incrementais e com a capacidade privada de oferecer trabalho”. Portanto, as políticas públicas que visam atender às classes mais “desprotegidas” da sociedade se estruturam em torno de suas demandas, mas com dificuldade para levar às diversas soluções necessárias.

Contando com o conceito de empoderamento, a intersectorialidade busca articular as forças dos setores: saúde, educação, assistência, segurança, a fim de melhor prover recursos e assistência a esse público. É sabido que essas comunidades, ainda que vulneráveis, possuem suas próprias lideranças e regras tácitas, e dispõem de recursos humanos, que devem ser mobilizados para o seu desenvolvimento e empoderamento. O Caderno Rede Saberes Mais Educação do MEC (2009) questiona o lugar das comunidades na educação, e convida aos educadores a

[...] reconhecer a autonomia das condições culturais da comunidade onde nossa escola está localizada, as origens culturais e sociais de nossos alunos; e a partir delas assumir um ponto de vista relacional, segundo o qual toda cultura, por ser produzida num tempo e espaço, não é estática, está em comunicação permanente com outras. (MEC, 2009b, p. 9).

De acordo com a legislação, a ênfase à autonomia na aprendizagem deve permear o

processo de um trabalho que deseja o desenvolvimento local. Porém, outro aspecto importante, é uma visão crítica de desenvolvimento, que deve caminhar sempre rumo à qualidade de vida, também em dinâmica processual, e não vise tão somente um crescimento econômico a qualquer custo. Acredita-se que esse processo aconteça por meio da formação para a cidadania via prática educativa, até alcançar a participação democrática nas instâncias necessárias.

Desse modo, o convite é para a troca de saberes dialógica (GABASSA; BRAGA, 2011) e faz-se necessária a flexibilização de espaços para esse diálogo. Um desses espaços pode ser aquele em que se discutem valores e referências da comunidade. Nesse momento, ainda que haja diversos saberes e trocas possíveis – e que o diálogo traga uma dimensão de autonomia aos que dialogam – uma das propostas desse exercício deve ser a de construção de objetivos e de consensos, ainda que meio a conflitos. A seguir apresentam-se as diretrizes para o Programa Educação Integral e sua viabilização no País.

1.2 Aspectos normativos para a Educação Integral e para o professor comunitário

A formação dialógica na escola se realiza também no âmbito da implementação do tempo integral e visa abordar a insuficiência da cultura cidadã nas comunidades de risco para reivindicar espaços de empoderamento. Por exemplo, na escola, os moradores dessas comunidades ficam alheios a muito do que acontece na sociedade “externa”, pois vivem às margens de um sistema ao qual não se sentem pertencentes e com o qual não se identificam.

Estudos constantes do documento Educação Integral do MEC (2009) demonstram que...

[...] os sentimentos de não pertencimento e de exclusão social, vividos pelos alunos, podem estar associados tanto à violência fora da escola, quanto à violência na escola e contra a escola. A fragilidade do diálogo entre escola e comunidade pode ser apontada como uma das principais causas de fenômenos como a rebeldia frente às normas escolares; os altos índices de fracasso escolar; [...] e apatia dos alunos. (MEC, Educação Integral, 2009a, p. 35).

Uma das formas de enfrentar essa fragilidade é proporcionada pela visão de alargamento da instituição escolar para uma rede de espaços sociais, que construa – dialogicamente – valores, saberes e formas de atuar no mundo. O documento do MEC (2009) possibilita problematizar o entendimento das relações educativas, conjugando saberes, currículo e aprendizagem. Uma vez que a instituição escolar é o espaço de referência para

aprendizagem, ela deve fornecer os recursos necessários para propiciar a sua (re)significação como um espaço coletivo para a construção de uma prática social dialógica, a fim de contribuir com o desenvolvimento humano local. Também deve orientar para a construção de uma identidade coletiva, que gere o sentimento de pertença nos que dela participam.

Para este fim, uma experiência possível seria a de reorganização de espaços, tempos e saberes a partir da escola, em diálogo com os interessados da comunidade, visando o desenvolvimento humano em sua dimensão cidadã. Esse diálogo é possível, tanto com alunos como com outros membros das comunidades no entorno das escolas públicas, conquanto lhes despertem o interesse. Isso deve ocorrer porque os saberes da escola não são os únicos saberes que possuem valor social, nem devem ser os únicos oferecidos para a formação desse público. Na verdade, os saberes da escola devem ser agregados aos saberes locais, que por sua vez devem contribuir com uma formação dialógica com os membros interessados da comunidade.

Um exemplo dessa preocupação com o envolvimento a comunidade está na pesquisa sobre o Programa de Educação Integral de Contagem de Temponi e Machado (2011, p. 560), onde constatou-se que “A comunidade [...] vem sendo requisitada a participar dos processos de ensino-aprendizagem, a se envolver na busca da solução dos problemas que vem enfrentando”.

Entretanto, não é tarefa simples construir uma proposta capaz de manter vivo o debate entre escola e comunidade, flexibilizando suas possibilidades. Por isso a função do professor comunitário foi criada, na finalidade dele ser um ator social disposto a trabalhar com a comunidade do entorno da escola, a fim de promover o desenvolvimento humano e local. Este professor, juntamente com oficinairos ou formadores populares, deve propor uma construção conjunta de significações e levantamentos de demandas locais, com a coliderança de atores sociais locais, visando a formação dos alunos na educação integral.

Por ator social, entenda-se aquele que participa de forma consciente e cidadã em seu espaço de atuação Segundo Pádua (s.d.):

Na escola, a ideia de atores sociais leva o foco das análises para o papel ativo dos sujeitos na estruturação dos espaços, tempos e atividades escolares e para as significações atribuídas por eles ao que lhes acontece na sua relação com a instituição escolar e com o mundo social. (PÁDUA, s.d.).

O professor comunitário deve desempenhar esse papel e dar um exemplo de participação direta na comunidade com a qual trabalha, que constitui-se um “território”. Seguindo orientações para o seu papel, na versão dois do Caderno Mais Educação, MEC (2009):

Um território é, segundo Milton Santos (2004), um lugar onde diversos atores sociais compartilham vida comum. Cada um exercendo função específica na vida social se individualiza e simultaneamente desenvolve laços em dependência. (SANTOS, 2004 apud MEC, 2009b, p. 39).

O professor comunitário deve buscar e mobilizar os atores sociais com interesses comuns no desenvolvimento da comunidade. O seu trabalho só adquire sentido quando ele consegue trabalhar em conjunto com outros atores. Segundo o documento do MEC (2009), um de seus desafios “[...] é promover o diálogo. Falar várias línguas sociais é qualidade indispensável para um bom profissional. Ele é um bom comunicador porque consegue que diferentes sentidos possam conversar e negociar espaços de existência” (MEC, 2009b, p. 80).

Ser um bom comunicador é também dar voz aos diversos atores existentes no entorno da escola, pois, além de estar alerta para as potencialidades das diversidades culturais, outras possibilidades, como a da produção associada, podem surgir de debates com esses atores. A escola e a intersectorialidade entram nesse contexto como ferramentas de interface para viabilizar a inclusão e o apoio social que os beneficiários de políticas públicas precisam. Face à importância do desenvolvimento humano nesse cenário, a legislação providencia diretrizes para ações no sentido de promover o empoderamento desses indivíduos. Na versão “Passo a Passo” do Caderno Mais Educação do MEC (2009), está incluída a implementação de programas e projetos diversos, em parceria com diferentes órgãos públicos. Por exemplo, para introduzir e destacar o caráter formador e a função dialógica de um processo autogestionário em uma educação econômica, a proposta deve arregimentar os que compartilham do mesmo desejo de superar a pobreza e a vulnerabilidade.

1.3 A proposta da educação econômica como formação complementar

Uma das formas de pensar o desenvolvimento social está em assegurar o direito à educação em tempo integral, como lemos no artigo 34, § 2º, da LDB (2009), que

O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino, e no artigo 87, par. 5º que: § 5o Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (BRASIL, 1996).

Ao associar a superação da vulnerabilidade como uma das necessidades de desenvolvimento, o Caderno Mais Educação do MEC (2009) propõe uma oferta formativa, dentro dos conceitos da educação econômica e da educação popular. O termo

empreendedorismo, em sintonia com a educação econômica, é introduzido, na parceria da Educação com o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), a partir da versão dois do Caderno Mais Educação do MEC (2009). Ali, o Programa Centros Vocacionais Tecnológicos (CVTs), elaborado pelo MTC, o Departamento de Popularização e Difusão da Ciência e Tecnologia (DEPDI) e a Secretaria de Ciência e Tecnologia Inclusão Social (SECIS) têm o empreendedorismo como interface para geração de emprego e renda, aproveitando os arranjos produtivos locais.

Entender o desafio da formação complementar pelo empreendedorismo como uma interface pedagógica é o objetivo dos Ministérios da Educação e Cultura e da Ciência e Tecnologia. Este objetivo se expressa na regulamentação do trabalho do jovem aprendiz normatiza o ingresso de adolescentes em contextos de trabalho e geração de renda. Dentro desse contexto fica legalizada uma formalização para melhores condições de trabalho, com previsão de acompanhamento, quando da condição de aprendizes, para os alunos dos anos finais do ensino fundamental, na educação integral.

Essa regulamentação está expressa na Lei nº 10.097 de 2000, que altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), ao garantir uma carga horária máxima de seis horas/dia para o aprendiz, com contrato firmado e carteira assinada. A remuneração deste trabalho é proporcional ao valor/hora do salário mínimo e a contratação deve ser intermediada por entidades sem fins lucrativos, por escola técnica ou instituição que ofereça serviço de aprendizagem, levando em conta as determinações do Art. 428 em seu parágrafo primeiro, a seguir:

Art. 428. Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze e menor de dezoito anos, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação.³ '§ 1º A validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, matrícula e frequência do aprendiz à escola, caso não haja concluído o ensino fundamental, e inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica'. (BRASIL, 2000).

A introdução do contexto de trabalho de jovens aprendizes na vida dos alunos dos anos finais do ensino fundamental não deve prejudicar a sua vida escolar – ao contrário, deve orientar a sua formação. Os diálogos entre esferas públicas ministeriais elaboram políticas intersetoriais e educacionais de grande alcance, que necessitam, por sua vez, de atores alertas

³ Para mais informações, ver referência na Lei nº 11.180 de 2005, art. 18.

e estratégicos, a fim de levarem a cabo o seu potencial e introduzirem sua formação de modo autogestionado, visando o desenvolvimento local. Nesse caso, as oficinas propostas no produto técnico deste trabalho têm o potencial de preparar, por meio da experimentação, a inserção desses alunos na sua comunidade, por meio da gestão de empreendimentos sociais com características de cooperação e solidariedade, contribuindo para o seu empoderamento nas ações para o desenvolvimento local.

1.4 Educação dialógica para a autonomia e o desenvolvimento local

O empoderamento dos atores sociais em potencial é um fator essencial para o os indivíduos desencadearem o desenvolvimento local. Entretanto, esse empoderamento não é gratuito, ele implica participação. Dowbor (2006) diz que a participação cidadã no nível local é impulsionadora do desenvolvimento:

O ponto chave aqui, é a iniciativa, o sentimento de apropriação das políticas, que é devolvido ao espaço local, onde as pessoas podem participar diretamente, pois conhecem a realidade e a escala de decisão coincide com o seu horizonte de conhecimento. (DOWBOR, 2006, p. 2).

Para Dowbor (2006), quando as pessoas se apropriam do território local, ou seja, do lugar que ocupam e com o qual devem desenvolver relação de pertença, elas criam uma cultura de desenvolvimento e uma democracia econômica, o que eventualmente leva a uma democracia mais participativa.

Sobre poder local, Vainer (2002) valoriza as dimensões ou escalas de atuação na descentralização do poder. Visando o desenvolvimento, este autor atesta que as cidades são como um complexo de relações sociais, que configuram estruturas sociais de poder nas esferas locais. Essas esferas são semelhantes a escalas, onde os processos podem acontecer. Segundo Vainer (2002, p. 26-27), “[...] a reflexão sobre as possibilidades e limites da ação de um governo municipal ganha uma nova profundidade [e] a cidade contribui para configurar a estrutura social”. Neste sentido, os recursos materiais e políticos são utilizados na geração e apropriação da riqueza. Em sua proposta de construção de estratégias “transescalares”, a cidade constitui uma escala que articula alianças com outras escalas. Analogamente, o mesmo se dá na educação: políticas nacionais se articulam com as municipais, acionando a organização popular de comunidades, no seu nível local.

Dentro desse entendimento de desenvolvimento local relativo às escalas, Senhoras (2007) coloca a necessidade da articulação de políticas escalares – nos níveis municipal,

estadual e federal – que se estruturam de modo a promover a inclusão social, com práticas solidárias que promovam o ativismo democrático, enquanto permitam um desenvolvimento econômico, em vertentes diferentes. Na “[...] vertente social, o foco é o combate à exclusão social, sendo o desenvolvimento econômico associado diretamente à inclusão social, pela geração de emprego e renda para os segmentos excluídos” (SENHORAS, 2007, p. 13). Ele sugere a

[...] coletivização da questão social e busca de reconstrução da cidadania [, sendo que a] transição e a construção do futuro dependem da qualidade e da vontade política para criar condições e incentivos coletivos para a mudança por meio da organização popular, de diálogos e alianças entre os atores e os espaços de participação [...]. (SENHORAS, 2007, p. 9-11).

Portanto, deve haver incentivo para que aconteça a “inserção política e econômica no âmbito local do desenvolvimento” (SENHORAS, 2007, p. 18). O autor destaca as estruturas macro e micro do desenvolvimento e o papel do governo ao promover políticas e soluções flexíveis, que visem inovações econômicas e político-sociais, incentivando a governança. O desenvolvimento, dessa forma, envolve diversos atores, tais como representantes dos segmentos políticos e sociais, setores populares, entre outros, na proposta de integração que faz. Afins com essas ideias, os conceitos de arranjos educativos, arranjos produtivos, e outros são um exemplo de parcerias e articulações para fins de organização estrutural voltada para o desenvolvimento local.

No universo da educação, um movimento semelhante é o dos arranjos educativos locais, que devem contar com os diversos colaboradores disponíveis. O conceito de arranjos educativos que Leite, Carvalho e Miranda (2010) definem, tem os territórios educativos e os atores ou movimentos sociais como elementos essenciais em sua composição. Ou seja, entende-se que esses arranjos são uma articulação dos elementos mencionados, cujo objetivo é promover oportunidades de aprendizagem. O texto sobre “Educação Integral e Integrada” fala do caso de Belo Horizonte, onde

A proposta tenta ultrapassar um modelo escolar transformando os espaços da comunidade em espaços de formação. Como observamos em outras propostas, também essa busca ampliar as dimensões da formação dos sujeitos para além da dimensão cognitiva, valorizando os aspectos éticos, estéticos, corporais e emocionais e considerando saberes construídos a partir da experiência, principalmente com a presença de novos perfis profissionais, como no caso dos agentes culturais. (LEITE; CARVALHO; MIRANDA, 2010, p. 69).

Essas concepções trouxeram novo dimensionamento para a educação integral,

reforçando o foco do desenvolvimento humano e social dos indivíduos, e apontando para uma formação que articula “a experiência escolar com a vivência da cidade” (LEITE; CARVALHO; MIRANDA, 2010, p. 76), entendida como um território educativo. Dessa forma, a noção de desenvolvimento fica atrelada ao empoderamento e à autonomia na formação não passiva dos sujeitos.

Complementando essa visão do desenvolvimento e a da autonomia na educação, outros formadores questionam aos educadores, quanto aos seus objetivos. Por exemplo, o educador popular Tião Rocha confirma o que está explicitado no documento Educação Integral do MEC (2009). Presidente do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD), Rocha (s.d.), em sua curta – porém objetiva – “Carta aberta ao público – Você é um Educador?”, diz que o educador popular “É aquele que dá à Educação o caráter político, social e cultural de que ela se reveste e faz de seu trabalho um processo de militância e comprometimento [...]”. (ROCHA, s.d., p. 1). Deste modo é possível verificar a necessidade de compromisso e de visão do educador ou formador com esse público. Não se trata apenas de dedicação ao trabalho, mas de se familiarizar com as necessidades dos usuários da escola pública, na qual trabalham. Correa (2007) dialoga com Rocha, sobre o educador social: “El papel del educador(a) social se torna essencial. [...] Se trata de llegar a la comunidad en sentido amplio, de manera inclusiva” (CORREA, 2007, p. 292).

No que diz respeito à inclusão e ao desenvolvimento, a prioridade é promover a dimensão humana em cada indivíduo, respeito pela sua visão de mundo, suas vivências – e como podem ser aproveitadas para o seu crescimento e para as trocas sociais. Cada qual tem como contribuir com os seus saberes para formar uma rede de cooperação em sua comunidade. Rocha (s.d.) trata do papel do agente ou educador popular, o qual parte “dos saberes e fazeres do povo” e sugere que o grupo de educandos crie o seu próprio ritmo de apropriação do conhecimento. Nesse sentido, é possível buscar compreender as potencialidades de uma formação dialógica na educação integral, no caso de um empreendedorismo solidário, para a construção de autonomia como forma de desenvolvimento humano e local, mesmo entre alunos do Ensino fundamental. Este autor também questiona a capacidade de a educação formal reverter o quadro de exclusão social.

É uma grande ilusão pensar que, aprendendo os códigos de comunicação das classes dominadoras e das elites, as camadas populares estarão se preparando para a reversão do quadro de exclusão em que se encontram. Isto só aconteceria se as classes dominantes e elites se mantivessem estáticas e as classes populares em grande desenvolvimento. (ROCHA, s.d., p. 2).

Ainda respeitando o contexto social dos alunos, Rocha expõe:

Não será pelo enunciado de nossos objetivos como por exemplo a ‘melhoria da qualidade de vida da comunidade’ que o nosso projeto irá se realizar. Não será pelo repasse do nosso modelo de vida (e que ‘vida!’) que iremos transformar a vida das comunidades populares. O povo fará as transformações por si e no momento em que, com nossa militância e cumplicidade, numa prática educativa plural, superar a ideologia do autodesprezo, resgatar a sua autoestima, apropriar-se de seus próprios saberes e fazeres, e assumir criticamente a sua linguagem e consciência, hoje em estado latente, sufocada e oprimida, determinando o novo curso da História. (ROCHA, s.d., p. 3).

Da mesma forma, Freire (2011) faz referência à educação para a autonomia do indivíduo, seja de que idade for, apontando os envolvidos nessa trama como “sujeitos dialógicos”, inacabados e – por esse entendimento – éticos. Freire (2011) indica como princípio básico no cumprimento do dever do professor: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2011, p. 58). O papel de cada educador deve ser o de explorar o potencial da instituição onde trabalha e da sua relação com as comunidades sob a sua influência, enfrentando os desafios ali colocados e buscando transformações, ainda que lentas, ou difíceis, ou de pequeno alcance.

Conhecer o contexto educacional público, suas desvantagens e fraquezas, além de indagar e buscar oportunidades coletivamente para superar obstáculos, é (re)significar o sentido da escola. Freire (2011) se preocupou com essas questões, sempre apontando para soluções autônomas e locais:

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 2011, p. 53).

Freire (2011) considera imoral entender estes obstáculos, a exemplo da fome e da miséria, como uma fatalidade. Como contrapartida, alerta que o bom senso exige rigor científico da escola para engajamento na formação autogestionária de educandos e educadores quanto às condições sociais, culturais e até mesmo econômicas dos seus alunos e de suas famílias. Nesse processo, a autonomia entra como fator libertador.

Complementando essa visão, ele insiste que a pedagogia da autonomia deve introduzir experiências estimuladoras que atribuam respeito à liberdade. Uma escola que se disponibilize a oferecer uma formação que reflita sobre as demandas inerentes à realidade de suas comunidades busca construir diálogos que promovam projetos empoderadores, pois

entende a sua dimensão transformadora. Portanto, a escola deve evitar fundamentar sua prática em uma relação apenas assistencial, burocratizada e impessoal com as famílias, o que constitui uma falha na interação com a comunidade.

Apontando outra falha na educação escolar, Bourdieu (1998, p. 60) esclarece a vinculação entre o mal desempenho escolar e o sofrimento social, afirmando que este “[...] contribui em grande medida para a miséria do desempenho escolar que não determina apenas os destinos sociais, mas também a imagem que as pessoas fazem desse destino”, e alega a dificuldade de mobilizar tais indivíduos, pois são tidos como dominados e passivos. O desempenho escolar deve estar atrelado ao desenvolvimento da cidadania no aluno, portanto, os meios e as ferramentas para esse fim devem ser ampliados.

A fim de evitar uma cultura de passividade ou de ciclicidade no ensino público e instigar o desejado empoderamento, é necessário conferir a devida importância à prática dialógica e à sua capacidade de promover o desenvolvimento humano e social nos indivíduos, trazendo uma relação de reciprocidade na construção de vivências conjuntas.

Entretanto, cabe ressaltar aqui que as referências acima sobre desenvolvimento – seja ele humano, social ou local – demonstram um exercício complexo e de engajamento dos envolvidos no processo. Não se fala de uma comunidade sem levar em conta seus membros: sejam eles os alunos, os moradores, as lideranças e outros atores, além dos contratados pelas próprias escolas para trabalharem como ofertantes de oficinas ou em outras funções. E não se fala em desenvolvimento sem pensar nas devidas dimensões. Lembrando as palavras de Temponi e Machado (2011, p. 562): “Desenvolvimento local é aqui entendido como aquele que se organiza e se regula pela base da sociedade e que vai além dos aspectos econômicos, implicando mudança de foco, por estar centrado nas pessoas e no seu ambiente”. Portanto, esse trabalho entende que o desenvolvimento humano e social precede ao econômico, pois a pesquisa tem a função de orientar uma visão de empoderamento via trabalho colaborativo entre os participantes de uma formação autogestionária e os membros de sua comunidade.

Porém, quando as autoras afirmam que o desenvolvimento local “Põe à mostra a dimensão territorial dos processos econômicos, chamando a atenção para o espaço onde as pessoas vivem e para a participação comunitária” (TEMPONI; MACHADO, 2011, p. 562), entende-se que em uma proposta de educação em tempo integral, todos os esforços devem ser dispensados para que a comunidade exerça seu papel participativo. Continuando nesse ponto de vista sobre o desenvolvimento local, também afirmam que “Proporciona o envolvimento direto dos cidadãos nos assuntos da gestão dos recursos localmente disponíveis, bem como a

capacidade de organização da sociedade em torno dos seus interesses” (TEMPONI; MACHADO, 2011, p. 562).

É imprescindível que a escola, em seu intuito de promover o desenvolvimento de forma direta ou indireta, se disponha ao diálogo na busca de melhorias da qualidade de vida das pessoas. Concluindo essa reflexão, considera-se a descrição do contexto da educação integral nas escolas em acordo com aquele verificado no trabalho de Temponi e Machado (2011), onde geralmente há “[...] problemas comuns de violência, criminalidade, prostituição, trabalho infantil, transtornos nas relações familiares [...]” (idem, p. 572). Com vistas nesse aspecto, este trabalho de pesquisa propõe a oferta de uma metodologia a ser aplicada no contexto da educação integral, por meio de uma formação autogestionária e colaborativa, que empodere o sujeito, com vistas no desenvolvimento local e econômico.

Nessa formação, a ferramenta “diálogo” entra em cena para fortalecer as relações de construção e aprendizagem. Em todas as concepções acima, o exercício da escuta e do diálogo estão presentes. No seu texto “O Giro Dialógico na Sociedade e a Concepção de Aprendizagem Dialógica”, Gabassa e Braga (2011) reforçam o potencial da concepção dialógica da aprendizagem como recurso formativo para a liberdade: “uma exigência existencial”. O diálogo que busca uma transformação acontece em comunicação constante entre os sujeitos em formação e os seus colaboradores, a exemplo do professor comunitário. Esses momentos devem conter reflexões, criação, acordos e disposição. No modelo mencionado, as escolas e os professores são os atores sociais engajados em colaboração para a formação dos indivíduos vinculados às escolas para esse fim. O professor comunitário está em posição estratégica nesse contexto.

A sua proposta de diálogo deve começar com um questionamento sobre o lugar de ser e estar no mundo desses indivíduos. Já que a escola pública não pode insinuar uma formação utópica para ascensão social em um sistema de classes – em disparate, por exemplo, com os encaminhamentos da escola particular – também não poderá ser um espaço do faz de conta do diálogo superficial, sem vistas ao desenvolvimento de fato. Citando Coraggio (2001):

Entonces, por un lado la educación aparece como insuficiente para resolver los problemas sociales y políticos y por otro lado vemos que el desarrollo está definido como proceso generalizado de aprendizaje, a nivel individual y colectivo, de personas y instituciones. (CORAGGIO, 2001, p. 203).

Portanto, visando o desenvolvimento, a escola não pode ser apenas um lugar fechado de saberes acadêmicos, mas deve ser também um lugar para a troca de saberes, do pensar e do diálogo, para as comunidades do seu entorno na busca de práticas sociais mais justas e

autônomas – e porque não dizer, inovadoras. Neste processo, os sujeitos construtores devem desmontar os mecanismos tradicionais de reprodução do poder e do paradigma da educação reducionista, minimizando as desigualdades de suas condições. Devem fortalecer suas dinâmicas sociais, sua organização e luta por empoderamento, em detrimento de uma cultura de política educacional viciada e vertical. Buscar por uma formação que vise um processo cooperativo e solidário, desde a sua concepção, ao encontro do potencial dos recursos locais no exercício cidadão de construção coletiva por um espaço empoderador.

Dialogando sobre a cogestão e organização racional do seu espaço comunitário, os indivíduos devem buscar a coerência nos ganhos de aprendizagem e convivência respeitosa com quem quer crescer e evoluir. No diálogo os sujeitos não são apenas atores, como também autores, pois devem conceber suas visões sendo constantes no que fazem e constroem.

Dessa forma, o que se propõe como metodologia formativa prioriza uma construção democrática de visões e ações com base na reflexão, no diálogo, enfim, na troca de saberes.

1.5 Integrando conhecimentos e formação para o empoderamento pelo trabalho solidário

Confrontado com sua condição de pobreza enquanto desafio social e humano, “O indivíduo livre não é aquele que age espontaneamente, mas aquele que age de modo responsável, tendo em vista um direcionamento consciente. A disciplina, principalmente a autodisciplina intelectual e a autonomia moral devem ser ilimitadas” (GRAMSCI, 1976 apud OLIVEIRA et al., 2009, p.87). A dimensão do trabalho é de grande importância nessa proposta, visando “[...] a coletividade, a solidariedade, a integração do trabalho com a educação e a disciplina” (OLIVEIRA et al., 2009, p. 88), Esses autores confirmam que

[...] é necessário que essas forças se intensifiquem para reverter a situação caótica em que se encontra a educação na realidade, reduzida a uma dimensão mercadológica, a uma pedagogia de resultados e, sobretudo, a um processo de descaracterização da formação humana. (OLIVEIRA et al., 2009, p. 96).

Por conseguinte, o foco mais relevante nesse contexto centra-se nos atores sociais em potencial, ou seja, o público atendido pelas escolas públicas. Coraggio (2001), contrário à lógica capitalista, reforça a relevância da educação popular, contrapondo-a em relação à educação formal e questionando o modelo hegemônico de economia para alavancar a autonomia das populações marginalizadas. O autor critica a base econômica vinculada à

educação, cujas atividades objetivem tornar “empregáveis” seus egressos. Coraggio (2001, p. 208) defende uma visão de “desenvolvimento social integrador de todos”, em cooperação e solidariedade, com a qual o modelo capitalista é incompatível:

Es preciso entonces, para lograr un **desarrollo social integrador de todos**, desarrollar un sector no capitalista de la economía, que esté basado en otro tipo de relaciones, que no son las que se derivan del objetivo de competir para maximizar beneficios individuales, que son cooperativas, que son solidarias, que comparten la propiedad y los resultados y están basadas en el trabajo y en la lógica de la reproducción de la vida de los trabajadores y sus familias y no en la acumulación del capital, que requieren dinero para comprar insumos del resto de la economía, pues no pretenden estar aislados, que requieren mercados que organicen sus intercambios pero en términos más solidarios, donde los precios no sean fijados como precios de explotación de unos sobre los otros. (CORAGGIO, 2001, p. 208, grifo no original).

Faz-se necessária a produção de novos conceitos e conhecimentos aplicáveis à formação para o empoderamento dos indivíduos marginalizados pela economia tradicional para reverter as tendências de deterioração geral que a exclusão produz. Segundo ele,

Esa desvalorización, que está detrás de la exclusión del mercado capitalista, al prolongarse y volverse estructural, produce un deterioro de las expectativas, de la autoestima, a la vez que se está deteriorando la escuela, la imagen de la política, la imagen de las instituciones. Entonces tenemos que revertir esas tendencias y reactivar el potencial de resolución de las necesidades, de creatividad, de iniciativa, de las personas y sus organizaciones. (CORAGGIO, 2001, p. 209).

Sob esse ângulo, é imprescindível o convite à reflexão da dimensão subjetiva social de grupos desprivilegiados. Precisa-se compreender que, por consequência de seus baixos índices de desenvolvimento humano e de educação, é preciso mais do que apenas sanar seus problemas imediatos, inserindo-os em programas assistencialistas e que não induzem a uma melhoria da qualidade de vida. É necessário o respeito à sua individualidade e o incentivo ao seu desejo de empoderamento. Para seu desenvolvimento deve ser encorajada uma lógica diferente da capitalista de mercado e evitada a da qualificação por competências para um trabalho simplesmente a ser “vendido”.

O entendimento de empoderamento pode ser melhor definido nas palavras de Gohn (2004),

Cumpre destacar que o significado da categoria ‘empowerment’ ou empoderamento como tem sido traduzida no Brasil, não tem um caráter universal. Tanto poderá estar referindo-se ao processo de mobilizações e práticas destinadas a promover e impulsionar grupos e comunidades - no sentido de seu crescimento, autonomia, melhora gradual e progressiva de suas vidas (material e como seres humanos dotados de uma visão crítica da realidade social); como poderá referir-se a ações destinadas a promover simplesmente a pura integração dos excluídos, carentes e

demandatários de bens elementares à sobrevivência, serviços públicos, atenção pessoal etc., em sistemas precários, que não contribuem para organizá-los – porque os atendem individualmente, numa ciranda interminável de projetos de ações sociais assistenciais. (GOHN, 2004, p. 23).

Quando indivíduos manifestam insatisfação sobre uma situação que precisa ser mudada e se organizam em uma mobilização social para este fim, dão início a um exercício que gera empoderamento. Segundo Gohn (2004, p. 23), o “empoderamento” da comunidade refere-se a processos capazes de gerar dinâmicas de desenvolvimento autossustentável, “[...] com a mediação de agentes externos – novos educadores sociais – atores fundamentais na organização e no desenvolvimento dos projetos”.

Esta pesquisa contempla a escola e o educador como proponentes estratégicos de empoderamento, resultante de uma formação que visa mudança ou transformação pessoal e comunitária. Gohn (2004) apresenta essa perspectiva dando foco ao educador e à comunidade.

O novo educador deve ter outras qualificações além da militância. Para poder conhecer seus educandos, suas culturas, linguagens, valores e expectativas na vida, ele deve conhecer também a comunidade onde atua, ser sensível aos seus problemas. Para isso ele tem que dominar alguns conhecimentos. O educador tem que se formar e ser informado, não apenas na relação dialógica, mas em cursos de formação específica [...]. (GOHN, 2004, p. 24).

Com respeito, à comunidade enquanto território, aí potencializam-se as forças que vão gerar desenvolvimento local, cenário para a integração dos educadores e atores sociais, no âmbito da educação integral.

[...] É no plano local, especialmente num dado território, que se concentram as energias e forças sociais da comunidade, constituindo o poder local daquela região; no local onde ocorrem as experiências, ele é a fonte do verdadeiro capital social, aquele que nasce e se alimenta da solidariedade como valor humano. O local gera capital social quando gera autoconfiança nos indivíduos de uma localidade, para que superem suas dificuldades. Gera, junto com a solidariedade, coesão social, forças emancipatórias, fontes para mudanças e transformação social. (GOHN, 2004, p. 24).

Para o desenvolvimento dos grupos desprivilegiados deve ser encorajado o modelo do trabalho autogestionário, em associativismo ou cooperativismo solidário, ou o empreendedorismo solidário, que é pautado nos princípios da Economia Solidária (ES). Inovadora e estratégica, a ES vem crescendo em diversos pontos do País como uma alternativa econômica para as classes menos privilegiadas.

A escolha desse modelo está pautada na busca de economias alternativas à economia vigente, cujo modelo hegemônico de economia do País tem deixado os membros das

comunidades vulneráveis em ciclos de pobreza ou expostos à violência da marginalidade, devido à exclusão social e econômica. Outro motivo é a proposta de trabalho empoderador, nos princípios de autogestão. Via de fato, a construção horizontal coletiva de uma prática econômica alternativa em comunidades vulneráveis, estruturada pelo diálogo formativo e acompanhada pelos atores locais e o professor comunitário, pode trazer efeitos concretos na organização local.

A dimensão pedagógica desse trabalho solidário e cooperativo, inserido na formação de alunos dos anos finais do ensino fundamental da rede pública, é de grande importância nessa proposta: visa alterar as condições adversas sob as quais sobrevivem as famílias dessas comunidades. Um dos focos relevantes neste contexto concentra-se nos professores comunitários e nos oficinairos ou formadores como atores sociais – agentes potenciais da transformação, em formação dialógica nas escolas públicas. Ao seu dispor devem estar as políticas públicas interministeriais.

1.6 A Economia Solidária: democracia na educação e nos espaços autogestionados

Outro nome da ES é o de Economia Social e Solidária (ESS). O conceito é o de uma economia plural, que incorpora os saberes historicamente acumulados, a qual consolida valores e práticas solidárias. Sendo assim, a identidade e capacidades dos indivíduos são levadas em consideração.

Desse conceito os países, em especial da América do Sul (a exemplo do Equador, Venezuela, Bolívia e Brasil) – onde os governos estão mais voltados para as demandas populares – dão abertura às políticas públicas e legislação que reconheçam, fortaleçam e desenvolvam essas formas de produção, circulação e consumo de bens e/ou serviços nos setores populares. No caso do Brasil, a SENAES, o CNES, o Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FBES) e os fóruns estaduais e metropolitanos são instâncias interventoras para a ação social, responsáveis por organizar esse setor tão complexo e dinâmico, com foco local.

Como parte do trabalho de organização, foi feito um mapeamento, registrado no Atlas da Economia Solidária no Brasil do MTE (2010), cuja criação visou gerar um Sistema de Identificação dos Empreendimentos Econômicos Solidários (SIES), onde se registram informações relativas ao setor. Esta é uma das entidades de apoio, assessoria e fomento à ES no Brasil.

O Atlas da Economia Solidária do MTE (2012), oferece uma análise do perfil da ES no Brasil e registra informações sobre o setor. Segundo o Atlas, os três principais motivos para a criação dos Empreendimentos Econômicos Solidários (EES), em geral, no Brasil são:

alternativa ao desemprego (45%), complemento da renda dos sócios (44%) e obtenção de maiores ganhos (41%). Existem, ainda, dois outros motivos de destaque, quais sejam: a possibilidade da gestão coletiva da atividade (31%) e a condição para acesso a crédito (29%). Essa situação modifica de acordo com as várias regiões.

A concepção dessa outra economia, histórica e socialmente conquistada, traz em si uma lógica coerente com as necessidades dos seus interessados, resistindo os embates da reestruturação global capitalista. A autonomia desse comportamento confirma o que diz Coraggio (2009):

Por el contrario, cuando afirmamos que la economía no es naturalmente una esfera separada y guiada por sus propias reglas ineluctables, sino objeto de una construcción consciente por actores poderosos – que inciden sobre la materialidad de las relaciones sociales y sobre el imaginario social, pretendiendo justificar la producción de una sociedad para minorías – hacemos a la vez consciente la posibilidad real, no utópica, de construir otra economía, soporte material de otra sociedad, en contradicción con y desde el interior del sistema capitalista. (CORAGGIO, 2009, p. 29).

A ESS interage com o mercado, com o Estado e com instituições de coordenação complexas num sistema mundial. Em meio a estas relações, também complexas e em busca de sinergias, que geram suas práticas democráticas de reivindicações políticas. Nesse ínterim, todos devem respeitar algumas prioridades comuns, tais como regulações do meio ecológico e social.

De acordo com Coraggio (2009), o avanço da ESS rumo a uma economia cada vez mais plural, combina princípios historicamente acumulados. Alguns deles são:

1. Princípio de Reciprocidade – pode ter uma base interessada em dar, seja pela troca, por costume ou laços;
2. Princípio de Redistribuição – material ou simbólica (de saberes e conhecimentos), para preservar uma coesão social;
3. Princípio de Planejamento – ou, a coordenação de processos para a sustentabilidade e eficiência no uso de recursos.

Portanto, é notável que uma economia permeada de solidariedade e de visão social seja de perspectiva multidisciplinar, viabilizando suas práticas de forma consciente e responsável. A possibilidade de introdução de empreendimentos dentro deste modelo requer a construção de um espaço, fiel à formulação teórica da ESS, fundadora do sentido comum da

prática, que busque caminhos empoderadores. Eis um dos critérios mais precisos para uma formação dialógica nesse sentido: a escola pública deve abarcar a dimensão interdisciplinar, trabalhando na busca de promover a qualidade de vida na formação humana e no empoderamento do público que atende. Para tanto, deve “[...] trabajar sobre el conjunto del tejido socio-productivo, a nivel meso, propugnando la cooperación horizontal entre los sujetos del trabajo autogestionado” (CORAGGIO, 2009, p. 34), e coordenando os princípios acima citados.

No nível local, a Carta de Princípios da Economia Solidária (FBES, 2003), lista os princípios gerais, respeitando a diversidade de origem e de dinâmica cultural dos diversos grupos que praticam essa economia no Brasil. Para as ideias de empreendimentos solidários, os princípios defendidos no Fórum de 2003, estão expressos na carta de princípios da Economia Solidária, quais sejam:

1. A valorização social do trabalho humano;
2. A satisfação plena das necessidades de todos como eixo da criatividade tecnológica e da atividade econômica;
3. O reconhecimento do lugar fundamental da mulher e do feminino numa economia fundada na solidariedade;
4. A busca de uma relação de intercâmbio respeitosa com a natureza, e
5. Os valores da cooperação e da solidariedade. (FÓRUM BRASILEIRO DE ECONOMIA SOLIDÁRIA, 2003).

Foi buscando a superação da pobreza, que países de economia emergentes adotaram esses princípios de cooperação, com base na livre associação e na autogestão, experimentando iniciativas de produção e prestação de serviços. Essas iniciativas têm como objetivo a geração de renda e a melhoria da qualidade de vida para os menos privilegiados. No Brasil, ao conjunto de esforços nessa categoria que ganharam força ao longo dos últimos anos, dá-se o hiperônimo de Economia Solidária.

A primeira manifestação deste modelo econômico foi a fundação de cooperativas, mas ganhou espaço dentro da economia sob diversas formas, passando a receber outros nomes, salvas as características de cada tipo de manifestação, tais como: empreendedorismo social, economia social, economia popular, economia social solidária, economia informal, entre outros. Alguns atores sociais trabalham em favor da ES, entre eles o Estado e instituições de fomento. Um dos principais mentores contemporâneos do apoio a esse novo modelo de empreendimento econômico no País é Paul Singer, Secretário Nacional de Economia Solidária (SENAES) desde 2003, vinculada ao Ministério do Trabalho.

Por se tratar de uma forma de produção que constitui uma realidade heterogênea, o

conceito de ES foi sendo adotado informalmente, em especial pelas camadas mais pobres da população. A relação político-social desse conceito, de existência paralela à economia capitalista, redesenha uma nova configuração dentro do Estado, que passa a incorporar essa concepção em seu sistema. Singer (2008) descreve a tentativa brasileira de transformar a ES, com o auxílio de políticas públicas, em um projeto econômico nacional, alternativo às práticas de mercado capitalista.

Em vista das distorções próprias ao mercado, a exemplo da inevitável exclusão social, essa economia alternativa constitui-se num modelo de democratização da economia, pois introduz e reforça a autonomia, a cooperação e a participação. Portanto, a discussão que questiona os fundamentos de uma sociedade que prima pela competitividade e o desenvolvimento de competências para a inserção no mercado de trabalho capitalista é a mesma que deve engatilhar os mecanismos políticos para a participação. Faz-se necessário, nessa discussão, que haja a negociação para a implantação de um projeto local eficiente, com o levantamento de seus objetivos e o planejamento coletivo de suas ações. No caso dos professores comunitários, estes podem aderir ao Movimento da Economia Solidaria, fazendo parceria com seus formadores populares, de modo a viabilizar a oferta de formação na educação integral, em diálogo com as comunidades locais e os alunos dos anos finais do ensino fundamental da rede pública.

Em áreas de vulnerabilidade dos diversos municípios no Brasil, a democratização da economia faz-se necessária e é emergente. É sabido que o País é caracterizado por elevada desigualdade social, a exemplo da disparidade na distribuição de renda entre as classes. Característica do modelo capitalista, as principais atividades econômicas são dominadas por grandes empresas, que em sua gestão realizam o processo decisório de forma autocrática, concentrada e priorizam a competitividade excludente. Segundo Singer (2008):

Poco importa que las sociedades anónimas sean propiedad de una multitud de accionistas. En cada empresa capitalista, el poder de decisión está concentrado en manos de algunos, que pueden ser los propios dueños o sus representantes. Todos los demás son empleados de la empresa, que realizan el trabajo de producción o tareas auxiliares. Se limitan a cumplir órdenes y a cambio reciben sueldos. [...] El capitalismo divide la sociedad en dos clases: la de los ganadores que se enriquecen y tienen todas las oportunidades para ganar continuamente a sus competidores; y la de los perdedores que se ven obligados a desistir de sus emprendimientos por cuenta propia y se vuelven empleados de los ganadores. (SINGER, 2008, p. 53).

O que se quer dizer aqui é que a lógica capitalista considera as desigualdades sociais como decorrentes das desigualdades de competências. Entretanto, muito frequentemente, essas capacidades estão relacionadas às oportunidades diferenciadas que o pertencimento de

classe proporciona, designando, desde cedo, as pessoas para funções nas diferentes escalas da sociedade.

Contrapondo essa formação viciada, a democracia na educação lança mão do direito de abordar essas questões em um exercício empoderador. A conquista dos espaços autogestionados dentro da economia do País reforça a valorização da solidariedade entre seus atores sociais. Segundo Singer (2009, p. 54-55), “En el Brasil, escuelas públicas y centros de salud públicos son escenarios de este tipo de experimentos”. Na educação integral, por meio de formadores conscientes e com o acompanhamento dos professores comunitários, os alunos dos anos finais do ensino fundamental e outros possíveis interessados, podem usufruir ativamente de experimentos pautados no empreendedorismo solidário. Desse modo, ainda que as comunidades do entorno das escolas públicas comportem indivíduos envolvidos em atividades ilícitas lado a lado com os empregados assalariados, nada impede a veiculação e a disseminação de uma ideologia empoderadora.

Em outras palavras, ainda que seus aglomerados sejam socialmente desfavorecidos pelas práticas econômicas hierárquicas e capitalistas, sua convivência com um movimento que promova o empoderamento através de práticas solidárias e um trabalho econômico colaborativo poderá causar transformações em seu contexto social. O contexto excludente gerado pela hegemonia capitalista deve ser confrontado com outra versão de economia, a exemplo da ES, a fim de reinventar as relações sociais, como se vê mais adiante.

A I Conferência Nacional da Economia Solidária do Brasil foi um dos encontros que teve a participação de representantes de diversas frentes, setores e instâncias, para que formulassem coletivamente resoluções sobre ES. Entre elas, Singer (2009) destaca as seguintes:

5. Las iniciativas de la Economía Solidaria tienen en común la igualdad de derechos, de responsabilidades y oportunidades de todos los participantes de los emprendimientos económicos solidarios, lo que implica autogestión, o sea, la participación democrática con igual ejercicio de poder para todos en las decisiones, apuntando hacia la superación de la contradicción entre capital y trabajo.

10. La Economía Solidaria es, pues, una alternativa al modelo económico capitalista, en el cual la gran mayoría de los trabajadores no controla ni participa en la gestión de los medios y recursos para la producción de riquezas [...]. (CNES, 2006 apud SINGER, 2009, p. 55).

Em referência às comunidades de risco e vulnerabilidade do entorno das escolas públicas, Singer (2009) comenta sobre o crescimento destes espaços, a partir de 1990, quando a mendicância se espalhou pelas ruas das cidades e “[...] el crimen organizado pasó a dominar las favelas [...]” (SINGER, 2009, p. 56). Fato consumado, este estado de marginalidade foi incrementado com a globalização financeira e a automação, que elimina vagas de trabalho.

Por outro lado, uma formação autogestionária pautada nos princípios da ES potencializa o poder local de comunidades.

Há muitas opções de prática para o trabalho autogestionado pela ES. Singer reconta a história, aqui sintetizada, fazendo menção à Constituição de 1988, que reconhecia os direitos da população mais carente, enquanto o País enfrentava uma crise do Estado, impondo cortes no financiamento à política social e a adoção de soluções para os problemas sociais, com a participação do setor privado. Atendendo a políticas sociais surgiram os microcréditos, multiplicaram-se as organizações não governamentais e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), trazendo seu conhecimento técnico para a formação das pessoas e, a partir de 2000, muitos governos passaram a desenvolver programas de apoio à economia solidária.

Em junho de 2003, surge a Secretaria Nacional da Economia Solidária (SENAES), vinculada ao Ministério do Trabalho, e em 2004 são constatados muitos empreendimentos solidários com valores e propósitos semelhantes. Então, em 2006, um novo espaço institucional é criado para mediar negociações entre o Estado e o movimento da ES, o Conselho Nacional de Economia Solidaria (CNES), com composição tripartite, formado por representantes da sociedade civil, pelo Estado, de forma minoritária, e pelos fomentadores da iniciativa privada.

Apesar de haver relações conflituosas na prática, tanto entre os que priorizam o trabalho com os mais pobres e excluídos, quanto os que defendem o sucesso econômico dos empreendimentos capitalistas, Singer busca o senso comum, ao afirmar que:

[...] sería una falta intolerable de solidaridad con los que quieren y necesitan ser parte de la economía solidaria impedirles la integración en ella, a fin de que la partida de los recursos del Estado se restrinja a los que llegaron primero. (SINGER, 2009, p. 64).

Sobre a expansão da ES no Brasil, Singer (2009, p.64) demonstra a convicção de que esteja em desenvolvimento um novo modelo de economia, em virtude da expansão dos espaços de produção caracterizados pela presença de novos padrões de relações de trabalho entre os seus participantes:

La creciente adhesión de sectores del pueblo a la economía solidaria se debe a la comprensión de que esta forma de economía no necesita esperar que el capitalismo sea abolido por el Estado para que su constitución sea iniciada y continuada. La gradual implementación de los espacios económicos, caracterizados por la igualdad, la justicia social y la democracia, es viable, como lo comprueba la experiencia de los últimos años. (SINGER, 2009, p. 64).

Em vista das características dos empreendimentos solidários, este trabalho entende que os setores populares interessados em participar de um movimento de incentivo a uma formação com valores solidários nas comunidades no entorno das escolas públicas, devem ser incluídos nessa versão alternativa de prática econômica. Essa virá através de uma educação popular, para a valorização dos indivíduos e de sua atuação social solidária. O incentivo já está posto. As formas de viabilizar são necessárias.

Portanto, os professores comunitários ou os responsáveis pela gestão da educação integral nas escolas da rede pública devem compreender os princípios básicos da ES e observar formas de implantá-los nas comunidades com as quais trabalham. Devem captar atores sociais que incorporem práticas e formação popular que incentivem a construção de uma proposta dialógica de trabalho autogestionário empoderador dos alunos na educação integral por quem são responsáveis. Nesse recorte, os alunos legalmente aptos para a formação em trabalho, ou seja, dos anos finais do ensino fundamental. Oferecer uma metodologia para este fim é a contribuição pretendida pelo produto técnico a ser fundamentado por esta pesquisa.

1.7 Considerações finais

Essa revisão da literatura proporcionou compreender a possibilidade de cruzar a metodologia de trabalho adotada na ES e o seu potencial empoderador, com uma proposta de formação autogestionária para adolescentes de comunidades do entorno das escolas públicas, na educação integral.

Os recursos oferecidos pelas várias instâncias formadoras, como passíveis de arranjos educativos: as comunidades, grupos culturais, parceiros e escolas, entre outros, são capazes de articulações estratégicas, considerando seus diversos atores sociais e as políticas intersetoriais, nos inúmeros diálogos e ações formativas, todos parte de um exercício educador social, a ser realizado no âmbito da educação integral, com base no uso dos conceitos de autogestão, diálogo, participação e integração comunitária.

CAPÍTULO 2
PESQUISA: O POTENCIAL DE FORMAÇÃO
AUTOGESTIONÁRIA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL,
COM BASE NA ECONOMIA SOLIDÁRIA

2.1 Introdução

Este trabalho de pesquisa visa ampliar o entendimento sobre uma inovação social destinada à educação integral, no âmbito da formação complementar, que atenda a políticas sociais, educacionais e de desenvolvimento, com vista em práticas que promovam a autonomia e a capacidade de superação dos adolescentes moradores de comunidades localizadas em regiões de risco social.

Trata-se de uma pesquisa social, que possui três características principais: é dinâmica, tem caráter interdisciplinar e dimensão subjetiva. Segundo Santos (2007, p. 53), “A redução e a fragmentação da realidade tiveram como objetivo proporcionar conhecimentos cada vez mais específicos e precisos sobre os objetos estudados”. Por se tratar de um objeto mais complexo, ou seja, um fenômeno social como o de grupos se aglutinando para uma prática coletiva e solidária, a pesquisa social é mais abrangente e carece do suporte de diferentes áreas do conhecimento. Devido ao fato da pesquisa social não ser estática, é cabível o trabalho de campo e a pesquisa exploratória, com base qualitativa, para a observação e objetividade na produção dos resultados.

2.2 Pesquisa exploratória, documental e bibliográfica

A pesquisa exploratória, documental e bibliográfica, precedeu a pesquisa de campo e foi realizada em universidades, escolas e espaços focados no envolvimento do trabalho de adolescentes em empreendimentos autogestionários. A pesquisa bibliográfica, segundo Carnevalli e Miguel (2001, p. 2), tem como objetivo “[...] clarificar conceitos [e] ajudar no delineamento do projeto final da pesquisa [...]”. Quanto à pesquisa documental, vem incrementar esse conhecimento, proveniente da literatura estudada.

Após a pesquisa exploratória e as devidas leituras, seja através de teóricos ou de relatos na bibliografia, há a etapa da pesquisa de campo. Segundo Gil (1999), a pesquisa de campo é mais flexível e proporciona meios de estudar um grupo, sua estrutura social e a situação do poder local, porque “[...] o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação e de interrogação” (GIL, 1999, p. 72).

Na pesquisa de campo os dados foram coletados, por meio de entrevistas realizadas com pessoas selecionadas que compõem amostragens não aleatórias. Assim, ao resultado das entrevistas “[...] não se pode aplicar inferência estatística” (GIL, 1999, p. 2), fato que não prejudica os objetivos deste trabalho, que não visa generalizar conclusões para um público

alvo. Na verdade, as amostras intencionais escolhidas pelo pesquisador visam fornecer informações para dar conteúdo a um programa de formação complementar para o professor comunitário⁴. Este tipo de amostragem é também conhecido como não probabilística, por acessibilidade e por conveniência, aplicável a “estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão” (GIL, 1999, p. 104). Por outro lado, considera-se que a amostragem definida nesta pesquisa seja suficiente para levantar informações relevantes sobre o fenômeno da solidariedade e a função educativa do trabalho nas práticas da Economia Solidária nos espaços locais, a fim de buscar sua aplicabilidade em contextos sociais com demandas semelhantes, assim como para o entendimento da educação integral e sua aplicabilidade na inserção de uma metodologia de formação destinada à introdução do empreendedorismo solidário.

Por meio da pesquisa de campo será conhecida a visão dos especialistas sobre a formação complementar e os saberes das lideranças do movimento da Economia Solidária (ES), assim como as demandas dos professores coordenadores. Estes três níveis de pesquisa reúnem as informações requeridas para a proposição do programa de formação pretendido.

Enquanto pesquisa social, ela é interdisciplinar. Neste caso, contempla dois componentes: o do trabalho e o educacional, com vistas à qualidade de vida e ao desenvolvimento humano, para o empoderamento dos sujeitos frente ao desenvolvimento local. No caso, a coleta dos dados e vivências nos processos solidários dos movimentos deve trazer o foco da pesquisa para a qualidade da formação pretendida, fundada nos processos autogestionários e de cooperação.

2.3 Pesquisa de campo

A pesquisa de campo transitou por três grupos diferentes e a cada um se aplica um instrumento de coleta de dados específico, conforme descrito nos tópicos seguintes. Os instrumentos de pesquisa apresentados têm características comuns, sendo constituídos de entrevistas abertas, trazendo assim mais riqueza de informações sobre o assunto, pois serão segundo a visão e o discurso dos entrevistados. Trazem também o benefício da espontaneidade, pois, segundo Carnevalli e Miguel (2001, p. 3), “[...] o entrevistador tem

⁴ O nome ‘professor comunitário’ passou a ser ‘professor coordenador’ em BH no decorrer desta pesquisa. Portanto, quando este trabalho se refere aos professores de BH, são denominados professores coordenadores. Para os outros casos, fica mantido o nome de professor comunitário. Nos TCLEs, nos instrumentos de pesquisa e nos discursos das entrevistas o nome usado para o atual professor coordenador é professor comunitário.

liberdade de formular novas questões, conduzindo a entrevista”. As perguntas que compõem as entrevistas buscam clareza e objetividade e evitam constrangimentos e ambiguidades. Observando a recomendação de Mattar (1996, apud CARNEVALLI; MIGUEL, 2001), seguem “uma sequência lógica”, partindo de uma demanda geral para as mais específicas. Os instrumentos para a coleta de dados dessa pesquisa constam nos Apêndices A, B e C.

2.3.1 Pesquisa com estudiosos e especialistas

Dentre os estudiosos, um pesquisador acadêmico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)⁵ foi entrevistado, o qual forneceu informações sobre o estado da arte da educação integral. Já os especialistas, foram dois gestores da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte, com vistas em conhecer o projeto aplicado atualmente na rede municipal da cidade e levantar informações sobre o Programa Escola Integrada (EI), que instituiu a educação integral no contraturno da escola regular⁶ do município.

2.3.2 Pesquisa com lideranças da Economia Solidária

Esse campo da pesquisa visou compreender as práticas colaborativas de trabalho dos atores sociais engajados no movimento da Economia Solidária (ES), a fim de familiarizar com experiências e saberes sobre formação popular, em especial no que possa dizer respeito à preparação dos adolescentes colaboradores em empreendimentos, estruturados com base nos princípios da Economia Solidária e no associativismo. Neste campo foram abordados dois atores desse Movimento, dedicados à preparação dos adolescentes para o trabalho nos empreendimentos solidários. As entrevistas levantaram a vivência e os saberes dos gestores e lideranças da ES. Por atores sociais, entende-se os sujeitos participativos que exercem sua cidadania de fato na vida social. Uma definição:

Touraine utiliza o termo atores sociais para se referir aos sujeitos da ação social, especialmente aos movimentos sociais da contemporaneidade, com suas apelações aos sujeitos pessoais e reivindicações de direitos culturais, que pressupõem ‘a vontade de um indivíduo de agir e de ser reconhecido como ator’. (TOURAINÉ, 1994, p. 220, apud PÁDUA, s.d., s.p.).

⁵ Em princípio seriam convidados dois pesquisadores da UFMG para responder à entrevista, porém como os pesquisadores que atuam na linha de pesquisa sobre a educação integral trabalham numa mesma equipe, a resposta de um deles reflete o pensamento da equipe.

⁶ O funcionamento em turno/contraturno é de algumas das escolas, sendo que está em pauta a discussão sobre a não fragmentação do currículo, visando o regime integral.

Neste caso, observou-se a forma de participação dos membros do Movimento, o perfil para o trabalho e valores compartilhados nos coletivos associativos e solidários. A pesquisa buscou conhecer a lógica da pedagogia da Economia Solidária e pretendeu compreender os modos de formação para a autonomia e o entendimento de práticas em construção, por meio das entrevistas com os sujeitos do processo.

As entrevistas contêm perguntas específicas, que mapeiam os valores que apontam para a autonomia, solidariedade, flexibilidade (na lógica de sobrevivência) e o “sucesso” associativo, observando: 1) o conceito de cooperação, 2) a formação oferecida, e 3) as práticas autogestionárias.

2.3.3 Pesquisa com professores coordenadores

Este campo de pesquisa aborda professores coordenadores, com entrevistas que visam compreender sua formação atual, suas atribuições, informações sobre o processo de implementação do programa as EI, as insuficiências no funcionamento e suas demandas por formação.

Devido ao fato do nome professor comunitário ter sido modificado e substituído por professor coordenador durante o andamento dessa pesquisa, as entrevistas contêm o nome “professor comunitário”, mas doravante será referido como professor coordenador a partir de agora nesse trabalho.

2.4 Procedimentos éticos

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética, cadastrado e credenciado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), e pela Plataforma Brasil, sistema gerenciado pelo Ministério da Saúde, desenvolvido para intermediar a tramitação dos protocolos de pesquisa entre pesquisadores, Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs), e a CONEP, uma vez que envolve seres humanos como sujeitos de pesquisa.

Os sujeitos convidados a participar na pesquisa têm sua aceitação formalizada, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Apêndices E, F e G), onde constam dados do Comitê de Ética da UNA e da pesquisadora principal (endereço e telefone), gerado em 2 (duas) vias, uma das quais ficou em posse do entrevistado. Os professores coordenadores foram autorizados a responder à pesquisa, pelos diretores de suas escolas, conforma recomendação do CONEP (resolução 496/12), constantes no Apêndice H.

Assim, a pesquisa obedece à legislação pertinente. Quanto ao risco para o público da pesquisa de campo, esse é praticamente inexistente, exceto algum constrangimento de pequena monta. A aprovação pelo Comitê de Ética encontra-se no Anexo D.

2.5 Organização e análise de dados

As entrevistas, gravadas e anotadas para recuperação das informações obtidas, foram submetidas à análise conclusiva dos dados, por meio da extração das informações relevantes, segundo aspectos-chave observados, assim como o destaque de concordâncias e discordâncias dos entrevistados, com respeito a temas específicos.

A abordagem qualitativa é adequada para pesquisas sociais, como é o caso de entrevistas abertas como instrumento de pesquisa. A abordagem de síntese dos dados por categorias parte do conceito de análise categorial na Análise de Conteúdo (AC). Partir do conceito de categorias e da AC é lógico e de organização consistente nesse processo. Porém, existe uma demanda também pela análise do discurso dos entrevistados, uma vez que eles partem de suas crenças e dos contextos de trabalho que orientam as suas práticas. Em uma comparação entre a Análise de Conteúdo e a Análise do Discurso (AD) para pesquisa qualitativa, Caregnato e Mutti (2006) esclarecem bem essa diferença, ao afirmarem que:

A maior diferença entre as duas formas de análises é que a AD trabalha com o sentido e não com o conteúdo; já a AC trabalha com o conteúdo, ou seja, com a materialidade lingüística através das condições empíricas do texto, estabelecendo categorias para sua interpretação. Enquanto a AD busca os efeitos de sentido relacionados ao discurso, a AC fixa-se apenas no conteúdo do texto, sem fazer relações além deste. A AD preocupa-se em compreender os sentidos que o sujeito manifesta através do seu discurso; já a AC espera compreender o pensamento do sujeito através do conteúdo expresso no texto, numa concepção transparente de linguagem. Na AD, a linguagem não é transparente, mas opaca, por isso, o analista de discurso se põe diante da opacidade da linguagem.

O analista ao utilizar a AD fará uma leitura do texto enfocando a posição discursiva do sujeito, legitimada socialmente pela união do social, da história e da ideologia, produzindo sentidos. (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 683-684).

Esta pesquisa empresta o conceito de Análise do Discurso (AD) para auxiliar a compreensão dos termos utilizados nos diversos níveis da pesquisa, ou seja, provenientes dos âmbitos/campos abordados. De acordo com os autores acima, “A AD não é uma metodologia, é uma disciplina de interpretação, fundada pela interseção de epistemologias distintas, pertencentes às áreas da lingüística, do materialismo histórico e da psicanálise” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 680). Um aspecto importante dessa escolha é o fato da AD

denotar o sentido do discurso nos dados, no caso, verificando o sentido dos termos utilizados nas perguntas e o sentido atribuído nas respostas. Além disto, os pontos de vista partem de espaços diferentes e as visões teóricas vão se “descaracterizando”, à medida que partem das instâncias de pesquisa e gerências, para se adaptarem ao âmbito da prática cotidiana das escolas integradas, no exemplo de Belo Horizonte. E não poderia ser diferente: os imaginários se ocupam do seu objeto de reflexão e convivência, e o seu discurso tem de estar impregnado de seus sentidos específicos.

De acordo com Orlandi (2005, p. 10), “Michel Pêcheux é o fundador da escola francesa da análise do discurso que teoriza como a linguagem é materializada na ideologia e como esta se manifesta na linguagem”. Uma forma mais específica de explicitar a relevância da AD nessa análise é através do conceito de “assujeitamento”, originalmente dado por Pêcheux (1993, p. 77-79), que entende que “todo o dizer é ideologicamente marcado”, sendo “assujeitado” ao coletivo, ou ao discurso coletivamente construído. De acordo com o autor, “[...] em outras palavras, um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas [...]”.

Isso significa que os sujeitos representam, em seu próprio discurso, o discurso coletivo – ou deveriam representar, não fossem as peculiaridades nas implementações de projetos como o das EI, e os de dentro da ES.

De acordo com Pêcheux (1983, p. 54), “todo enunciado pode se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”. Sobre essa variedade natural de focos de sentido entre diferentes os pontos de vista sobre uma mesma coisa, Orlandi (2005, p. 11) afirma que “[...] as pessoas são filiadas a um saber discursivo que não se aprende, mas que produz seus efeitos por intermédio da ideologia e do inconsciente [...] incluindo a análise do imaginário na relação dos sujeitos com a linguagem”. Orlandi (2005, p. 10) concorda com a visão de Pêcheux sobre a “crítica [à] evidência do sentido e [ao] sujeito intencional que estaria na origem do sentido”. Ou seja, Dessa forma, esta análise entende que é possível que as práticas e pesquisas possam dar ênfases diferenciadas a certos aspectos de um mesmo programa.

Isso é possível de acontecer em nosso sistema educacional e dentro dos movimentos sociais. Um claro exemplo está no texto da LDB, ao tratar as diretrizes, reconhecendo as diversidades e garantindo a autonomia de quem lê, interpreta e aplica seus princípios. Se há possibilidades de interpretações aproximadas na aplicação dessa Lei, que se dirá das implementações de programas nacionais no nível do local. Outro exemplo é a natureza autônoma da ES. É um movimento consolidado, antes mesmo de a legislação estar

sancionada. Dadas essas instâncias, é imprescindível que se observe o sentido dos termos chave das entrevistas, concomitante com a importância dada a eles pelos respectivos membros de cada grupo.

Portanto, esta pesquisa opta por sintetizar os dados, mesclando as funções da AC nas categorias selecionadas como termos chave das entrevistas; assim como verificar o sentido a eles atribuído, em cada grupo de entrevistados, pela AD. Nisso os instrumentos de pesquisa estão organizados de acordo com funções específicas de, basicamente, três grupos, quais sejam: 1) os gestores: gerentes da SMED e pesquisador da UFMG, 2) as lideranças da ES e 3) os professores comunitários. Sabendo que, se nesses grupos os focos são diferentes, seus pontos de vista farão entender as prioridades de suas percepções, no seu discurso. A AD trabalha com o sentido dos termos para os falantes, e nem tanto o conteúdo do todo e, nesse aspecto, é observável a diversificação de sentido nos termos dentre os pontos de vista dos cargos e funções diversos. Por conseguinte, “[...] a AD trabalha com o sentido, sendo o discurso heterogêneo marcado pela história e ideologia, a AD entende que não irá descobrir nada novo, apenas fará uma nova interpretação ou re-leitura, [...] não tendo a pretensão de dizer o que é certo [...]” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 681). Portanto, é possível destacar as categorias a serem analisadas nesta pesquisa, mas a opção é que observá-las pela metodologia da análise do discurso, predominante neste trabalho.

No contexto de uma administração mais verticalizada, no caso, da rede pública, com gestores e executores, a alteração do discurso pode ser perceptível entre os cargos e funções que ocupam. Porém, no contexto de práticas horizontalizadas isso também pode ser perceptível, dada a dicotomia entre a liberdade de ação dos indivíduos e na participação nos Fóruns, e a sua dependência de instâncias maiores para que reconheçam o seu Movimento. Os termos chave utilizados poderão ter um lugar-comum nas reflexões ou ideologia dos movimentos, que devem ser o espaço de conexão entre o desejado e o imediato, ou a utopia e o dia-a-dia, porém, não sendo esse o foco desta pesquisa.

Este esforço analítico, com base nas metodologias descritas, visa sistematizar as informações básicas para a formulação do projeto de intervenção que pretende dar conteúdo a uma formação complementar em serviço para osicineiros e professores comunitários, com o intuito de organizarem oficinas que proporcionem experiências educativas aos adolescentes na gestão de um empreendimento colaborativo e solidário, enquanto eles vivenciam uma maior aproximação com as comunidades do entorno das escolas.

Porém, para melhor estruturar a organização dos dados, a relevância dos termos utilizados deve ser analisada de acordo com a sua pertinência ao meio a estudar. Como dito

anteriormente, o conceito de categoria é adequado à análise de conteúdo, muito utilizada na análise de entrevistas e textos escritos. Segundo Minayo (2007), uma categoria empírica gera um conceito específico operacionalizável de parte da realidade. Ela tem

Finalidade operacional [...] construída a partir dos elementos dados pelo grupo social, tem todas as condições de ser colocada no quadro mais amplo de compreensão teórica da realidade, e de, ao mesmo tempo, expressá-la em sua especificidade. (MINAYO, 2007, p. 95).

As categorias abordadas, junto a cada grupo pesquisado, encontram-se relacionadas no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Categorias abordadas junto aos grupos entrevistados

Categoria	Professor coordenador	Especialista	Pesquisador	Liderança da ES
Visão de contraturno	X	X	X	
Formação atual dos professores coordenadores	X	X	X	
Programa para formação complementar de professores		X	X	
Modo de organização de oficinas no contraturno	X	X		
Modos de formação e capacitação dos jovens	X			X
Espaços e atividades exercidas na EI	X	X	X	
Funções e relacionamento entre os de trabalho solidário				X
Grau de participação dos membros da ES em grupos e fóruns				X
Valores básicos: autonomia, cooperação e responsabilidade	X	X	X	X

No caso da EI de Belo Horizonte, os termos contidos nas entrevistas contemplam o discurso da educação integral nos documentos do MEC e o das gerências da Secretaria Municipal de Educação (SMED), responsáveis pela implantação do projeto. São entendidos como discursos mais abrangentes do que os da operacionalização de cada EI em si. Os termos do quadro acima foram os aspectos refletidos na análise das entrevistas, que dão o tom ao trabalho do professor coordenador, o qual deve verificar as possibilidades de oferta de formação em sua comunidade e espaço de educação integral.

As experiências colhidas na pesquisa sobre a ES também são tratadas na análise do trabalho realizado nas comunidades e/ou movimentos, pois são um material rico das vivências e seu aprendizado.

Portanto, ainda que a pesquisa não vise uma população específica, busca um

Movimento com características específicas, tais como comportamento solidário e autônomo, de modo a ser sustentável e multiplicável. Com isso, conhecer a proposta do Movimento de forma esclarecedora, como uma possível solução para o desenvolvimento das comunidades locais, remete ao relacionamento que tem com o problema dessa pesquisa.

Dada a standardização nos “campos” da pesquisa, ou seja, o contraturno nas escolas, e as feiras de ES na cidade, o discurso analisado neste trabalho irá permear a relação dos enunciados com os seus sujeitos ou, o discurso do público a par do que se passa com a EI em Belo Horizonte e com a ES local. A análise tem o seu foco na referência aos temas mais relevantes em suas práticas, pois entende que os sujeitos da pesquisa têm nelas o seu lugar-comum e os referidos termos orbitam em torno de um sentido universalizado.

Portanto, os entrevistados foram entendidos como protagonistas no discurso sobre os benefícios provenientes das atividades e da operacionalização da EI, ao “enunciarem” (fazerem menção d)aquilo que constitui suas funções, público-alvo, ou colaboradores, entre outros, em seu discurso, impregnado do sentido atribuído ao domínio da sua prática, formação e convivência.

Partindo da administração pública, a análise dos termos nos discursos dos entrevistados é iniciada nos gabinetes de pesquisadores e gerentes, indo em seguida para o discurso dos executores, ou, os termos no âmbito da prática, por assim dizer. Separadamente, conclui com os dados da ES. Essa decisão parte do tema da pesquisa, que é a educação integral, e toma por pressuposto o fato da gestão preceder a prática nas redes públicas de um modo geral – como é o caso desse programa – uma vez que a sua execução vem em função das diretrizes de documentos federais, como o Mais Educação, e de textos e visões acadêmicas que se engajam na pesquisa sobre esse assunto. No caso dessa pesquisa, há o pesquisador da UFMG, a gerência na Secretaria de Educação e os professores coordenadores. À parte, há as lideranças da ES, como uma visão complementar e um discurso composto de termos não padronizados, mas de significados semelhantes dentro da prática e do universo da ES.

É sabido não haver uma afinidade perfeita entre a teoria e a prática na consumação de um discurso “ideal”, ou seja, de um acordo uniforme entre o desejado e o possível. Porém, a análise conta com a possibilidade de um lugar comum no discurso entre a origem da ideologia e a implantação de um programa ou a inserção de um movimento, nesse caso, um discurso comum entre o projeto da escola integrada de Belo Horizonte e as práticas solidárias do movimento da ES.

2.6 Resultados da pesquisa

A seguir, apresentam-se as análises, realizadas com base na leitura das entrevistas gravadas, respectivamente: na UFMG e na Secretaria de Educação, nas escolas e com as lideranças da Economia Solidária, com base nos termos escolhidos para a análise, utilizando a metodologia da análise do discurso (AD).

A ordem adotada para a apresentação e análise dos resultados, parte da visão gestora do programa Mais Educação até os espaços-fim, ou seja, as escolas públicas. Esse caminho segue esse veio por assim dizer, a fim de verificar quais os discursos ao longo do percurso da implementação, inevitavelmente, verticalizado. Passa à análise comparativa e contrastiva das entrevistas feitas aos professores coordenadores, os quais falam de suas particularidades locais, reforçando pontos comuns e ressaltando aspectos peculiares de cada caso.

Ao fim, as entrevistas aplicadas aos líderes do movimento da ES colocam naturalmente em evidência a mesma orientação comparativa e contrastiva, reforçando o conceito de autonomia subjacente ao movimento.

2.6.1 Pontos-chave nas entrevistas com especialistas da Secretaria de Educação e pesquisador da UFMG

Das perguntas sobre a visão da gerência na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) sobre a educação integral, os termos mais importantes são os que dizem respeito ao Projeto de Belo Horizonte: o da “Escola Integrada” (EI). Palavras como “escola integrada”, “contraturno”, “Professor Coordenador” são termos comuns do discurso que defende Belo Horizonte como uma “cidade educadora”. A “apropriação dos territórios”, ou reconfiguração de espaços como “territórios educativos”, se tornou uma prática comum nas escolas da cidade, no projeto que comporta a escola regular e a integrada (EI) no contraturno. Os termos se aplicam à Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) e à EI, dado o contexto local e o projeto para a cidade, de modo que adéquam o discurso à prática que define BH como “cidade educadora”. Por esse motivo, os tempos são flexibilizados e os espaços da escola passam a “territórios” a serem apropriados, o que coloca em prática o direito dos alunos das escolas públicas de receberem uma educação “de qualidade” ou, pelo menos, melhor do que o costumeiro turno de quatro horas diárias de conteúdos “escolares”.

A exemplo disso há uma dissertação de mestrado sobre a educação integrada e as potencialidades, com uma das escolas de BH, relatando a experiência de uma comunidade que

foi pacificada como consequência das práticas de educação que se apropriava das ruas de um aglomerado⁷.

No Quadro 2 abaixo, estão os termos e as respectivas visões colhidas nas entrevistas com os gerentes da Secretaria de Educação da PBH e pesquisador da UFMG. A posição em que aparecem no quadro tem a ver com a ordem cronológica das entrevistas, e não com a hierarquia em que se posicionam na visão teórica de seu trabalho, pois essa perspectiva posiciona as duas como de igual importância dentro do contexto do projeto em BH.

Quadro 2 - Síntese dos pontos de vista provenientes de pesquisas para a educação integral e gestão da EI, junto aos especialistas e ao pesquisador da UFMG

	Gerente SMED: M	Gerente SMED: N	Pesquisador UFMG
Visão sobre educação integral	É a saída para o Brasil, um dos poucos países com educação de tempo parcial. Mas com o Fundeb com financiamento específico para o tempo integral, pode-se recriar o sistema de educação no Brasil, o que é um desafio, mas também uma grande oportunidade.	A Educação acontece de forma integral e não fragmentada. O modelo de Educação em tempo integral de Belo Horizonte valoriza habilidades e competências artísticas, culturais, esportivas, motoras, a ética e cidadania e tenta romper com os espaços e tempos escolares. A cidade tem cenários educacionais, responsáveis pelo desenvolvimento de jovens e crianças, em educação compartilhada.	A educação integral é pensar em integrar duas perspectivas: a integralidade do sujeito, no aspecto cognitivo, corporal, emocional, estético, ético, e a integralidade das dimensões de formação. É ver como o Estado pode assumir uma responsabilidade de pensar a educação integral das novas gerações. A escola não deve ser a única responsável pela educação integral, deve haver uma política de educação integral numa perspectiva bem mais ampla.
Potencial do contraturno: forças e fraquezas	No contraturno é feito o que não é feito na escola regular. Mas um ponto forte seria criar uma escola única, com momentos diversificados, para descanso, esporte e lazer, além das ciências e outras disciplinas necessárias. Também deslocar o território da escola e criar braços na comunidade, potencializando o que pode ser espaço educativo lá. A escola é a estrutura para irradiar o potencial da comunidade.	A noção do contraturno deve ser rompida com a compreensão sobre Educação em Tempo Integral, mesclado às atividades ditas “curriculares obrigatórias”. Todas as atividades de formação devem ser consideradas importantes, ou seja, fazer cálculos deve ser tão necessário quanto o desenvolvimento da sensibilidade artística e cultural. Há novas possibilidades de aprendizagem, espaços e práticas, a escola tem outro formato, com mais flexibilidade curricular e melhoria da qualidade nutricional dos estudantes. Conhecem melhor a cidade e	O modelo de contraturno é um dos possíveis, há outros municípios que não têm turno e contraturno. A discussão não é só a ampliação do tempo, é principalmente o uso que se faz do tempo no modelo de EI. O objetivo não é tirar o menino da rua, a proposta da Integrada é andar com os meninos na rua, devolver a rua para as crianças e jovens, possibilitar uma circulação no bairro, criar uma interação com a cidade. Isso com uma equipe interdisciplinar, um trabalho intersetorial, para entrar na dimensão da cultura, assistência, abastecimento, transporte, para pensar uma política de educação integral nessa perspectiva. Quanto à relação com o currículo, o processo de escolarização não precisa ser um processo mecânico.

⁷ Para consulta sobre o projeto de Belo Horizonte, vide: SILVA, Dagmá Brandão. **A escola e a rua: os vários significados atribuídos a uma Escola Integrada de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2013.

	Gerente SMED: M	Gerente SMED: N	Pesquisador UFMG
	<p>Por outro lado, a fragmentação no currículo da escola em dois turnos cria uma distinção entre a escola regular e a integrada. Há falta de espaço em algumas escolas.</p>	<p>seus equipamentos de cultura, arte, lazer, esporte, há maior consumo de bens culturais, fortalece as relações interinstitucionais e entre as secretarias municipais. Porém ainda falta um planejamento adequado e uma integralização curricular (atividades isoladas). Há o desafio da capacitação profissional e da segurança dos estudantes. É necessário um maior investimento na infraestrutura das escolas, uma legislação que defina normas e procedimentos para o Programa da EI, para o seu fortalecimento enquanto política pública e a garantia de orçamento financeiro.</p>	<p>Deve levar em conta uma série de dimensões: legitimar conhecimentos a serem transmitidos para as novas gerações. Nesse sentido, há uma ampliação. Em BH, há escolas municipais onde esse trabalho é feito de forma muito integrada, muito interessante, e há outras que acabam reproduzindo a fragmentação do tempo, do espaço e a hierarquização de saberes. A análise da experiência não está só na proposição, tem que ser vista como se configura em práticas diversas, para não cair no risco de criar duas escolas dentro de uma escola só. Pode ser estruturada com um turno mais interno e outro turno mais externo, mas a integração depende da perspectiva.</p>
Prioridade para a formação do professor comunitário/coordenador da EI	<p>Ter essa visão da cidade, da educação para além da formal, ampliando o olhar dos alunos. Passando mais tempo na escola para ver como ampliar o cardápio que contemple as várias dimensões da formação.</p>	<p>O Professor comunitário deve ter várias habilidades, tais como: relações interpessoais, gestão de pessoas, planejamento de ações, mobilização comunitária.</p>	<p>O nome “Professor Comunitário” foi um nome muito feliz, agora é Coordenador. A ideia do comunitário traz a dimensão da comunidade, dos arranjos educativos locais, negociação e articulação com a comunidade, é um lugar de mediação entre o bairro, grupos culturais, equipamentos, os Cras, postos de saúde, essa formação [de setores]. Em pesquisa nacional sobre o Mais Educação, o professor comunitário deve ter uma relação com a comunidade e uma entrada na escola. Essa formação é nova porque é um lugar que está sendo criado. O bairro é isso tudo: um espaço de convívio de solidariedade e empoderamento. Um olhar assistencialista sobre os que vivem em situação de vulnerabilidade e precariedade não vê que também vivem situações de liderança, solidariedade e empoderamento.</p>
Prioridade para a formação complementar do aluno	<p>Que a escola integrada não seja “complementar”, que seja a formação em si, pois vem dentro de um conceito de educação mais ampla para formar o sujeito.</p>	<p>O aluno deve ter várias possibilidades para que possa descobrir e desenvolver seus talentos, seja no que tange a atividades cognitivas e intelectuais, ou musicais, esportivas, culturais etc.</p>	<p>O modelo é muito variado, a exemplo das parcerias com ONGs que já têm uma tradição de trabalho sócio educacional e cultural. Não tem um único desenho, a circulação pelo bairro acaba dando outra dinâmica na relação que esses meninos têm de pertencimento no bairro. Eles vão ao clube, se deslocam, então depende de como transitamos nesse sentido: no modelo fragmentado, apenas com oficinas de 45 min, 1h; ou pode</p>

	Gerente SMED: M	Gerente SMED: N	Pesquisador UFMG
			<p>haver um projeto onde a escola começa a fazer parte, como mais um equipamento público, mais um equipamento social, onde se pensa naquele território, numa proposta de educação integral. No caso, valorizando os saberes locais, de grupos culturais tradicionais do bairro, que as novas gerações podem ter contato, ou também pode ser uma pessoa contratada que tem um ofício e que vai ensinar esse ofício. Há essas duas perspectivas, elas coexistem.</p> <p>Enquanto acreditarmos que temos que ensinar o que as avaliações vão cobrar, enxergamos o aluno como objeto. Há essa totalidade, devemos enxergá-lo como sujeito, e isso vai refletir inclusive no seu desempenho. Se ele se reconhecer dentro de um determinado território, criando redes, então essa formação não é complementar, é central. Os conteúdos, as disciplinas, têm que ser instrumentos culturais para ajudar esse sujeito nesse movimento. O conteúdo não é o fim, é o meio, ele é um instrumento.</p>
<p>Instrumentos para o coordenador da EI gerir a preparação de adolescentes para trabalho cooperativo</p>	<p>Por ser uma educação mais ampliada, contempla outras áreas da dimensão da formação humana, que não só a cognitiva e possibilita muito esse encontro do trabalho coletivo. Todo o exercício da escola integrada é essa formação de solidariedade, trabalhar em conjunto, saber dividir e se relacionar, passando 8/9h por dia em atividades coletivas. É um exercício grande da formação humana no trato da convivência e das relações. Não poderia afirmar sobre empreendimentos, pois carece da pesquisa. Mas com certeza, lidar solidariamente com o outro, aprender a</p>	<p>Apesar do Programa Escola Integrada permitir uma maior flexibilização de atividades de acordo com o interesse da comunidade e dos alunos, percebe-se tentativas isoladas em algumas escolas municipais da rede de desenvolverem uma preparação para o mercado de trabalho, mesmo que não se tenha como objetivo no Programa Escola Integrada tal prática.</p>	<p>Os professores comunitários se formam na medida em que têm uma atuação, que começam a reconhecer o território, num conhecimento muito maior sobre conjuntura, sobre quem é o aluno, sobre os grupos, o mapeamento de quem são no bairro. O professor comunitário que conhece bem o bairro faz um trabalho muito interessante, e a escola com essa perspectiva de EI envolve mais do que a que tem o contraturno para atividades complementares. A direção atua junto, a palavra “educação” já traz essa ideia, não devia precisar do adjetivo “integral”. O professor, para coordenar um grupo de formação de sujeitos, tem que conhecer os sujeitos. Esse é o primeiro trabalho, a primeira formação, pois precisa interferir com compromisso com o grupo de sujeitos. Para entender o jovem de periferia, é preciso entender outras dimensões. O tráfico é uma das delas, mas ao mesmo tempo que está no tráfico, ele canta, cuida da avó que está doente. Uma política de educação integral não pode ser</p>

	Gerente SMED: M	Gerente SMED: N	Pesquisador UFMG
	trabalhar coletivamente está posto.		responsabilidade de uma única instituição, é política integrada, de articulação, ou limita muito a capacidade de intervenção. A escola muitas vezes é um dos poucos espaços onde eles podem viver uma experiência de ser sujeito, então uma escola que reconhece, valoriza e acredita neles como sujeitos, dá a possibilidade de verem que podem ser outra coisa e viverem outras experiências.
Prioridade para um Programa de Formação do gestor com impacto em 3 públicos: alunos, oficinairos e outros atores sociais	<p>A EI não tem a vertente de ser profissionalizante, então não se sabe se chega nesse nível de profissionalização, de tornar os sujeitos habilitados para reproduzirem isso de forma autônoma. Hoje talvez o escopo da escola integrada não tenha isso como meta. Mas, sendo dentro da capacidade relacional de gestão, os conteúdos são específicos da formação humana. Dar conta de ter uma interação com os vários sujeitos da escola integrada faz esse trabalho, pois abre para muitos parceiros. Por ela ter muitas interfaces, traz voluntários, empresas e formadores da comunidade. Isso abre o desenho da escola, compondo o projeto pedagógico daquela comunidade. Isso só pode ser feito se não tiver um trato muito grande com as relações, a solidariedade, a generosidade e estabelecer esses vínculos.</p>	<p>Para os alunos do contraturno, uma formação em planejamento e monitoramento de ações e técnicas de avaliação do desenvolvimento dos estudantes;</p> <p>para os oficinairos, uma capacitação em gerenciamento de planejamento e monitoramento das ações, e a valorização profissional e de equipe;</p> <p>para outros atores sociais, uma comunidade escolar mais participativa e engajada para contribuir com a construção de uma escola com mais qualidade.</p>	<p>Formação não é curso preparatório. É poder atuar e ao mesmo tempo refletir. O Teia tem um curso semipresencial de aperfeiçoamento, por módulos. Nele fazemos um sistema de deriva e os professores fazem um levantamento do que os bairros têm, para discutir a cidade, os grupos, e ter uma dimensão da vida cultural, conhecer seus sujeitos, compreendê-los, com um olhar além do discurso da pobreza, da carência, devem falar alguma coisa boa. Isso é a formação, a gestão da EI é muito mais do que saber administrar. É a capacidade de fazer uma leitura, de pensar uma intervenção de enxergar os sujeitos. Têm que mudar, inserindo e conhecendo além do que é visível, descobrindo grupos, tentando arranjos dentro do bairro; isso é formativo. Refletir sobre essa realidade.</p> <p>É fundamental fazer essa intervenção desde as crianças, pois são sujeitos socioculturais com potencialidades, assim como os jovens e os adultos. Nos bairros há uma série de grupos com conhecimentos tradicionais, que a EI pode ou não dar visibilidade. O agente cultural tem essa função, muitas vezes faz parte de um grupo, mas a escola e os professores muitas vezes desconhecem o bairro, a realidade nesse nível. Sabem das carências, mas não das potencialidades. Mas, como nos movimentos sociais, deve ser uma experiência de construção de redes, como a da ES, em que os grupos já têm tradição. É necessário dar condição para que possam viver disso, se fizerem circular, se reconhecerem como produtores de cultura, não em um processo que</p>

	Gerente SMED: M	Gerente SMED: N	Pesquisador UFMG
			vem de fora. Uma política de educação integral vê a vocação do bairro, dos grupos culturais e sociais, ao mesmo tempo que cria possibilidades para as pessoas como produtores de cultura e de conhecimento legitimado.

Da riqueza das informações acima, abstrai-se uma diversidade de possibilidades para formação via educação integral, sempre levando em conta a dimensão social e cidadã dos sujeitos em seu processo formativo. Sintetizando os pontos comuns acima, a “integralização” da educação e o conceito de “indivíduo” fazem com que os três entrevistados entendam os alunos como sujeitos de práticas diversas na sua formação. A flexibilidade curricular e arranjos educativos entram nesse contexto a favor na integralização dos indivíduos. Os pontos fracos consideram a “estrutura física e curricular das escolas”, e as “políticas públicas” e de integração de setores, ficando colocada a necessidade de suporte. Há a compreensão tácita de que, mesmo com a apropriação dos territórios das comunidades, nem toda a assistência necessária (a exemplo da *segurança*), deve ficar por conta da escola, o que é uma preocupação dessa esfera da administração, na fala da Gerente N, de que falta “[...] legislação para definição de normas e procedimentos do Programa Escola Integrada para seu fortalecimento enquanto política pública [...] e garantia de orçamento financeiro”.

Cabe dizer aqui que, quanto à demanda sobre empreendedorismo jovem na rede, o entendimento é que não se deve ter o foco numa formação especificamente técnica ou “empresarial” – o que constituiu uma das respostas à pergunta: “Qual a sua opinião sobre a oferta de instrumentos para o professor comunitário gerir a preparação de jovens para o trabalho cooperativo e solidário?” Entretanto, a proposição técnica decorrente desta pesquisa visa, de fato, uma formação que priorize valores solidários, concomitante com um trabalho autogestionário e cooperativo, nas comunidades envolvidas em tal projeto. Por isso, as respostas:

Gerente N: Apesar do Programa Escola Integrada permitir uma maior flexibilização de atividades de acordo com o interesse da comunidade e dos alunos, percebe-se tentativas isoladas em algumas escolas municipais da rede de desenvolver metodicamente e tecnicamente a preparação para o mercado de trabalho, mesmo porque não se tem como objetivo no Programa Escola Integrada tal prática.

Gerente M: Então eu penso que tem um exercício grande da formação humana nesse trato da convivência, com o relacionamento, com o trato das relações, embora não tenha como claro se isso se reverte com uma questão empresarial. Eu não posso dizer isso.

Confirmam o entendimento acima. Porém, a afirmação: “[...] acho que isso carece da pesquisa mesmo”, da Gerente M, aponta para a flexibilização do currículo para essa prática.

Entre as habilidades do Professor Coordenador, o destaque em comum está nos relacionamentos “interpessoal” e com a “comunidade”, levando em conta a dimensão da formação humana. Adiante, seguem as entrevistas com os Professores Coordenadores.

2.6.2 Entrevista com os professores coordenadores

Das seis escolas visitadas, apenas uma não concedeu entrevista. O motivo alegado pela direção é que a professora fica em outro espaço sem comunicação, o que dificultou identificar, impossibilitando a sua disponibilidade para marcar uma data para a entrevista.

Os termos chave de cada pergunta foram retirados como referência para os seus pontos de vista, a fim de constatar nessa pesquisa a visão de cada um em aspectos comuns e mais relevantes em seu trabalho. Os termos pertinentes às perguntas da entrevista foram: função, oficinas, oficinairos, formação, pedagogia, classe social, contraturno, forças/fraquezas, recursos, resultados e melhorias. Nesse aspecto, o discurso dos professores girou em torno dos termos acima ou de seus similares – categorias –, como segue:

- *Função*: administrativa/burocrática, gestão de verbas para compras e contratações;
- *Oficinas*: incluindo sobre as atividades, além das oficinas, as aulas passeio/excursões;
- *Oficineiros*: acompanhados dos termos monitores, estagiários ou bolsistas;
- *Contraturno*: termo polêmico, mas não tanto para os professores, tratando da formação assim como da segurança dos alunos;
- *Formação*: para três públicos: coordenadores (formal e “on-the-job”), oficinairos e alunos;
- *Pedagogia*: como formação anterior ou como parte de seu trabalho, geralmente associado a lidar com conflitos/tratamento/inexperiência entre oficinairos e alunos;
- *Classe social*: todas D e E, além da possibilidade de haver C;
- *Forças/fraquezas*: geralmente relativas à adesão ao Programa da EI;
- *Recursos*: gestão dos, geralmente relativa ao equipamento disponível;
- *Melhorias*: aspectos comuns como espaço físico e adesão obrigatória ao Programa.

Não incluído nas entrevistas está o termo “aulas-passeio” ou excursões, que contemplam a proposta de Cláudio (2014), que “Belo Horizonte é uma sala de aula”, abrangendo visitas ao circuito de museus, aos clubes e ao Palácio das Artes, entre outros.

Esses termos são apresentados no Quadro 3, a seguir, com as respostas dos coordenadores dispostas nas colunas, e os termos comuns nas linhas, contendo a quantidade de referências feitas a alguns termos e/ou o sentido a eles atribuído, de acordo com os seus pontos de vista.

Quadro 3 - Categorias, frequência de uso dos termos chave das entrevistas com os professores coordenadores do Programa Escola Integrada de BH

	Coordenador S	Coordenador R	Coordenador C	Coordenador G	Coordenador Z
Função	Administrativa aprendendo com ela (1x)	Administrativa e burocrática, compras - que não deveriam ser funções (1x)	Administrativa mais burocrática (1x)	Administra (1x), como numa direção, na devida proporção (1x)	Administrativa (2x) em 70% (1x)
Oficinas	Oficinas (4x), aulas passeio (3x), têm caráter pedagógico, não são só um passatempo	Oficinas (3x), aulas passeio (não levar os “infratores”: regras – 1x)	Oficinas (4x, e são diferentes de aula – 1x) excursões (1x)	Oficinas (4x, e tem certa escolaridade, cronograma – 1x), aulas passeio (1x)	Oficinas (6x, e a parte pedagógica tem que olhar – 1x) excursões (1x), passeios (1x)
Oficineiros	Oficineiros (são da comunidade – 4x), monitores (6x), estagiários (de locais de passeio – 1x)	Oficineiros (5x), estagiários (bolsistas sem treinamento de faculdades fracas – 1x)	Oficineiros (2x, e têm uma técnica – 1x) monitor(es) (4x)	Oficineiros (3x, e têm algo a acrescentar – 1x), monitor(es) (5x), bolsistas de universidade (1x)	Oficineiros (2x, e como bolsistas de universidades 1x), monitor(es) (3x, e como bolsistas de 2º grau – 1x), estagiário (não tem – 1x)
Contraturno	Percebe melhor o aluno tem segurança para o aluno	Tempo fora da escolarização, segurança para o aluno	Evita a marginalidade, as atividades corporais, não intelectuais	Evita a vulnerabilidade, traz conhecimento e resultado	Nem todos adaptam, mas traz formação positiva
Formação: Professores	Anterior: coordenadora de turno, Posterior: “depois que assume o cargo” e “on-the-job”	Anterior: pós graduação, coordenadora de turno, Posterior: na Smed e “on-the-job”	Anterior: supervisora escolar e “on-the-job”	Anterior: coordenadora de turno, acompanhante de regional, especialização: Educação Comunitária e “on-the-job”	Anterior: pedagoga, 3 pós graduações e “on-the-job” (“o tempo todo”)
Formação: Oficineiros	Deveria ser mensal, mas é bem particular de cada um	Falta formação para organizarem e planejarem seu trabalho	Têm habilidade e competência, mas não têm formação acadêmica	Os mais capacitados recebem propostas de outras coisas	Não têm formação pedagógica, muitos são bolsistas, têm apenas o 2º grau

	Coordenador S	Coordenador R	Coordenador C	Coordenador G	Coordenador Z
Formação: Alunos	Oficinas contribuem para o aprendizado, as aulas passeio dão oportunidade de conhecerem lugares	Oficinas e aulas passeio são atividades em ambientes diferentes para os alunos	Ainda não existe uma proposta de formação para o fundamental nesse ponto. Mas os professores já percebem uma diferença nos alunos	Vivenciam experiências diferentes, atividades específicas	Proveitoso, produtivo, “bacana”, mas a clientela é que dita o foco (os mais velhos ficam cansados)
Pedagogia	Intervenção na relação dosicineiros e alunos e as oficinas	Verificando a melhor maneira de oferecer as oficinas, intervenção na hora do almoço	Na duração das oficinas e formação dosicineiros	Oferece e precisa de apoio pedagógico, intervém na relação entreicineiros e alunos	Parte pedagógica como oposta à da administração
Classe social	D, E	D, E	D, E	D, E	C, D, E
Forças	O menino estar lá no contraturno, conhecer melhor a comunidade	Professores tendem a escolarizar as coisas, a EI é diferente	É a saída para o país. Parceria com a BH Trans melhorou o bairro	A escola é um território neutro, enquanto o entorno da escola não o é (há rivalidades)	Os meninos recebem alimentação, atende aos pais que trabalham, o diálogo é muito tranquilo com a direção
Fraquezas	A não obrigatoriedade da frequência, osicineiros serem da comunidade às vezes gera conflito no tratamento com os alunos	A frequência, horários que batem com outras atividades, horário do almoço junto com os dois turnos e drogas	Não há espaço físico, tem que procurar fora, as família ficam inseguras de deixar os filhos participarem	Não tem tempo para reunir com osicineiros, muitos problemas de disciplina, a EI não tem uma rotina	Embates com a escola regular na utilização do espaço, é complicado quando falta monitor, horário de almoço, os banheiros
Recursos	Equipamento, parceria com a PM eicineiros	Equipamento físico, pessoal, sala compartilhada e parceria	Verbas para equipamento e materialidade	Equipamento, materialidade, contratos	Oficineiros, espaço e equipamento (sala de informática)
Melhorias	A relação entre escola regular e a EI, formação deicineiros e espaço para banho	Formação deicineiros, a responsabilidade da EI não ser só do Coordenador da EI, a frequência não ser opcional	Subdivisões no trabalho, ter apoio, formação pedagógica e melhoria do salário dosicineiros e a escola ser de fato integral	Ter apoio, maisicineiros, e funcionários para a limpeza do espaço, a fim de utilizarem os vestiários para banho	O prédio é tombado, mas a estrutura física precisa melhorar e estar mais segura

2.6.2.1 Análise do discurso dos professores coordenadores

Nos quadros acima, os termos chave das perguntas trazem ao lado as respostas de

acordo com as entrevistas, o que dá mais autenticidade ao discurso, domínio, visão e enunciados dos entrevistados. Algumas vezes é perceptível que a visão dos entrevistados não é idêntica nos termos utilizados nas perguntas, a exemplo das explicações sobre “contraturno”, “formação” e “pedagógico”. Também é possível ver que há certa diversidade dentro do universo da “educação integral”, a exemplo do projeto de BH “escola integrada”, o nome alterado dos “professores comunitários”, ou os nomes “oficineiros”, “monitores” e “estagiários”. As “parcerias” também configuram aspectos diversos, mas não ficam descaracterizadas por isso.

Porém, a manifestação dos coordenadores ao associar os substantivos: “segurança” no contraturno, em oposição a “marginalidade” e “vulnerabilidade”, valida o entendimento de que os alunos podem ficar expostos e vulneráveis fora da escola integrada. As atividades exemplificadas nos substantivos: “oficinas” e “aulas-passeio” foram associadas a oportunidades de “formação”, e motivo de elogios pelos coordenadores nas entrevistas e um relato de elogio pelos pais, pelo coordenador Z. Reforçando esse ponto de vista, a “não-obrigatoriedade” da frequência ou “evasão” foram associadas a uma desvantagem de organização para a EI e para a vida escolar do aluno.

No que diz respeito às funções dos coordenadores, o termo “pedagógico” ficou restrito, de modo geral, ao acompanhamento do trabalho dosicineiros e das aulas-passeio. Já os termos “equipamento” e “compras”, também predominantes, representam uma variação na expectativa das funções que executam. Apesar do termo formação “on-the-job” ter partido da entrevista, foi unânime sua confirmação.

Respeitadas as peculiaridades de cada local, pode-se perceber que no Quadro 3 há mais pontos convergentes do que divergentes, dada a reincidência das menções feitas: 1) a **formação** dosicineiros não é suficiente, 2) os alunos estão em vantagem participando do **contraturno**, tanto pela segurança como pelo aprendizado, 3) é necessário haver mais coesão entre a **escola regular** e a **EI**, 4) todas os coordenadores exercem funções **administrativas** e são responsáveis pela contratação de **oficineiros** e pela aquisição e cuidado de **equipamentos**, entre outras. Outros pontos comuns estão nos problemas sobre a frequência e evasão. A frequência é importante garantia de funcionamento, organização e fluxo da aprendizagem. Quanto à evasão, foi detectada como ponto em comum principalmente pelos alunos do 3º ciclo, devido às demandas familiares por ajuda em casa, com algum idoso ou criança; ou iniciada pelos próprios alunos, que preferem sua independência a seguir uma rotina.

2.6.2.2 Relatos e especificidades dos coordenadores

Dentre os relatos, destacam-se os contextos ou pontos de vista específicos, de acordo com cada escola, relativos aos aspectos a seguir.

Espaço físico: algumas escolas não têm, então precisam alugar outro espaço para funcionamento. Um relato foi a parceria com a BHTrans, que acabou alterando a sinalização da vizinhança de uma das escolas, adequando-a melhor para a locomoção dos meninos. Outro caso é o oposto, o da escola ser muito grande, o que dificulta a supervisão dos alunos, e demanda ajuda, a exemplo de possíveis acidentes e uso de drogas. Outro caso ainda é o de um dos prédios ser tombado, o que impede a colocação de grades de segurança, ampliação do espaço reduzido para refeições, além de acidentes com canos velhos. Todos esses pontos convergem para a necessidade de territórios ou espaços educativos mais adequados para os grupos de alunos.

Funcionamento: como exceção, uma das escolas sofreu um conflito externo grande e esteve fechada em função disso. Foi reformada e reabriu, com seus espaços integrados com a escola regular. O seu regime de EI teria um quesito especial, ou seja, funcionaria como escola integrada e integral ao mesmo tempo, com professores da casa ministrando oficinas também. Porém, no ano da pesquisa, essa peculiaridade foi eliminada, e o professor ainda estava no aguardo da autorização para a contratação de oficinheiros, o que alterou a estrutura da EI dessa escola.

Evasão: o caso de evasão na escola que atende à classe C tem motivação diversa dos citados acima, como pontos em comum. Segundo o coordenador, alguns alunos, em especial depois do carnaval, matriculam em curso de inglês, esporte ou outro, e abandonam a EI.

Tipos de oficinas: os tipos de oficinas também variam, ainda que possam ter objetivo e função semelhante. Por serem em maioria no tempo de formação das EI, estão aqui as citadas nas entrevistas dos coordenadores indicados:

- Coordenador S: nutrição, informática, artesanato, alimentação
- Coordenador R: circo, artesanato, bijuteria, dança;
- Coordenador C: dança, percussão, a dança a capoeira, música pintura, trabalho manual, artesanato, esporte;
- Coordenador G: nutrição, informática, ecologia, teatro (ministradas pelos professores da casa) e música, esportes, filme na escola;
- Coordenador Z: culinária, informática, artesanato, recreação, pintura, bordado, dança, arte marcial.

2.6.2.3 Conclusão das entrevistas com os professores coordenadores

Os professores coordenadores adéquam “A concepção de discurso considerado como prática que provém dos saberes, e a necessidade de articulá-lo com outras práticas não discursivas” (SILVA, 2005, p. 10). Então, por meio do discurso dos entrevistados ficam emergentes as significações que atribuem aos termos escolhidos. Por exemplo, quando os coordenadores dizem que “as aulas-passeio são ótimas”, demonstram é o que está subjacente, para eles, no termo “formação do aluno” que, no caso, tem foco na variedade do operacional da EI que coordenam.

Quando alguns coordenadores alegam que os monitores precisam de “formação pedagógica”, restringem-na ao imediato, ou seja, é para lidarem com os alunos e planejarem suas aulas. Fica subentendido que não se trata de formação no nível de professor, pouco se falou de graduação, mas a “pedagogia” parece se limitar à rotina operacional do contraturno. Aqui também se verifica a necessidade por arranjos educativos mais articulados para complementar o quadro de formadores da educação integral de uma escola.

Entretanto, houve, no discurso de todos os professores coordenadores de EI a coerência nas representações universais que sustentam as práticas do contraturno, onde os “oficineiros” e as “aulas-passeio”, em seu entendimento, são oportunidades para tirar os alunos das classes D e E do risco e da vulnerabilidade. Na visão da cidade educadora, isso abre uma possibilidade para os alunos se apropriarem de forma didática dos espaços que lhes são de direito, acompanhados de educadores. Também reforça a polêmica visão de associar as classes D e E à pobreza e à necessidade de geração de renda, o que confirma a relevância desse projeto por uma inovação social nesse sentido.

Convergindo ideias e visões em uma síntese das entrevistas, podemos chegar à conclusão de que os espaços externos à escola fazem parte de uma proposta educacional de inserção cultural, a exemplo das aulas passeio, ou dos passeios em clubes, praças e ruas do entorno das escolas. Um ponto sociopolítico não contemplado, porém, nas entrevistas com os coordenadores das EIs, foi que a apropriação dos espaços da comunidade também são estratégicos para o incentivo de trocas nas relações da escola com o seu entorno, para o seu empoderamento.

Desse modo, contrapondo o risco, a vulnerabilidade e os espaços mal utilizados pelo tráfico e outras violências nas favelas, os moradores adolescentes podem bem aprender a usufruir de suas comunidades, valorizando-as, conhecendo seu potencial, e apropriando delas de forma diversificada, com olhar cidadão, democrático e empoderador, uma vez que é seu por direito – e de dever atentar para sua liberdade.

Nas oficinas propostas no capítulo 3 deste trabalho é requerido dos adolescentes que entendam sua geografia local e se apropriem dos espaços de suas comunidades, através de atuação por inserção espontânea e participativa, em um exercício democrático, consciente e conjunto.

Portanto, há certa harmonia em alguns pontos coincidentes no discurso dos coordenadores, assim como há diversidade, mas não divergência ou contradição de fato entre eles.

2.6.3 Economia Solidária: contextualização do Movimento na pesquisa de campo

A Economia Solidária (ES), como referida neste trabalho, é um movimento social democrático com abertura para práticas econômico-solidárias, que têm expandido no país fortalecendo as classes desprivilegiadas e viabilizando seu empoderamento. Por se tratar de um movimento autogestionário, as lideranças se empenham em criar espaços de cooperação responsável e cidadã, enquanto enfrentam contratemplos e burocracias diversas. Ainda aguardam a aprovação da Lei da Economia Solidária, que contempla uma política pública para a ES e o seu financiamento, assim como a garantia do trabalho pelo Sistema Nacional da ES.

O discurso de campo, entretanto, é diverso daquele dos artigos e documentos lidos sobre a ES nessa pesquisa, pois fica constatado que ainda há alguns impedimentos à autonomia do movimento. De acordo com essa liderança, os membros não estão possibilitados de gerir nem mesmo os fundos destinados aos seus próprios empreendimentos e a comercialização de seus produtos em feiras e eventos. Seus recursos são intermediados por entidades filantrópicas, governamentais ou não governamentais, e ficam restritos a calcular custos e listar a infraestrutura para os seus eventos. Quanto aos seus projetos, esses dependem da aprovação das entidades proponentes para que se concretizem. Até mesmo Paul Singer configura-se como “romântico”, no contexto de luta da ES para o crescimento de sua autonomia financeira e legal no país.

Sem dúvida, a ES é um movimento popular espontâneo, pois não se organizou a partir de uma educação formal, ainda que isso seja desejado. Todavia, atentam com olhar aguçado para os frutos de suas práticas e de suas redes, que são o seu modo de sobrevivência e estruturação. Ao analisar o conteúdo das entrevistas, é possível captar em seu discurso a valorização do fazer, ou seja, da prática sobre a “teoria”.

A seguir, o Quadro 4 sintetiza as informações obtidas a partir das entrevistas com duas lideranças da Economia Solidária, com respeito a questões afetas às pessoas adultas

inseridas no Movimento.

Quadro 4 - Pontos referentes aos adultos participantes da ES

	Liderança ES: V	Liderança ES: C
Formação	Magistério e cursos na Fafich, em cidadania, na Fatec, de promotora de eventos, de gestão, todos os fóruns nacionais e de formação na área de ES, na Capi Usiminas	O 2º grau, seminários e cerca de 10 cursos de capacitação dentro da ES. A formação é constante
Função	Empreendedora da ES, coordenadora da região metropolitana e do Fórum Metropolitano, coordenadora e cofundadora do Fórum de BH, tem um trabalho bem abrangente na ES e na área artesanal, trabalha com adolescentes e familiares de adolescentes na Asmec (Associação Mineira de Formação Continuada) e trabalha com a área mais carente na sua formação	Secretário executivo da loja “Arte e Mostra Solidária”, com 30 empreendimentos do Movimento, e encaminhado para presidente de uma Associação em construção
Práticas de solidariedade e cooperação na ES	A pessoa faz no espaço coletivo, pode levar pra casa também, porque a produção não pode parar. O foco da gente é no trabalho coletivo, produção coletiva. É por isso que tem a formação: todo mundo faz tudo...	Na loja é trabalho com escala. Cada empreendimento fica um dia da semana. Cada empreendimento tem que ter no mínimo 3 pessoas (pode ter mais). Os empreendimentos não expõem todos no mesmo lugar. Há muita colaboração internamente nas famílias
Modelos de treinamento e qualificação	Estamos buscando a graduação do artesão e trabalhando em um curso para a qualificação dos produtos com selo de qualidade A UFMG e a Milton Campos estão com curso de extensão para os feirantes, a Fumec também	Tem só para quem já está na ES. O Mãos de Minas está oferecendo curso de capacitação em BH para fazer uma loja on-line
Aprendizado “on-the-job”	Geralmente a gente tem um grupo que é mais criativo, o outro é mais produtivo. Os talentos são estimulados para o aprendizado e o aperfeiçoamento. Aproveitamos sempre os talentos	“É na luta lá que a gente aprende”
Sugestões para um planejamento de formação autogestionária e cooperativa	O objetivo da ES é exatamente as relações internas e as de fora, então temos parcerias que promovem cursos e formação política e das relações. Nas feiras, em BH há a parceria com a Belotur, na Secretaria a gente tem o Espaço Cidadania, que trabalha com formação do social da prefeitura, com os feirantes, e com a infraestrutura	Não adianta falar muito (preparar um curso) para os jovens. Se você faz um grupo com as pessoas, apenas 2 ou 3 ficam. A prática é mais importante.

2.6.3.1 O relato sobre o potencial e a formação de jovens e adolescentes na ES

Analisando esse aspecto, na mesma entrevista, é perceptível o quanto os adultos da ES já estão engajados em suas práticas produtivas – mas talvez desconsiderem a sobrevivência do Movimento. Quanto à inclusão de adolescentes nos grupos, há certa

dissonância no discurso, pois enquanto uma entrevistada traz uma perspectiva positiva de sua experiência, a outra liderança entende os adolescentes como desmotivados para a produção, não desafiadora para a geração mais jovem que estaria mais interessada em usar a Internet para o trabalho solidário.

Um aspecto necessário para a ES é o da captação de recursos, tão importante para a sobrevivência dos empreendimentos de exposição e venda de seus trabalhos em feiras. Demandam infraestrutura, como barracas e banheiros móveis, que são custeados por alguma entidade intermediária, e as interferências com o financiamento dos eventos dificultam sua viabilização, conforme dito acima. Portanto, precisam fazer projetos para captar recursos. Foi nesse momento que surgiu a possibilidade de trazer adolescentes para o Movimento, pois projetos assim podem ser úteis, se bem adequados. Um exemplo ocorreu no ano de 2013, quando houve o incentivo pela campanha da fraternidade, cujos projetos foram voltados para os adolescentes. A ES de BH concorreu ao recurso, contemplando os adolescentes em seus projetos, porém o encaminhamento inadequado do projeto, em virtude de instruções pouco claras, impediu a sua aprovação. O ocorrido manteve a lacuna no tocante a essa geração.

O Quadro 5, a seguir, mostra a parte da entrevista à liderança da ES sobre os jovens e adolescentes.

Quadro 5 - Pontos concernentes aos jovens e adolescentes da ES

	Liderança ES: V	Liderança ES: C
Pedagogia na preparação para atuar na ES	As oficinas são para 15 meninos, no máximo 20. Tem uma infra de produção. Eles aprendem fazendo. São curiosos para saber como é feito. As oficinas são separadas, e escolhem o que querem fazer: biscuit, produção de bichinhos, bordado (as meninas preferem), chaveiros, etc.	Em 2013 houve um projeto para os jovens, com vendas e na Internet (3 jovens para cada). O Cáritas ia pagar e o técnico do centro público ajudou na seleção, mas acabou o financiamento.
Funções	Ajudam com o que podem	Deve ser nas vendas ou Internet (futura loja on-line). Na internet é pra cadastrar, dar baixa, vendas, porque o jovem não vai ficar sentado fazendo tricô e crochê (produção)
Participação no processo decisório	Tem de haver preparação para o processo decisório, tem que ter um nível de conhecimento e experiência para participar das decisões. Sempre trazem questionamentos e contribuições	“Tem uns que chegam, tem muita teoria, mas e a prática?” Os jovens não podem entrar para tomar o lugar dos mais velhos
Regulamentações legais	Tudo é feito dentro da lei. Tem que ser um trabalho diferenciado nessa faixa de idade, cumprindo as leis do ECA. Pode ser a partir dos 9 anos, pode aprender na escola ou com entidades, mas de acordo com o ECA, ou seja, sempre acompanhado de um responsável.	É um problema, pois não podem ter carteira assinada. Mas se organizarem em um grupo, podem ter sua documentação, sua produção e participar do movimento e das assembléias

	Liderança ES: V	Liderança ES: C
Treinamento para o processo produtivo	Participam mas não envolvem. Ficam soltos, como aprendizes, para ver se encontram sua função. Geralmente ficam com a criatividade.	Depende dos jovens, se querem aprender, pois o seu ponto forte não é produção. Precisam conhecer os produtos, antes de serem treinados
Destaque dos envolvidos em processos solidários em comparação com os não envolvidos	Cooperam mais e são mais proativos. Melhoram o desempenho na escola, nas relações familiares, nas relações com amigos e vizinhança, e têm uma participação social na comunidade. Ficam mais inteirados na área social, na participação, como é se relacionar com as pessoas, com os diferentes eles percebem tudo isso e muito mais. Amplia muito a visão deles. Os que tão engajados tem futuro. Melhora a qualidade de vida deles e a participação na comunidade.	Se uma criança tem pais empreendedores, ela cresce vendo seu exemplo, de domingo a domingo. Os de dentro parecem ter mais iniciativa. Porém, nenhum jovem gosta muito de escola, preferem ficar na Internet. Nem parece entrosarem mais com os jovens da comunidade
Relatos relevantes quanto à formação não escolar	Na escola aberta é que tem mais disso. Os jovens que procuram esse tipo de oficina, esse tipo de formação são muito mais participativos na escola aberta. É formação e, a partir do momento que levam os pais pra participar, cooperar mais, já é uma vantagem, pois é uma formação política (cidadã). “Esse é o ganho do social maior”	Um jovem pode entrar na internet e aprender como fazer coisas, por exemplo, mexer com reciclável dá muito dinheiro, e eles podem aprender como fazer

2.6.4 Pontos de vista divergentes entre todas as entrevistadas

A seguir, faz-se uma análise sintetizada de todas as entrevistas realizadas. A pesquisa sobre o estado da arte de um movimento ou projeto fica mais detalhada quando é possível colocar em evidência aspectos que antes pareciam “homogêneos”, sobre o que se entende da EI ou da ES. Portanto, fica confirmado o potencial da diversificação para a educação integral, em um país pluralizado nos seus regionalismos e peculiaridades, como é o Brasil, em documentos como a LDB e o Mais Educação.

Não seria possível fazer uma análise dos dados sem respeitar as diferenças dos discursos e entendimentos nas diversas esferas de atuação da educação, dados os seus contextos, funções e rotinas. Assim, cada discurso manifesta a sua visão, que atribui sentido à cada prática. Um exemplo de diferença que ocorre entre o discurso dos entrevistados acima está no sentido sobre os territórios educativos, nos quais, acentuadamente, verifica-se uma divergência de contexto, nos comentários: “Nos bairros há uma série de grupos com conhecimentos tradicionais”, (do pesquisador), ou práticas produtivas, e a conclusão de que “a comunidade foi pacificada” (do gerente), em função da apropriação pelos alunos das ruas do local, outrora perigoso. No caso, a diversidade está nas potencialidades de cada local e na

aplicabilidade da pesquisa para o âmbito nacional, que abriga tanto regiões interioranas como polêmicos ambientes nos grandes aglomerados. Outro destaque foi o discurso dos coordenadores de um modo geral, e o dos gerentes e do pesquisador, apontando as visões dissonantes sobre “tirar os meninos do risco” (dos coordenadores), e “devolver a rua para as crianças e jovens” (dos gerentes e pesquisador).

Uma observação em destaque é a divergência entre o desejado e o fatural, literalmente, nos comentários sobre a EI ser “uma escola dentro de outra escola” (de acordo com os coordenadores), e “para não cair no risco de criar duas escolas dentro de uma escola só” (de acordo com o pesquisador). Mais um ponto observado foi o da função dos coordenadores, de não desejar que seja apenas de gestão em: “a gestão da EI é muito mais do que saber administrar” (do pesquisador), e o discurso por eles sobre o seu trabalho ser: “uma função (70%) administrativa/burocrática” (pelos coordenadores).

Um exemplo de divergência nos discursos, no caso da ES, é o de um recorte na visão da liderança, no tocante à inclusão de jovens e adolescentes no movimento que expõe, em uma “amostragem” binária (entre duas lideranças), divergências específicas que dizem respeito à participação no movimento. As falas deixam uma lacuna quanto à formação dos jovens e adolescentes nos princípios da ES, o que fica dissonante entre as lideranças da ES. Enquanto uma alega que “Tem de haver preparação para o processo decisório, [...]” e (os jovens) “Sempre trazem questionamentos e contribuições”; a outra diz que: “Tem uns que chegam, tem muita teoria, mas e a prática?” e “Os jovens não podem entrar para tomar o lugar dos mais velhos”. Essas falas em si mostram o quão necessário se faz o diálogo e o planejamento das ações nos movimentos sociais.

2.7 Considerações finais

Nos dados acima, é tangível a complexidade dos conceitos “EI” e “ES”, nos diversos discursos. Também é possível constatar a necessidade de formação empoderadora dos jovens e da articulação de políticas intersetoriais e educacionais que viabilizem sua educação “integral”. O discurso do desejado e da prática cotidiana também demonstram que as concepções de espaços/territórios; tempos/contraturno; escola regular/integrada/integral precisam ser mais apropriadas e viabilizadas.

Independente da diferença entre o desejado e o viável, este trabalho não tem a intenção de desqualificar as práticas já existentes. Entende que são transições, rumo a um melhor emprego dos tempos e espaços na educação, e no fortalecimento das relações e

diálogos entre as escolas, comunidades e movimentos sociais. Esta análise teve como norte buscar uma articulação positiva e sensível entre os diversos discursos, a fim de visitar relevâncias, compatibilidades e nuances nas atribuições de sentido que contribuam para uma reflexão que gere ações por uma formação empoderadora dos sujeitos.

Finalizando, a importância da AD na análise e validação dos dados conforma com o que Silva (2005, p. 12) conclui quando afirma que “São as formações discursivas que determinam o que pode e deve ser dito em uma dada conjuntura, de acordo com a posição e formação ideológica da qual pertence”. No caso, as subjetividades ficam restritas a orbitarem em torno do sentido central, que é a própria ideologia da EI ou da ES, resguardadas as diferenças entre a teoria e a prática, ou, melhor dizendo, entre o desejado e o viável.

Fica clara assim, a possibilidade e a necessidade de formar arranjos educativos para flexibilizar as diversas formas de educar, priorizando o diálogo, as trocas de saberes e as apropriações de territórios educativos, com participação duradoura. A visão deste trabalho de inserir aqui os conceitos de empoderamento e formação autogestionária permanece, justificadamente.

CAPÍTULO 3
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: METODOLOGIA PARA
VIVÊNCIAS EM EMPREENDEDORISMO SOLIDÁRIO
COMUNITÁRIO

3.1 Introdução

O produto técnico a ser ofertado por esta pesquisa, reflexão e análise consiste de uma metodologia, cuja finalidade é orientar a implementação de um arranjo educativo, ou seja, uma articulação de atores que desempenhem funções educativas em um processo de formação. O aprendizado proporcionado por um dado arranjo pode ser flexível, de acordo com os recursos humanos locais. A formação é destinada aos alunos do último ano do ensino fundamental, no contexto da educação integral. Pretende-se que este projeto contemple os elementos constitutivos de um programa de oficinas, que proporcione experiências de gestão em empreendimentos, fundamentados em princípios de solidariedade, cooperação e autogestão, comuns à economia solidária.

O programa de oficinas que está sendo proposto já foi parcialmente experimentado com sucesso, na Escola Municipal Oswaldo Cruz, no período de 2009 a 2012, no contexto da Escola Aberta. Em função do projeto, grupos de diversas produções e serviços foram formados, sem que houvesse uma definição prévia para as escolhas, que aconteciam no processo de formação. Entre eles, foram produzidas bonecas de pano para o dia das crianças, embalagens de material reciclado ou pintura em caixas de madeira com chocolates para a páscoa e o natal⁸, foram vendidos salgados, cachorros quentes ou “milk-shakes” e sorvetes com coberturas diversas, produtos da linha profissional de cabeleireiro, roupas novas e para bazar, entre outros. Em alguns casos, houve a adesão da família à continuidade do empreendimento como forma de geração de renda. Em 2012, na comemoração dos 40 anos da Escola, que aconteceu na Câmara dos Vereadores de Belo Horizonte, todos os diretores foram presenteados com os produtos artesanais dos alunos e o projeto foi elogiado no evento. Também em 2012, o projeto foi levado para a comunidade, com o nome de “Espaço Fui”, onde aconteceu com prática solidária entre adolescentes de oito famílias, supervisionados de perto por uma atora social da comunidade⁹.

A proposta que ora se apresenta acrescentou novas dinâmicas de modo a enriquecer a formação dos adolescentes, introduzindo mais sistematicamente a inserção nas comunidades, com o propósito de interagir socialmente de forma mais objetiva e participativa com as lideranças e os interessados.

Este produto compartilha a visão de desenvolvimento local de Temponi e Machado

⁸ Os chocolates eram produzidos por uma professora, em parceira com os grupos do artesanato de embalagens.

⁹ Para mais detalhes e relatos, acesse: <<https://irgesc.wordpress.com/>>, no Instituto para Referência de Gestão Social e Comunicação (IRGESC).

(2011), veiculada no relato da pesquisa sobre as unidades de educação integral de Contagem (Educartes), com ênfase nas políticas públicas e na intersetorialidade para esse fim.

No caso da política e dos processos educativos, estes passam a ter papel importante e reconhecido na reconstrução de identidade comunitária, na recontextualização da realidade local, no aumento do conhecimento coletivo, na identificação da inteligência local e na conversão dos conhecimentos produzidos pelas escolas em processos e produtos que levem a inovações e modificações nas dinâmicas de desenvolvimento local (DOWBOR, 2006; KNOPP, 2008, apud TEMPONI; MACHADO, 2011, p. 561).

O desenvolvimento local nesse trabalho também é entendido como desenvolvimento social, humano e até econômico, por meio de trabalho colaborativo e solidário com alunos da escola pública e com os moradores das comunidades do entorno, as quais geralmente estão em vulnerabilidade social. Dessa forma, pretende desenvolver nos adolescentes a cultura de um trabalho cooperativo, solidário, criativo e prazeroso, que contribua com a sua comunidade, no sentido de despertar lideranças para o desenvolvimento, com a capacidade de dar início a empreendimentos de acordo com os princípios da economia solidária, entendidos, então, como empreendimentos solidários.

Por definição, a Economia Solidária no Brasil acontece como uma alternativa à forma capitalista de geração de lucro praticada de modo geral no país. De acordo com a Carta de Princípios da Economia Solidária, publicada no Fórum Brasileiro de Economia Solidária,

A Economia Solidária representa práticas fundadas em relações de colaboração solidária, inspiradas por valores culturais que colocam o ser humano como sujeito e finalidade da atividade econômica [...]

Para a Economia Solidária, a eficiência não pode limitar-se aos benefícios materiais de um empreendimento, mas se define também como eficiência social, em função da qualidade de vida e da felicidade de seus membros [...].(FÓRUM BRASILEIRO DE ECONOMIA SOLIDÁRIA, 2003).

Quanto à escolha do empreendedorismo solidário como formação para os adolescentes na educação integral, é sabido que o mesmo é uma forma alternativa de manifestação da ES, o qual deverá respeitar a prática que tende para a autogestão, adaptada às necessidades locais dos participantes da formação, de modo a priorizar seu desenvolvimento e empoderamento.

Esta metodologia objetiva orientar o professor coordenador a implementar as oficinas experimentais, para os alunos dos anos finais do Ensino fundamental, numa sequência evolutiva de vivências que culminem com a gestão de um empreendimento solidário experimental na escola.

É indispensável, para a concretização desta formação, a adoção de estratégias de aproximação entre a comunidade escolar e a comunidade local, e o incentivo a iniciativas diversas que viabilizem as ideias de empreender dos alunos. Para tanto, a estruturação dessa ação se apoiará num tripé constituído por atores sociais, cada qual em seu contexto, ou seja: na Escola Pública, o professor coordenador e osicineiros; na sociedade em geral, os parceiros membros da Economia Solidária ou não; e na comunidade, os grupos de alunos. Os representantes de cada contexto são convidados a agir enquanto atores sociais articulados, pois espera-se que desempenhem papéis ativos no desenvolvimento de um mundo social e cultural inovado nas comunidades sob influência das escolas.

Na escola, a ideia de atores sociais leva o foco das análises para o papel ativo dos sujeitos na estruturação dos espaços, tempos e atividades escolares e para as significações atribuídas por eles ao que lhes acontece na sua relação com a instituição escolar e com o mundo social. Esses atores são vistos em sua capacidade de produzir e transformar e não de simplesmente se adaptar e reproduzir. A ênfase nas ações, experiências e significações atribuídas pelos atores sociais destaca o seu poder de criar, recriar, reagir, negociar, construir, lutar, resistir, negar, opor, elaborar estratégias e redefinir a realidade social, ou seja, com margem de autonomia e de liberdade, ao invés de determinados pelas estruturas sociais. (PÁDUA, s.d., s.p.).

É importante ressaltar que cada parte tem o seu papel nesse processo: à escola caberá a formação e a supervisão do processo; aosicineiros, a formação em si; aos parceiros, oferecer equipamentos, recursos e/ou apoio na identificação das oportunidades; e aos alunos, o empenho na estruturação e no funcionamento do empreendimento aprendiz solidário.

Fazem parte da função da escola: a captação dosicineiros, de parceiros da ES ou atores sociais na comunidade para a formação, a gestão do cronograma para a formação dos alunos aprendizes, do cumprimento das atividades de cadastramento, das providências legais, do transporte, quando necessário, da organização, captação e acompanhamento de recursos físicos e financeiros, entre outros.

Além dosicineiros, outros parceiros podem ser articulados, como, por exemplo, uma empresa fornecedora de produtos ou serviços, uma pessoa física para capacitação profissional, os quais terão a responsabilidade de formar os alunos em uma função, oferecer um curso ou fornecer meios e materiais para a aprendizagem, complementando a formação em autogestão e estabelecendo-se, assim, uma divisão de responsabilidades com a escola. Devido ao fato de os professores coordenadores ficarem muito atarefados com as suas funções, é desejável que outros professores possam ajudar no processo, sempre que possível.

3.2 Objetivos do produto técnico

3.2.1 Objetivo geral

Oferecer uma metodologia para orientar a estruturação de um arranjo educativo, destinado aos alunos do último ano do fundamental, na educação integral, na forma de uma sequência de oficinas e vivências, contendo estratégias a serem adotadas para a constituição de empreendimentos solidários, estreitamente articulados com os contextos das comunidades vizinhas às escolas públicas de periferias.

3.2.2 Objetivos específicos

- Sintetizar os resultados da pesquisa documental, de referenciais teóricos e da pesquisa de campo, traduzindo-os para o conteúdo das oficinas a serem oferecidas;
- Oferecer uma cartilha para:
 - Orientar a implementação do arranjo educativo para a estruturação das oficinas intermediadas por atividades autogestionárias; referentes a inserções nas comunidades e valorização das potencialidades locais;
 - Ordenar as oficinas e atividades em sequência lógica e gradativa para o sucesso dos empreendimentos solidários;
 - Dar conteúdo às oficinas e às atividades.

3.3 Extração dos referenciais teóricos e dos resultados da pesquisa documental e de campo dos fundamentos para a metodologia

Na riqueza de comentários e respostas dadas pelo pesquisador da UFMG sobre formação, tanto dos coordenadores quanto dos alunos da educação integral, a recomendação da inserção deles nas comunidades deu base a essa metodologia. O aspecto da fragmentação na educação, dividindo a escola em turno e contraturno, ou em escola regular ou em integrada está no cerne das discussões sobre a formação dos indivíduos, sua autonomia na aprendizagem e sua integralidade como sujeito. A importância da legitimação de seus conhecimentos e vivências também estrutura os debates sobre educação e formação de sujeitos livres e autônomos.

A educação integral vem para ampliar essas práticas, e para expandir seus espaços, em processos dialógicos e de trocas com as comunidades a quem a escola atende. Segundo o pesquisador da UFMG entrevistado, “Um olhar assistencialista sobre os que vivem em situação de vulnerabilidade e precariedade não vê que também vivem situações de liderança, solidariedade e empoderamento”. Portanto, a escola deve reconhecer e legitimar a comunidade como espaço de autonomia, educação e percepção das potencialidades locais.

Quanto às oficinas, esse trabalho entende que devem estar estruturadas para que todos trabalhem conjuntamente. Segundo o pesquisador, arranjos para a educação integral devem priorizar a formação complementar, por meio da captação dos conhecimentos locais.

Pesquisador UFMG: No caso, valorizando os saberes locais, de grupos culturais tradicionais do bairro, que as novas gerações podem ter contato, ou também pode ser uma pessoa contratada que tem um ofício e que vai ensinar esse ofício. Há essas duas perspectivas, elas coexistem.

O professor, para coordenar um grupo de formação de sujeitos, tem que conhecer os sujeitos. Esse é o primeiro trabalho, a primeira formação, pois precisa interferir com compromisso com o grupo de sujeitos.

A escola muitas vezes é um dos poucos espaços onde eles podem viver uma experiência de ser sujeito, então uma escola que reconhece, valoriza e acredita neles como sujeitos, dá a possibilidade de verem que podem ser outra coisa e viverem outras experiências.

Evitando a rotina e a repetição dos modelos tradicionais de educação e escolarização, a educação integral deve acontecer como uma ruptura, introduzindo inovações sociais que de fato favoreçam uma formação integral dos sujeitos, não por conhecimentos exclusivos, mas por trocas que deem visibilidade aos sujeitos e aos seus contextos de existência, valorizando sempre suas potencialidades. Citando o mesmo pesquisador:

Formação não é curso preparatório. É poder atuar e ao mesmo tempo refletir. Isso é a formação, a gestão da escola integrada é muito mais do que saber administrar. É a capacidade de fazer uma leitura, de pensar uma intervenção de enxergar os sujeitos. Têm que mudar, inserindo e conhecendo além do que é visível, descobrindo grupos, tentando arranjos dentro do bairro; isso é formativo. Refletir sobre essa realidade.

Incentivando um pouco mais a visão sobre o potencial empoderador de uma formação integral e dialógica, o olhar do pesquisador acima reforça os pontos defendidos nessa pesquisa. Em outras palavras, começa na escola e vai tecendo seu argumento até chegar aos processos empoderadores, a exemplo da ES:

Pesquisador UFMG: Nos bairros há uma série de grupos com conhecimentos tradicionais, que a EI pode ou não dar visibilidade. O agente cultural tem essa função, muitas vezes faz parte de um grupo, mas a escola e os professores muitas

vezes desconhecem o bairro, a realidade nesse nível. Sabem das carências, mas não das potencialidades. Mas, como nos movimentos sociais, deve ser uma experiência de construção de redes, como a da ES, em que os grupos já têm tradição. É necessário dar condição para que possam viver disso, se fizerem circular, se reconhecerem como produtores de cultura, não em um processo que vem de fora. Uma política de educação integral vê a vocação do bairro, dos grupos culturais e sociais, ao mesmo tempo que cria possibilidades para as pessoas como produtores de cultura e de conhecimento legitimado.

Quanto ao potencial de inserção dos alunos em processos semelhantes ao do Movimento da ES, o mais relevante a considerar são os princípios subjacentes em suas práticas solidárias e participativas. Essa metodologia leva em conta essas práticas em cada uma das oficinas oferecidas, tendo em conta que a formação entre a escola e a comunidade se dará em perspectiva de trocas e reflexões consecutivas e em dinâmica de crescimento e continuidade. Comparando os adolescentes participantes da ES com outros, uma das lideranças da ES aponta que

Liderança ES: Cooperam mais e são mais proativos. Melhoram o desempenho na escola, nas relações familiares, nas relações com amigos e vizinhança, e têm uma participação social na comunidade. Ficam mais inteirados na área social, na participação, como é se relacionar com as pessoas, com os diferentes eles percebem tudo isso e muito mais. Amplia muito a visão deles. Os que tão engajados tem futuro. Melhora a qualidade de vida deles e a participação na comunidade.

Este depoimento ratifica que a participação e o engajamento em atividades colaborativas influencia os sujeitos em suas relações. Outro aspecto interessante confirmado pela liderança citada é que há relatos relevantes sobre formação não escolarizante de experiências de adolescentes em oficinas da escola aberta.

Liderança ES: Na escola aberta é que tem mais disso. Os jovens que procuram esse tipo de oficina, esse tipo de formação são muito mais participativos na escola aberta. É formação e, a partir do momento que levam os pais pra participar, cooperar mais, já é uma vantagem, pois é uma formação política (cidadã). Esse é o ganho do social maior

Por se tratar de um movimento autogestionário, a ES tem como base a cooperação responsável e cidadã em todos os seus enfrentamentos e práticas, desde a produção à conquista de espaço na economia nacional. É um movimento popular autônomo, organizado a partir da formação “on-the-job”, que cresce e se fortalece por redes para estruturar a sua sobrevivência. Citando um dos líderes, “É na luta lá que a gente aprende”.

Essa pesquisa observou a forma de participação dos membros do movimento, o perfil para o trabalho e os valores compartilhados nos coletivos associativos e solidários. Seu

objetivo é pensar uma metodologia para a educação integral, dentro da lógica da pedagogia da ES, com seu modo de formação autônoma e os aprendizados decorrentes, a fim de dar o tom certo às oficinas propostas.

Nesse contexto formativo, é preciso identificar a importância do diálogo, seja por meio de trocas de saberes, seja por meio de reflexões ou construções democráticas, como instrumento de aproximação entre a escola e a comunidade.

Favorecendo o diálogo como forma de reflexão para a organização, Tiriba e Picanço (2004, p. 134), afirmam que os processos de autogestão devem acontecer “[...] abrindo espaço para expressão da subjetividade, do pensamento, das dúvidas e inquietações dos sujeitos envolvidos [...]” e que

Dessa forma, a construção da autonomia e da solidariedade passa pela possibilidade de organização de Grupos Sujeitos, capazes de elaborar as próprias leis, analisar os próprios projetos [...] importante enfatizar o grupo, e assim as oficinas de autogestão como motor de mudança, como instrumento de luta e organização dos trabalhos em novas relações de trabalho, novas sociabilidades empoderadoras – como produtoras, enfim, novas identidades laborais no contexto da Economia Solidária. (CARVALHO; TRAJANO, apud PICANÇO e TIRIBA, 2010, p. 133 – 134).

O diálogo que busca uma transformação acontece em comunicação constante entre os sujeitos em formação e os seus colaboradores, a exemplo do professor comunitário. Portanto, as oficinas devem conter reflexões, criação, acordos e participação. As escolas, os professores e a comunidade são os atores sociais engajados em colaboração, para a formação dos sujeitos, vinculados às escolas para esse fim. O professor coordenador e o oficinairo estão em disposição horizontal nesse contexto, pois a sua proposta de diálogo deve começar com um questionamento sobre o lugar de ser e estar no mundo desses indivíduos.

Quanto à forma da escola reconhecer e oferecer um espaço para formações dialógicas, ou diálogos formativos, Picanço e Tiriba (2010) confirmam que

Se o papel da escola, como diria Miguel Arroyo, é devolver aos trabalhadores o conhecimento que eles mesmos produziram, ao contrário dos processos educativos escolares (e/ou formais) que, numa perspectiva etnocêntrica têm se preocupado com ‘o que eu sei e, portanto, os demais devem saber’, a pedagogia da produção associada se debruça sobre o fazer e o saber dos setores populares. (PICANÇO e TIRIBA, 2010, p. 96).

Cabe à escola sistematizar as visões, reflexões e proposta de ações provenientes dos saberes dos membros participantes do processo de empoderamento pelas práticas solidárias. Há de se delimitar as demandas por prioridades e na escuta dos dois universos, ou seja, o da comunidade e o das escolas, uma vez que ali também há de se considerar o que é percebido.

Uma forma de dar início a essas trocas de visões e demandas é levar em conta o trabalho dos professores comunitários, como o outro lado da moeda na educação integral, não por oposição, mas como visão complementar. Um exemplo dessa escuta foi o trabalho de Temponi e Machado (2011), em pesquisa feita com os coordenadores das unidades de educação integral de Contagem. Entre as constatações e levantamentos, está o interesse dos coordenadores “na melhoria da qualidade de vida e no atendimento adequado das crianças e adolescentes”, e, entre as necessidades que consideram importantes, consta a de “[...] oferecer estratégias educativas, por meio de oficinas capazes de tornar os alunos pessoas melhores, sinalizando perspectivas de um futuro melhor”, além de encorajar a participação de pais, para momentos “de diálogo para que haja o envolvimento direto da comunidade em torno de seus interesses”, entre outros (TEMPONI; MACHADO, 2011, p. 572).

O diálogo é um dos princípios da ES. Outros princípios importantes são a cooperação e autogestão, conhecimentos de história acumulados, os trabalhos em conjunto, a solidariedade, a persistência dos sujeitos, a capacidade de agir com autonomia.

Conforme consta na Carta de Princípios da Economia Solidária (2003), os princípios gerais listados respeitam a diversidade de origem e de dinâmica cultural existente nos diversos grupos que praticam essa economia no Brasil, porém, mantendo pontos convergentes, tais como:

1. A valorização social do trabalho humano;
2. A satisfação plena das necessidades de todos como eixo da criatividade tecnológica e da atividade econômica;
3. O reconhecimento do lugar fundamental da mulher e do feminino numa economia fundada na solidariedade;
4. A busca de uma relação de intercâmbio respeitosa com a natureza, e
5. Os valores da cooperação e da solidariedade. (FÓRUM BRASILEIRO DE ECONOMIA SOLIDÁRIA, 2003).

Os exemplos acima não se referem especificamente a oficinas voltadas para um empreendedorismo jovem. Porém, de certo reforçam a oferta de oficinas que incentivem uma formação voltada para a qualidade de vida dos alunos, e exercícios dialógicos que valorizem a participação e maior empoderamento da comunidade. Essas demandas estão contempladas nessa pesquisa e na oferta do arranjo educativo, contido na metodologia nesse capítulo.

3.4 Implementação do arranjo educativo

O arranjo que se propõe aqui é uma articulação dos diversos atores possíveis, a saber:

escola, comunidade, parceiros externos e setores diversos, a serem envolvidos em cada caso, para, em um esforço conjunto e devidamente articulado, oferecerem suas potencialidades em favor do incentivo e da conscientização do potencial dos alunos, para contribuírem para o desenvolvimento local em suas comunidades.

Entre as proposições para um arranjo educativo em diálogo com uma comunidade no entorno de uma escola pública, os atores locais deve ser dinamizado no sentido de: 1) valorizar os recursos locais, 2) criar e fortalecer redes de cooperação entre a comunidade, seus atores e a escola, 3) incentivar a apropriação dos espaços e valorizar práticas culturais que gerem um sentimento de autonomia e empoderamento, 4) buscar aprendizagem nas trocas com as lideranças e parceiros, 5) mobilizar os seus membros para práticas solidárias entre si, 6) refletir e sistematizar ações necessárias para gerar uma cultura de autonomia, 7) encorajar a continuidade do processo e empoderamento de novos participantes.

As oficinas que instrumentalizam o arranjo envolvem o grupo de atores, trabalhando em conjunto para o usufruto de vivências que desencadeiem um processo formativo empoderador. Este grupo adota a inserção e o diálogo no exercício da interatividade entre os conhecimentos adquiridos nas propostas de empreendimentos, nas demandas da comunidade, nas experiências na escola, na aprendizagem e na implementação dos empreendimentos.

As oficinas são os encontros destinados à formação dos grupos, por meio de dinâmicas para a reflexão, de discussão e de tomada de decisões para o fortalecimento do trabalho empreendedor e solidário, voltada para o desenvolvimento local.

É um dos requisitos que os adolescentes reconheçam e valorizem a sua geografia local e se apropriem dos espaços de suas comunidades, através do incentivo à inserção interativa com os seus membros, em um exercício democrático, consciente e conjunto. É necessário que o processo seja horizontal, considerando o desejo e a visão dos moradores e atores, visando desenvolver seus aspectos mais relevantes, ou seja, a valorização da comunidade através do exercício de participação e engajamento solidário e colaborativo, mobilizado pelos alunos em parceria com a escola e, se possível, com o movimento da ES.

Os pequenos esforços devem se dar conjuntamente com todos os atores, seja no monitoramento das relações mais fragilizadas, acompanhamento dos interessados em participar, e suporte solidário para os processos colaborativos que possam surgir. O seu olhar e a sua percepção do local devem estar voltados para estratégias de desenvolvimento, sempre que possível.

Este trabalho tem início na escola, integrando a comunidade e seus atores, por meio do convite aos alunos do último ano do terceiro ciclo, interessados em engajarem em grupos

de trabalho, nos quais irão consolidar suas reflexões e ações e receber apoio e direcionamento para um movimento de colaboração. Os princípios de colaboração e solidariedade permearão as instruções da metodologia. Portanto, uma iniciativa recíproca deve ter sua base na reflexão e diálogo.

Por não tratar de incursão imediata em um empreendimento, os alunos devem, em princípio, se organizar para uma sondagem das potencialidades de suas comunidades, buscando compreender as demandas e os recursos locais, abordando membros e lideranças e iniciando uma aproximação. Para tanto, é importante uma consultoria feita aos membros do movimento da ES, seja no início ou durante os trabalhos, para agregar conhecimento à formação.

Portanto, ainda que tenha início na escola, a convivência e apropriação dos territórios educativos das comunidades pelos alunos são cruciais para que o trabalho seja construído sobre as bases certas. O Caderno Mais Educação (MEC, s/d p. 17) os define como os territórios constituintes pelo entorno da escola, instrumentos da ressignificação da educação, por meio do fortalecimento dos vínculos da escola com a comunidade, ao utilizar os espaços da cidade como espaços educativos:

[...] passamos a considerar este entorno por dois motivos basicamente: para *re-significarmos* a prática educativa, ligando a escola com a vida da comunidade, considerando no projeto pedagógico os saberes emanados do contexto local, como também para dividir com a comunidade e com as demais instituições, ali localizadas, a responsabilidade sobre a educação das suas/nossas crianças, adolescentes e jovens, mas esta crise não é exclusiva da escola. (MEC, s/d, p.17)

Assim, estabelece-se um exercício de reciprocidade, que tem aí sua força: partindo dos alunos, os incentiva para que desenvolvam suas próprias estratégias de participação. A concepção de espaço, segundo sua dimensão humana do local, se potencializa, por meio do engajamento dos adolescentes, acompanhados dos atores responsáveis envolvidos nas oficinas, a fim de atuarem de maneira conjunta, aprendendo e agregando conhecimento aos grupos envolvidos.

3.4.1 Estruturação do arranjo educativo e cronograma

A estruturação do arranjo educativo envolve os seguintes passos:

- 1- comprometer o professor comunitário com a organização e o monitoramento do arranjo;

- 2- apresentar a proposta do arranjo na escola, para os potenciais alunos e para a comunidade, respectivamente, para obter aprovação, interesse e parcerias;
- 3- convidar e cadastrar os alunos interessados em participar do arranjo;
- 4- apresentar e debater, com esses alunos e com as pessoas interessadas da comunidade, o empreendedorismo solidário, seus objetivos e princípios, para promover o surgimento de iniciativas dos alunos e de oferta de parcerias diversas;
- 5- selecionar o(s) oficinairo(s);
- 6- captar recursos e disponibilizar os materiais necessários;
- 7- oferecer as oficinas.

As fases preparatórias para a realização das oficinas (passos de 1 a 6) devem ocorrer no primeiro semestre. A realização das oficinas deve ser iniciada no segundo semestre letivo, pois seu cronograma de oferta deve ter tempo sequenciado, ou seja, não é desejável que seja interrompido, para evitar a ineficácia dos objetivos propostos. Muito frequentemente, há casos em que um processo desencadeie outros, o que depende da característica e tendências de cada comunidade e/ou grupo. Segue abaixo o cronograma desejável para o fluir consecutivo dos trabalhos:

Quadro 6 - Sugestão de cronograma: oficinas e atividades de inserção colaborativa (AICs)

Atividade ou Oficina	1º Mês	2º Mês	3º Mês	4º Mês
Oficina 1 e AIC 1	2ª semana*			
Oficina 2 e AIC 2	3ª semana			
Oficina 3 e AIC 3	4ª semana			
Oficina 4 e AIC 4		1ª semana		
Oficina 5		2ª semana		
Atividade 5		3ª semana		
Oficina 6 e AIC 6		4ª semana		
Oficina 7			1ª semana	
Atividade 7			3ª semana**	
Oficina 8 e AIC 8			4ª semana	
Oficina 9				1ª semana
Oficina 10				2ª semana
Oficina 11				3ª semana
Reunião: Oficina 11				4ª semana

Obs.: * Considerando uma semana para a volta às aulas.

** Considerando o recesso da semana da criança em outubro.

3.4.2 Função e qualificação dos atores

O professor comunitário deve se articular com os atores sociais locais e/ou lideranças comunitárias, a fim de planejarem a implementação das ações para uma otimização dos resultados. Para este fim, a inserção do professor comunitário na comunidade é muito importante, pois é necessário que ele exerça a função de elo de ligação entre a escola e a comunidade, uma vez que deseja promover um exercício para o empoderamento, fundado na prática do diálogo. O documento do MEC (2009, p. 35), recomenda o enfrentamento da “[...] fragilidade do diálogo entre escola e comunidade [...] apontada como uma das principais causas de fenômenos como a rebeldia frente às normas escolares; os altos índices de fracasso escolar; [...] e apatia dos alunos”.

Não é necessária a dedicação de muito esforço para isto, mas é imprescindível que o professor demonstre interesse nas atividades da comunidade e de seus membros. Seu trabalho deve gerar uma aproximação com as atividades em encaminhamento do projeto de empreendedorismo solidário, ou seja, desde o princípio, quando iniciam os primeiros contatos com os diversos membros e parceiros em potencial, até a consolidação dos grupos em suas tentativas de empreendimentos.

Quanto ao perfil desejado dos alunos que participarão nas oficinas, sabemos que os alunos demonstram ter personalidades diversas, e há habilidades perceptíveis que insinuam liderança. Em princípio, todos os alunos interessados devem ser encorajados a participar. Por serem adolescentes, nem sempre têm metas ainda bem estabelecidas, portanto devem manifestar seu desejo de forma decidida, a fim de que possam engajar no processo sem prejuízo de se sentirem indecisos ou pressionados. Para tanto, podem escolher o grau de envolvimento que desejam empregar, em escalas menores ou maiores de participação, o que pode acontecer gradativamente. Entretanto, o perfil desejável para estes alunos deve demonstrar iniciativa e compromisso. O grupo deve contemplar um ou mais componentes com alguma capacidade de liderança.

O convite à participação deve ser claro e objetivo, facilitando o entendimento quanto ao que se espera dos alunos durante a formação, uma vez que não compreendem todo o processo de antemão. Uma motivação inicial é o convite à participação em um grupo empreendedor, que tenha seus passos bem definidos e que leve à geração de trabalho colaborativo e solidário, com fins de empoderamento e geração de renda. Esse convite não deve evitar sugerir uma empreitada comercial, enfatizando tão somente o aspecto experimental do projeto, mas deve considerar a possibilidade de os adolescentes buscarem

resultados imediatos das suas investidas. Com base nas experiências anteriores, sabe-se que isto contribui para aumentar a eficácia do arranjo, pois a perspectiva de retirar algum rendimento, assim como a disponibilidade de apoio e acompanhamento, desde os primeiros passos, já atraíram mães de alunos interessadas em colaborar.

O compromisso dos adolescentes é crescente no decorrer das atividades e do processo em si, à medida que as habilidades são reforçadas ou consolidadas. Por esse motivo é uma prioridade a percepção prévia do comprometimento, já que será dedicado certo esforço à formação dos grupos, e sem engajamento não haverá a participação necessária para o trabalho.

A inserção na comunidade é gradativa, e deve acontecer de maneira que o jovem, o suporte da escola e os atores estejam buscando sintonia nesse exercício. Portanto, o grau de inserção deve ser crescente ao longo da participação no programa. É necessário manter um registro dos objetivos e reflexões consequentes do que acontece nas inserções, a fim de orientar possíveis ações no processo dos empreendimentos, sempre que necessário. Os parceiros externos entram em cena para agregar no mesmo exercício de colaboração. Dependendo da comunidade, as demandas podem variar no que diz respeito às relações, à comunicação e aos processos decisórios dos grupos, entre outros.

A inserção no trabalho da Economia Solidária (ES) depende do interesse do adolescente de criar ou participar de um empreendimento solidário ou de um grupo já consolidado, ou de iniciar um trabalho dentro da própria comunidade, para atender aos seus membros. Em alguns casos, dependendo da indisponibilidade da parceria, essa inserção pode ser feita através de pesquisa na internet¹⁰, onde há muita informação e contatos possíveis para uma formação sobre os aspectos de trabalho solidário e autogestionário no Movimento. Para as escolas que não dispuserem de acesso à internet, há o texto sobre a Economia Solidária no Anexo E, para leitura numa das oficinas.

O processo seletivo de quem vai oferecer as oficinas varia de acordo com o que for possível oferecer, ou seja, a) a disponibilidade de quem está trabalhando na escola na educação integral; b) a participação de um ator social disponível; c) a disponibilidade de um membro da ES de participar como parceiro/oficineiro no processo; d) a oferta do programa por um professor da escola ou externo, entre outros.

¹⁰ Para pesquisa, consultar links no Anexo G. Há várias metodologias específicas sobre a ES disponíveis em: <<http://www.terceirosetoronline.com.br/conteudo/economia-solidaria-passo-a-passo/>>.

3.4.3 Atividades imprescindíveis ao longo do processo e ordenação das oficinas

As oficinas são organizadas para a estruturação de experiências de trabalho de conscientização gradativa, no que diz respeito aos diálogos e reflexões, no processo de implementação de um empreendimento solidário. A organização das ações e tomada de decisões são habilidades desejáveis a serem desenvolvidas durante o processo. Os trabalhos devem desencadear também uma visão para o desenvolvimento local, ou da comunidade, e facilitar a autogestão. Para tanto, as atividades e oficinas seguem um roteiro de lógica evolutiva, cuja finalização se dará com o desenho de um empreendimento solidário experimental. Ao longo da oferta das oficinas, é necessário observar as atividades de inserção colaborativa, realização de encaminhamentos e sondagens, formação e manutenção dos grupos.

3.4.3.1 Inserções colaborativas

As inserções colaborativas são tarefas designadas aos participantes das oficinas, os quais precisam assimilar as dimensões de seu trabalho na sua equipe e na sua comunidade. Em perspectiva sempre colaborativa, devem, desde o início, compreender que estão evoluindo na direção da constituição, não apenas de uma experiência em atividades comerciais, mas de uma atividade cooperativa e solidária. Para tanto, devem fazer reflexões sobre como podem aplicar seus conhecimentos e vivências nas oficinas, em equipe e junto à sua comunidade, onde devem fazer sondagens, oferecer apoio, colaborar na organização de eventos e conhecer melhor os recursos e potencialidades, por meio de visitas e conversas com lideranças, apreendendo e se apropriando de seus espaços e dimensões socioculturais, ou seja, dos recursos e potencialidades locais. Os alunos que participam desta atividade devem estar dentro da idade legal, ou seja, quatorze anos para “aprendiz”, ou acompanhados de um responsável. O princípio subjacente nesses momentos é o de dar autonomia ao trabalho e gerar vínculos com a comunidade em situações espontâneas de prática colaborativa.

3.4.3.2 Encaminhamentos e sondagens

Os encaminhamentos são os momentos em que as habilidades discutidas nas oficinas devem ser trabalhadas por reflexão e/ou prática por inserção. Auxiliam na consolidação das habilidades desejadas e reforçam a prática reflexiva e interativa dos grupos.

As sondagens são monitoramentos que osicineiros, os professores coordenadores e as lideranças comunitárias fazem, observando as tendências e avaliando o processo nos alunos. Devem trazer reflexões coletivas e proporcionar maior aproximação entre a escola, os atores, os grupos e a comunidade. Constituem em avaliações realizadas entre uma oficina e outra.

3.4.3.3 Formação dos grupos

Podem ser formados quantos grupos for possível ou desejável. O número de alunos por grupo pode variar, e o empreendimento pode ter grupos inseridos nele, caso seja do acordo de um dado grupo, mas isso deve ser feito de forma consciente e organizada, e conquanto o grupo seja coeso e haja participação e compromisso por parte de todos.

O número de grupos por oficina depende da disponibilidade de quem as oferece. Geralmente, a restrição de idade legal ou de acompanhamento de responsável, já prevê algumas delimitações. O desejável é que não haja mais de 30 participantes por oficina.

3.4.3.4 Ordenação das oficinas

Este arranjo educativo se realiza na oferta de 11 oficinas entremeadas por 8 atividades de inserção na comunidade, distribuídas em quatro meses, as quais trabalham com habilidades que demandam reflexão e prática, além das inserções na comunidade. Estas podem desencadear outros elementos ou situações a serem enfrentadas ao seu tempo.

As quatro primeiras oficinas tratam da organização das equipes, visando desenvolver as habilidades necessárias para os trabalhos. As inserções na comunidade têm início, e devem ser acompanhadas pelo professor coordenador, assim como pelosicineiros.

As oficinas seguintes, de 5 a 7, tratam da organização dos empreendimentos. Nessas oficinas, os grupos iniciam uma forma de trabalho colaborativo entre si, agregado às inserções na comunidade, as quais devem dar início a trocas e diálogos mais visíveis, com respeito às demandas da comunidade, orientando o vínculo e as possíveis ofertas dos alunos empreendedores.

A terceira parte das oficinas, de 8 a 11, consolidam os empreendimentos e o trabalho colaborativo na comunidade. A partir daí, os participantes podem dar continuidade ao seu empreendedorismo solidário na comunidade ou expandi-lo para a ES, ou trazer outras vivências colaborativas para a comunidade, via participação continuada.

3.4.4 Conteúdo das oficinas

As oficinas são semanais ou quinzenais, em um cronograma que sugere a formação no segundo semestre, para haver uma sequência ininterrupta. Trabalham com habilidades que demandam reflexão e prática, além das inserções na comunidade, que podem desencadear outros elementos ou situações, com enfrentamento previsto nos intervalos entre as oficinas, a exemplo de relatos de entrevistas feitas com lideranças, entre outros. Em todo o processo é necessário o monitoramento e incentivo da aproximação entre a escola e a comunidade, gerada pelas atividades executadas pelos grupos participantes.

3.4.4.1 Oficinas para o desenvolvimento dos valores, habilidades, atributos e qualidades necessárias para a cooperação e o trabalho em equipe na vivência de um empreendimento solidário

Oficina 1: por meio da reflexão sobre atributos e qualidades existentes nos membros das possíveis equipes em formação, são escolhidos aqueles que mais ressaltam nos presentes.

Objetivos: despertar a percepção das habilidades utilizadas nas situações rotineiras e refletir individual e coletivamente os valores desejáveis para o trabalho em equipe.

Material: folhas de papel A4

Local: escola ou espaço acompanhado pelo/aicineiro/a

Tempo de duração: aproximadamente 45 minutos

Oficina: escreva as palavras do Quadro 7 em folhas de papel A4. Cada folha pode ter até cinco palavras escritas. Recorte as palavras e as distribua entre os adolescentes, assentados em seus grupos. Enquanto os alunos olham as palavras aleatórias que receberam, vão discutindo a importância delas (se preciso, com a ajuda doicineiro), tomando notas sobre quais delas são pontos fortes seus e/ou são prioritárias para o seu trabalho em equipe, especialmente para a sua participação. Após alguns minutos (máximo cinco), troque as palavras com outros grupos. A escolha dos pontos fortes ou prioridades desejadas vai acontecendo, até terem a chance de ver todas as palavras.

Os grupos elencarão suas habilidades mais importantes (depende do tamanho do grupo), explicando suas escolhas para os outros grupos, destacando porque consideram importantes as habilidades escolhidas e quais gostariam de desenvolver para enriquecer seu trabalho em equipe. Não se busca um grupo “ideal”, uma vez que será difícil compor uma equipe com todas as habilidades abaixo, haverá apenas uma aproximação. Ao ouvir os outros

grupos, os alunos ouvirão sobre outras habilidades, e terão a chance de refletir mais sobre o assunto. Ao final, mostre todas as palavras a todos, para reflexão em conjunto. Esse é um momento de troca muito importante, pois todos podem aprender com as escolhas de todos. Depois disso, elas passam a ser habilidades estratégicas para alcançar as metas selecionadas pelos grupos.

Quadro 7 - Palavras que representam valores e habilidades nos grupos

Responsabilidade	Interesse	Iniciativa	Firmeza
Inovação	Capacidade de Organização e Direção		Perseverança
Determinação	Flexibilidade	Planejamento	Foco
Comunicação	Criatividade	Coragem	Visão
Atitude de respeito humano		Decisão	Positividade
Envolvimento	Resolução de problemas		Persuasão

Fonte: adaptação de SILVA; FERREIRA, 2005, p. 8-9.

Efeitos colaterais: nessa oficina, os adolescentes começam a escolher seus grupos – que nem sempre se consolidam – mas que devem ser formados espontaneamente, sempre respeitando os prazos conseguintes, como forma de os consolidarem com mais exatidão. As habilidades decisórias a serem percebidas e/ou desenvolvidas devem sê-lo, não apenas para os grupos de empreendedores, mas também para trocas com a comunidade.

Variação: cada grupo pode incluir ou elencar palavras que considerem mais interessantes para o seu caso. Em todos os casos, é importante entender bem os motivos.

Encaminhamento: os participantes agora devem ter em mente que as metas/ valores a serem estabelecidas pelo grupo irão influenciar a sua identidade. Devem incluir esses valores em suas práticas de relacionamento interpessoal.

Sondagem: após os adolescentes haverem decidido que desejam participar de um empreendimento e tiverem um grupo definido, iniciam as reuniões e discussões, sintéticas e objetivas. O formador deve sondar nos adolescentes qual o desejo, a visão ou vontade de empreendimento que possuem e como gostariam de trabalhar em suas equipes. Nesse momento, percebem que precisam se organizar enquanto grupo, e fazer um levantamento em suas comunidades quanto ao seu empreendimento, aonde deve ser experimentado. A essa

altura, a identidade do grupo começa a ser consolidada, ainda que vá sofrendo alterações no decorrer das relações que desenvolvem com a comunidade.

AIC 1: para criar uma identidade de grupo, os adolescentes devem fazer uma reflexão sobre o que entendem ser enquanto grupo. Outra reflexão irá complementar esse entendimento depois de visitarem alguns espaços e/ou fizerem algumas entrevistas em sua comunidade. O interessante é conjugar uma identidade com a própria comunidade, a fim de investirem no sentimento de pertença de seus espaços sociais. Nesse momento, é necessário introduzir o material básico sobre formação de equipes, sempre respeitando arranjos e flexibilizações, seja entre grupos de adolescentes, ou com o apoio de membros da comunidade. Os participantes podem então produzir um símbolo ou logomarca que traduza essa identidade e que agregue sua visão da comunidade.

Oficina 2: por meio da reflexão sobre habilidades e qualidades necessárias na formação de uma equipe solidária, são discutidas as tendências nos participantes.

Objetivos: aprofundar o conhecimento e o desenvolvimento das habilidades a serem trabalhadas no processo de cooperação e trabalho em equipe, considerando a organização dos passos a serem dados.

É desejável que as habilidades do Quadro 8 sejam aproveitadas nas inserções com a comunidade, seja nas relações interpessoais, seja em momentos de discussão ou sugestão, seja em participação “corriqueira” nas trocas espontâneas cotidianas. Para esse fim, é necessário um momento de reflexão com atores sociais e/ou lideranças comunitárias locais, com trocas de saberes e de visões, para um investimento nas relações sociais e um levantamento de suas potencialidades pessoais, em um exercício de socialização.

Material: quadro, giz e apagador.

Local: sala de aula ou espaço da escolha doicineiro, proporcional ao número de participantes, considerando membros da comunidade local,

Tempo de duração: 30 minutos

Oficina: escrever no quadro os estilos de decisão listados no Quadro 8, sem defini-los. Intitulados os “Oitos estilos de decisão por Cohen”, são muito utilizados para a definição de perfis empreendedores. Os alunos identificam, em cerca de 10 minutos, dois ou três estilos que cada grupo considera mais importantes ou quais acreditam estarem presentes em seu grupo. Em seguida, devem avaliar o equilíbrio do grupo com respeito aos estilos que possuem, e como podem ser conciliados com as qualidades que elencaram na oficina anterior.

Nem uma equipe precisa ter todos os estilos de decisão, e muito provavelmente não os terá, mas devem procurar alcançar um equilíbrio entre os participantes.

Quadro 8 - Oito Estilos de Decisão de Cohen

Intuitivo: tenta projetar o futuro, com perspectiva ao médio e do longo prazo, imaginando o impacto dessa ação.

O planejador: situa-se onde está e para onde se deseja ir, com planejamento e tendo um processo de acompanhamento, adequando à realidade sempre que for necessário.

O perspicaz: diz que além da percepção é necessário conhecimento.

O objetivo: sabe qual o problema a ser resolvido.

O cobrador: tem certeza das informações, vê a importância de medir e corrigir quando o resultado não foi o decidido.

O mão-na-massa: envolve-se pessoal e diretamente, acredita em grupos para estudos multidisciplinares.

O meticoloso: junta opiniões de amigos, especialistas, funcionários, tentando se convencer da solução a encontrar.

O estrategista: decide cumprir sua estratégia de crescimento, tendo percepção do que resolver. Diagnostica o problema para encontrar a solução e sua resolução com eficácia.

Fonte: COHEN, 2001, apud FERNANDES, 2011, p. 1.

Encaminhamento: os participantes devem aprender a reconhecer e valorizar esses perfis nos membros de suas comunidades.

Sondagem: o oficinairo deve captar quais os pontos fortes de cada grupo, e auxiliá-los na organização do trabalho que devem executar, apontando qualquer desequilíbrio que possa existir para a equipe funcionar de forma mais eficiente. Entretanto, posto o desafio, as equipes precisam buscar desenvolver as habilidades necessárias para que consigam dar vida aos seus empreendimentos.

AIC 2: os adolescentes devem procurar conhecer um membro de sua comunidade que possua uma ou mais habilidades que precisam para a sua equipe, de preferência uma que não possuem, ou que não seja o seu ponto forte. Devem esquematizar uma proposta de como irão procurar essa pessoa, como abordá-la e como poderão fazer uma troca de saberes com ela. O prazo para o cumprimento dessa atividade é de, no máximo, uma semana a fim de evitar descontinuidade no processo.

Oficina 3: esta oficina contempla, novamente, habilidades decisórias, porém, em

contextos de soluções de problemas.

Objetivos: demonstrar a relação que existe entre os membros do grupo, no que diz respeito às expectativas que têm de seus companheiros de trabalho e fazer surgir lideranças positivas.

Material: papel, lápis e caneta

Local: escola ou outro espaço de escolha doicineiro

Tempo de duração: 40 minutos

Oficina: distribuir para cada membro do grupo um papel com perguntas do tipo decisórias no Quadro 9, para responder em minutos. As perguntas podem ser adaptadas para o contexto local, caso necessário. Os alunos escolhem um ou dois membros de seus grupos para responderem, geralmente os que consideram serem líderes. Os que respondem, de certo modo estão buscando atender às expectativas de seus colegas. Os que fazem as perguntas tomam notas, para um debate posterior com suas equipes.

Quadro 9 - Perguntas de caráter decisório

- a) Imagine que você tivesse que ficar em algum lugar deserto. O que/quem levaria consigo?
- b) Imagine que fosse organizar um evento para a sua comunidade. Que evento seria? Quem escolheria para auxiliar? Por quê?
- c) Você recebeu um recurso para montar uma equipe de esporte (que não seja o seu favorito). Qual time iria montar? Como iria investir o recurso?
- d) Você foi premiado com uma viagem para outro país. Precisa escolher 2 membros da sua equipe para deixar sua casa e seus negócios com eles. E pode levar alguém da sua comunidade com você. Quem escolheria?
- e) O seu grupo tem um prazo de dois dias para montar um negócio inédito e receberem um prêmio. Como organizaria a sua equipe para que o trabalho saia com eficiência?

Fonte: adaptação de SIPERT, 2011.

Encaminhamento: os participantes devem abstrair da oficina que os aspectos acima valorizam a confiança, responsabilidade, organização, altruísmo e diálogo, entre outros. É muito importante nesse trabalho não priorizar a competitividade ou ambição, mas ressaltar a solidariedade e a cooperação entre os membros da equipe.

Sondagem: oicineiro deve observar as equipes em um segundo momento da oficina, quando então vão comparar suas respostas, em um exercício de reflexão para a ação, a fim de consolidar as habilidades de colaboração e solidariedade desejadas. Deve oferecer apoio, caso perceba que falta alguma solução consensual ou que a atividade crie desarmonia

entre os membros – afinal, pode haver mais de uma resolução possível.

AIC 3: as habilidades das equipes, desenvolvidas por meio dessa oficina, devem ser disponibilizadas para a comunidade, sempre que oportuno. Para tanto, os participantes devem ter uma “conversa” com um adulto de sua comunidade, buscando compreender outros pontos de vista. Perguntas voltadas para o comportamento de perfis solidários devem orientar a entrevista. Reconhecer esses perfis, os quais fazem parte da riqueza e potencialidade da comunidade, deve auxiliar na articulação e otimização das relações, no sentido de valorizar esses indivíduos, e redimensionar as suas interações cotidianas. Portanto, uma atividade importante é buscar compreender como o seu trabalho de empreendedorismo pode estar articulado com visões solidárias de sua comunidade. Nesse momento, os participantes devem buscar, junto ao “entrevistado”, uma sugestão para o empreendimento da equipe e avaliar a sua aplicação na oficina dedicada ao empreendimento. As equipes devem tomar notas sobre o que foi falado.

Transcreve-se abaixo um trecho da entrevista com uma das lideranças da ES, contendo uma recomendação com respeito à esta inserção colaborativa, como um exemplo da atividade acima. Ao responder a pergunta: *Você teria sugestões a dar sobre o planejamento e a sistematização de uma formação autogestionária e cooperativa?*, a recomendação foi a seguinte:

Liderança ES V: Olha, eu acho que com isso que eu to falando já contempla, mas eu acho que a gente pode sentar e fazer uma coisa bem maior. É, uma rede de cooperação poderia ser interessante. Até pra fazer esse levantamento, eu acho que seria bem interessante [...]. Eu acho que tem bastante viabilidade (numa EI). Tem que ver, porque tem que ter a infraestrutura para isso, pode ser uma micro infraestrutura [...] pra que eles possam atuar e fazer essa ponte entre a escola e comunidade, eu acho que já é bem importante. [...] da convivência da participação e da informação [...]. Informação, preparar esses jovens pra atuar na comunidade, porque a comunidade é tudo, é a escola, é a igreja, é centro social, é centro de saúde, é em tudo, pra que esses jovens vá em busca das informações, eles traga as informações e faça esse processo: transformar essas informações em propostas. É fazer essa transformação, da informação para a produção, pra ta produzindo alguma proposta pra comunidade. Eles vão buscar, eles vão processar e vão tá com isso pra própria comunidade, com as propostas. [Em resposta à pergunta: As informações não são de fora?] Eu acho que as informações mais importantes são as que vêm de dentro.

Até a Oficina 3, buscou-se contextualizar os grupos em suas comunidades e fazer despontar suas habilidades. A metodologia baseia-se na reflexão sobre as habilidades para gestão e convivência. É utilizada para incentivar os diálogos entre os grupos, a fim de avaliarem e reconhecerem, em um exercício de observação e reflexão, as habilidades de cada um.

Na sequência, as reflexões vão dimensionando o foco para os grupos e seu empreendedorismo, com uma dinâmica específica, direcionando para a formação de equipes e consolidação do empreendimento solidário.

Oficina 4: dinâmica, cuja aplicação promove a reflexão sobre atitudes frente ao trabalho em equipe, tais como confiança, compromisso e responsabilidade. Com os grupos já definidos, realiza-se um “ritual” de ligação para o entendimento da relação de interdependência, enquanto membros de um mesmo grupo, criando um ritmo harmonioso de trabalho.

Objetivos: entender o ritmo do grupo para que cada membro se adapte a ele, consolida-lo e definir as funções individuais, no grupo e na comunidade.

Material: barbante

Local: escola ou outro de escolha do educador

Tempo de duração: 15 minutos

Oficina: solicitar aos membros das equipes formem uma fila indiana e os amarra com pedaços de barbante. A perna direita do primeiro da fila com a direita do segundo, a perna esquerda do segundo, com a perna esquerda do terceiro, e assim por diante. Os participantes devem andar amarrados com os barbantes. O primeiro membro da fila deve “puxar” o grupo. O grupo deve entender a fragilidade do barbante e cooperar em um ritmo mais homogêneo, até que caminhem alguns passos, fazendo uma curva, de preferência (SILVA; FERREIRA, 2005).

Efeito: essa dinâmica gera uma conscientização muito importante sobre a responsabilidade de cada um no grupo, meio a algumas risadas. É importante perceber se, após esse momento, alguns líderes de equipes demonstrem certa conscientização sobre os outros membros de seus grupos, se aproximando de alguns deles e tomando decisões sobre o futuro do grupo.

Variação: podem surgir variações, como danças de grupo ou trocas de canecas ou pedras, a exemplo da cantiga “Os escravos de Jó”.

Encaminhamento: os participantes devem consolidar aqui habilidades de cooperação e solidariedade na formação de equipes, ou seja, devem refletir juntos como devem se organizar, quanto às suas funções na proposta de trabalho desejada.

Sondagem: o educador deve verificar se houve a consolidação das equipes, de fato, e como estão constituídas. Caso seja necessário, pode haver a inclusão de um membro da comunidade para complementar a equipe.

AIC 4: essa visita à comunidade estimula nos participantes do grupo a sua identificação com a comunidade. Devem, portanto, fazer incursões em locais específicos para aprofundar sua socialização. Nesse momento, entrevistarão, no mínimo três pessoas que têm como referência: na vizinhança de suas casas, dentre as lideranças comunitárias, donos de estabelecimentos, ou pessoas que têm algum tipo de trabalho que envolve gestão no local. Suas entrevistas devem focar as experiências de gestão, persistência, planejamento, relacionamento interpessoal, e outras habilidades necessárias para que desempenhem os seus papéis comunitários. Pode ter abordagem reflexiva com os entrevistados, no que diz respeito aos questionamentos que podem surgir durante as entrevistas. As equipes devem tomar notas sobre o que foi falado, e compartilhar com os outros grupos posteriormente.

Oficina 5: é o momento em que os empreendedores precisam de suporte para seus sonhos e visão de empreendimento.

Objetivos: confirmar a definição do empreendimento e pensar seu nome, que a essa altura já deve estar claro para os participantes.

Material: cartolina, canetas coloridas ou tinta ou gravuras (ou o necessário para a produção de cartazes).

Local: Escola

Tempo de duração: 1h e 15 min.

Oficina: extrair os relatos da última inserção dos grupos na comunidade. Em seguida, auxiliar os grupos a traduzirem sua ideia de empreendimento. Os alunos já devem tê-lo definido, portanto, criam aí sua logomarca, inspirada na identidade que vêm esboçando com a comunidade. Produzem um cartaz para apresentar estes elementos de maneira facilmente identificáveis pela comunidade, como referência do grupo e do empreendimento oferecido. O sentido da equipe e sua função de empreendimento na sua relação com a comunidade devem estar claros para o grupo. Um professor de artes e/ou de português pode ajudar na compreensão e realização da tarefa de construção desse sentido.

Encaminhamento: oicineiro deve acompanhar cada grupo, levando em conta a comunidade e a oferta do empreendimento, seja serviço ou produto.

Sondagem: o icineiro e o professor coordenador precisam auxiliar os grupos na preparação dos levantamentos a serem feitos na comunidade, seja com ideias, seja com o material necessário. Devem criar uma imagem que acompanhe a identidade do seu “negócio”, ilustrando com os recursos necessários, e depois, se desejarem, investir na produção de uma impressão gráfica. Após essa sondagem, os participantes dos grupos devem deixar claro para

a comunidade o nome de seu empreendimento, o que oferecem (serviços ou produtos), como, por quanto e quais as formas de relação com a clientela. Trabalhar com a ES no empreendimento pode trazer oportunidades de expansão do trabalho.

AIC 5: trata de uma pesquisa na comunidade para conhecer melhor as pessoas da comunidade, fazendo um levantamento das demandas locais e verificando como podem contribuir para esse fim. O grupo deve se oferecer para cooperar com a organização de algum evento, como um bazar beneficente, a fim de criarem vínculos mais eficientes com a comunidade. Concomitante, devem fazer uma enquete, durante o evento ou a sua organização, onde as pessoas preenchem dados simples sobre preferências a respeito do seu empreendimento. Observe os exemplos a seguir:

- 1- Que sabor de sorvete é sua preferência (a, b ou c)?
- 2- Qual dos dois preferem: milk-shake ou sorvete no cascão?
- 3- Qual produto de cabelo você mais utiliza: hidratante/ selador/ creme para pentear?
- 4- Qual salgado você mais gosta: coxinha/ empada/ bolinho de mandioca?

As enquetes devem ser analisadas, de modo que seja feita uma apuração dos resultados, para orientação e cálculos nos próximos passos do empreendimento.

Nessa visita à comunidade, podem levar sua logo e deixar afixada em algum lugar de fácil acesso (por exemplo, em um armazém, um cabeleireiro ou outro lugar popular). Nesse momento os grupos já estão consolidados e organizados de forma coesa o suficiente para começarem a decidir sobre como abordar seus riscos e buscarem soluções para seus desafios. Portanto, a partir desse momento, as oficinas podem acontecer de forma mais solidária, pois os passos se tornam mais importantes, e não é possível progredir sem que as próximas etapas, foco das próximas oficinas, sejam bem estruturadas. Até agora, foram formadas as equipes, e os negócios estão tomando forma. Porém, sem os recursos certos, não é possível seguir adiante. Eis aqui um dos maiores desafios iniciais para o projeto dos grupos: como vão dar sequência ao seu empreendimento? Nesse momento, a solidariedade entra em prática. Por exemplo, é possível que algum grupo consiga seus recursos antes que os outros (uma doação de produtos, uma oferta ou desconto de um fornecedor, etc.), então podem sugerir propostas ou auxiliar os outros grupos no que for possível, a fim de que também consigam caminhar no processo.

Em alguns casos, não é possível trabalhar com dinheiro em espécie. Ou seja, os

grupos não possuem “capital inicial”. Essa carência pode ser preenchida pelos parceiros. Por exemplo, se um grupo quiser vender salgados, pode contar com um investidor externo (uma salgadeira): ela entra com o produto, e divide parte da sobra com quem revender para ela. Ou a escola pode oferecer os ingredientes e ela os faz, aumentando as possibilidades de dividirem os ganhos. Outra forma de realizar a atividade pode ser por meio da introdução de dinheiro fictício, mas a escola ainda assim precisa auxiliar na captação dos recursos básicos, para a geração do serviço ou produto (não fictício). Por exemplo, se um grupo quiser organizar uma brincadeira (trata-se de uma prestação de serviço) em um evento da escola (pode ser em um recreio da semana das crianças), o qual dê prendas (boca do palhaço, argolas, etc.), eles podem “vender” as fichas para a participação dos alunos em geral, em troca de dinheiro fictício. Os alunos que jogam usufruem do serviço prestado, e os alunos que cumprem a Atividade 5 dão as prendas para quem as fizer por merecer, de acordo com o regulamento da brincadeira. Ao final, se a escola ou o parceiro que forneceu as prendas desejar, pode recompensar os alunos empreendedores com uma oferta em prendas (investimento), para um próximo evento, dessa vez, com dinheiro de verdade.

Oficina 6: as equipes pensam sobre o empreendimento e os recursos, ou seja, delimitam o empreendimento e como será desenvolvido. É um momento muito importante para todos, pois sem um mínimo de cooperação e solidariedade não tem como acontecer.

Objetivos: reunir os membros de cada grupo, a fim de trocarem suas visões e ideias de empreendimento e dos recursos necessários, em um clima de cooperação, ao invés de competição ou disputa por recursos, uma vez que a proposta parte das escolas e deve ser apoiada em cada passo.

Material: bloco de anotações ou agenda e calculadora, quadro, giz/caneta e apagador

Local: escola

Tempo de duração: 1h (ou mais)

Oficina: escrever no quadro os termos: custos por fornecedor – preços – sobras, demonstrando um exemplo de cálculo para cada grupo. Por exemplo, se um grupo deseja oferecer produtos de beleza ou para cabelos, fazer no quadro uma simulação de gastos mínimos, para criar uma diretriz de cálculo para o grupo. Segue levando o processo desde a aquisição do fornecedor até a venda do produto e a partilha das sobras entre os que fazem parte do empreendimento.

Os grupos listam seus produtos/serviços e calculam valores: custos por fornecedor, preços, sobras. Nessa oficina, todas as possibilidades de captação de recursos disponíveis

devem ser contempladas. Conforme explicado na Oficina 5, dependendo da situação, pode haver investimento por parte de parceiros, ou os valores podem ser “simbólicos”, ou seja, se não houver recursos para o empreendimento, podem fazer como uma simulação de moeda na escola¹¹, um laboratório que teste a experiência de iniciativa e o sucesso do empreendimento, até que possam aplicar recursos de fato. Em alguns casos, as famílias podem contribuir com recursos, a ser retornado após a primeira experiência de geração de sobras. Essas possibilidades devem ser discutidas na oficina nos grupos, e pedido o retorno.

Encaminhamento: nesse o momento os grupos irão pensar em possibilidades de recursos, o que precisa ser sistematizado e definido antes de continuar os próximos passos.

Sondagem: a escola deve considerar que fornecedores voluntários ou solidários são importantes nessa fase, e que verbas pedagógicas da escola e parceiros são indispensáveis. Caso necessário, as escolas precisam ajudar a fazer contatos para apresentação do projeto e celebração de parcerias, ou organizar eventos para a captação de recursos básicos para a aquisição de produtos ou oferta de serviços pelos alunos. Os custos geralmente são baixos, se houver um bom planejamento.

AIC 6: trata de uma troca de saberes e levantamento de possíveis fornecedores ou parceiros e/ou contatos e “clientes”. Aqui os alunos devem fazer uma incursão em suas comunidades para um levantamento dos empreendimentos que já existem ali. Muito provavelmente, alguns alunos já têm mães ou conhecidos que trabalham com alguma atividade que pode ser acoplada ao movimento solidário de seu empreendimento. Podem também aprender com a participação de reuniões da comunidade, com as lideranças locais, ou com eventos municipais democráticos, como é o caso dos encontros do Orçamento Participativo (OP). As reuniões com os movimentos carismáticos também configuram formação importante para os jovens e adolescentes em suas comunidades. Nesse momento, devem fazer mais levantamentos de demandas e mais divulgação de seus empreendimentos, a fim de refletir, aprender e aperfeiçoar seu trabalho. Cabe nesse momento um registro escrito do grupo, compartilhando suas reflexões e trocas com a comunidade.

Oficina 7: os grupos idealizam possíveis contatos dentro e/ou fora da comunidade, para solidificar os empreendimentos reais.

¹¹ Um bom exemplo disso são as moedas solidárias, que têm valor real nas localidades onde são usadas no país. Mais informações sobre como funcionam os sistemas de troca e visualizações, consultar: <https://www.google.com.br/search?q=moedas+solid%C3%A1rias&oq=moedas+solid%C3%A1rias&aqs=chrome..69i57j0.7196j0j8&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF-8>.

Objetivos: levantar parcerias. as parcerias são interessantes, pois incidem em mais participação e interesse, uma vez que atraem a atenção dos moradores das comunidades. São indispensáveis se atuem como fornecedores de produtos para serem aproveitados nos empreendimentos, ou sob alguma outra forma de recurso material ou formativo.

Material: telefone, email ou outro meio de comunicação.

Local: escola, comunidade e quaisquer lugares onde seja interessante buscar um fornecedor e/ou parceiro.

Tempo de duração: uma a duas semanas.

Professor comunitário: divulgar na comunidade, a formação empreendedora solidária sendo realizada pela escola, para introduzir a possibilidade de abordagens, caso haja conversas casuais, para facilitar a captação de recursos para os empreendimentos dos alunos.

Oficina: construir com os alunos uma demonstração de telefonema ou envio de texto para um parceiro potencial. Em seguida, auxiliar e acompanhar, enquanto sintetizam tópicos para uma conversa coerente e positiva sobre o projeto e a necessidade de apoio/recurso. Os alunos propõem e discutem outros meios de levantar recursos, seja através do contato com pessoas na comunidade, da escola ou de outros espaços. Em seguida, simulam telefonemas ou emails, acompanhados pelo oficinairo, que toma notas para otimizar diálogos e formas de abordar fornecedores. Caso considere necessário, deve pedir o apoio de professores de português.

Encaminhamento: os recursos demandados pelos empreendimentos podem ser apoio, consultorias ou financiamento. A escola, por meio de verbas pedagógicas, pode promover a divulgação do empreendedorismo e, sempre que possível, arcar com parte dos recursos básicos para a efetivação dos empreendimentos.

Sondagem: os oficinairos precisam atentar para o modo como os grupos estão se organizando para a captação de seus recursos e buscar meios de motivá-los para isso. Nos exemplos de enquete citados na Oficina 5 é possível ver que as parcerias são importantes, sejam com negócios ou fornecedores já existentes. Cabe ressaltar que, ainda que os adolescentes não possam manusear alimentos sem supervisão de um profissional, nem prestar serviços de cabeleireiro na escola, o oficinairo deve levar em conta que eles podem oferecer produtos para cabelos de linhas profissionais, ou revender sorvete ou salgados fabricados por profissionais ou por uma pessoa da comunidade. Eles podem gerir um empreendimento de comercialização, praticando preços justos, inferiores em virtude das parcerias com fornecedores, com o objetivo de também gerar renda.

AIC 7: os alunos esboçam previamente perguntas para fazerem na comunidade, aos

donos de estabelecimentos locais, dessa vez para conhecerem melhor como operam seus estoques. É necessário que possam aprender sobre os riscos e cuidados que existem nesse sentido. Oicineiro precisa orientá-los para que evitem perguntas específicas sobre cifras, pedindo apenas um exemplo para os mais experientes, falando em porcentagens ou comparações ilustrativas, sem que pareçam anti-éticos.

Oficina 8: aproximação com a Economia Solidária.

Objetivos: proporcionar aprendizagem sobre as práticas da ES.

Material: texto sobre a ES (Anexo E) ou encontro com um membro do movimento.

Local: escola ou à escolha do icineiro

Tempo de duração: 1h ou mais

Oficina: trazer cópias para os grupos do texto sobre um Fórum da ES (Anexo E), o qual inclui debates, decisões e desafios dos participantes/gestores do movimento e suas práticas. É feita a leitura do texto, com comentários, discussão e anotações. Os participantes (podem ser só os alunos ou convidados da comunidade) fazem uma reflexão sobre como podem ter aplicado os princípios e comportamento solidário em seus empreendimentos e em suas comunidades, e como poderão fazê-lo no futuro, a fim de melhorar as relações, o convívio e a conscientização social de suas comunidades. Os pontos mais importantes devem ser anotados e servem para orientar suas ações nos próximos passos.

Variação: fazer contato com um ou mais membros da ES seria muito desejável, já que podem agregar mais às comunidades em sua visão formativa autogestionária. Desse modo, a oficina em si poderia ser uma pequena palestra pelo representante do movimento.

Encaminhamento: os icineiros, juntamente com o professor coordenador avaliam as observações feitas pelos alunos sobre a leitura e os princípios subjacentes no texto. Caso haja um encontro com um membro da ES, é importante que o icineiro tome notas sobre os pontos mais levantados.

Sondagem: podem detalhar princípios do Movimento e ver sua aplicação na comunidade, a partir do encontro com um membro da ES, ou trabalhar com o material já existente.

AIC 8: essa atividade é opcional, caso não tenha sido possível o encontro com algum membro da ES, e caso haja uma feira de ES na cidade, os participantes podem visitar uma feira e conhecer os empreendimentos, produtos, e os membros participantes do evento. Nesse caso, farão um relato entre si do seu aprendizado ali. Outra opção é acessar um dos links do

Anexo F, ou fazer pesquisas na Internet sobre o Movimento e suas ações, nas diversas regiões do País.

Oficina 9: possibilidades de vivências com parceiros.

Objetivos: simular uma feira de ES.

Material: O que os grupos desejarem oferecer

Local: escola

Tempo de duração: 3h (mínimo) pode ser maior devido ao fato de que trata de um momento de levantarem recursos para o seu empreendimento.

Oficina: auxiliar os alunos a fazerem uma “simulação” para os outros grupos participantes do que gostariam de oferecer, trabalhando com produtos arrecadados de parceiros da ES ou da escola (e.g., artesanatos de reciclados ou diversos, macarronada, cachorro quente, etc.). O “evento” deve abranger a montagem do espaço, contendo um cartaz ou placa com o nome do produto oferecido, vasilhas ou produtos expostos, um “caixa” organizado para guardar o dinheiro, fichas, espaço para estoque extra ou panelas, tocas, luvas, ou o que for necessário para darem início ao seu empreendimento.

Os grupos então convidam membros da comunidade escolar e da comunidade local para participarem. Ao final, o rendimento das vendas deve ser compartilhado entre os participantes. Se a cantina da escola produziu os alimentos, não há gastos da equipe, e o ganho é de 100% (em outros casos, devem fazer cálculos prévios).

Encaminhamento: muito provavelmente esse evento requer a colaboração de um adulto, ator social ou parceiro junto aos grupos. Os alunos que manusearem alimentos precisam da supervisão de um responsável, com respeito a questões de higiene, e de recursos apropriados (por exemplo: luvas, toucas, etc.).

Sondagem: oicineiro e o professor comunitário da escola integral devem acompanhar cada detalhe do evento, como co-organizadores e co-responsáveis por todas as etapas dessa simulação. Devem observar as falhas e contratempos que possam ocorrer durante o evento, a fim de os evitarem na hora de concluir o curso. Devem também ficar atentos aos resultados, para uma reflexão posterior, durante a Oficina 10.

Varição 1: o grupo pode trazer um membro da comunidade ou da ES para compor a equipe, caso considere relevante para efeito de divulgação, por segurança ou por solidariedade. Essa escolha pode ser uma opção de fato para as equipes, a qualquer altura dos trabalhos.

Varição 2: a feira pode ser “patrocinada” por membros da ES, ou seja, os grupos

expõem e vendem a produção desses membros. Novamente, os princípios da ES são estratégicos aqui, pois podem auxiliar na orientação das negociações para expansão do trabalho na comunidade e fora dela. Podem, também usarem da criatividade para viabilizarem associativismos diversos, além de conhecerem meios de trocas que facilitem a sustentabilidade e a sobrevivência dos grupos. Esse tipo de formação “on-the-job” é das mais interessantes, uma vez que podem ser extremamente flexíveis e adequados para cada contexto. A comunidade aprende com as práticas em seu entorno, pode beneficiar desses meios e materiais direta ou indiretamente, seja pelas trocas de saberes ou pelas experiências que vivenciam nos espaços ressignificados da comunidade. Nesse caso, as sobras a serem compartilhados devem ser calculadas previamente.

Oficina 10: avaliação do evento anterior.

Objetivo: refletir e sistematizar os sucessos e os problemas ocorridos e encontrar soluções

Material: papel, caneta ou computador.

Local: escola

Tempo de duração: 1h a 2hs

Oficina: o oficineiro, o professor comunitário e os grupos levantam em conjunto as maiores dificuldades encontradas durante o evento e a relevância da participação do parceiro, entre outros pontos que possam surgir. Fazem suas colocações, sobre o que puderam observar na participação e nas estratégias utilizadas, com o intuito de motivarem os participantes a superarem os desafios encontrados. Os grupos tomam notas.

Encaminhamento: fazem um relatório conjunto, de forma que fique registrado na escola e esteja disponibilizado para todos os interessados.

Sondagem: os alunos levantam na comunidade a repercussão do evento e suas impressões. Dando um retorno sobre as providências a serem tomadas, com a finalidade de prevenirem contratempos na execução do empreendimento.

Variação: caso haja interesse nessa altura por inserção de fato na ES, ou uma vivência “on-the-job” em trabalho solidário com participação em feira ou produção da ES, os interessados devem solicitar uma parceria entre os participantes do empreendedorismo solidário e membros da ES. Um contato no Fórum local auxilia essa consolidação. Caso não haja pessoas da ES ou o contato não esteja disponível na região ou localidade, acessar o site da ES e entender a proposta de partilha no trabalho e ganhos podem ser o suficiente para dar início à formação, considerando a possibilidade de um futuro contato com lideranças ou

membros ou projetos, a fim de fortalecer a visão de solidariedade e colaboração dessas redes.

Oficina 11: execução do empreendimento.

Objetivo: efetivar o empreendimento, em evento aberto ao público.

Material: os produtos e serviços oferecidos pelas equipes.

Local: escola

Tempo de duração: aproximadamente 3h

Oficina: com base na experiência anterior, os grupos se organizam, estruturam e preparam todo o seu empreendimento, para que aconteça na escola, sendo divulgado para a comunidade escolar e local, para execução do “negócio”. Os parceiros são convidados a participarem como observadores, a fim de auxiliarem no processo contínuo de aprendizagem, colaboração e solidariedade.

Encaminhamento: o evento acima, como estreia compartilhada, deve ter um momento de partilha das sobras e de conferência de estoque. Oicineiro e o professor coordenador reúnem as equipes para um “feedback” e uma reflexão conjunta, a fim de consolidar o que foi aprendido e propiciar novas experiências de sucesso.

Sondagem: os grupos devem buscar espaços em suas comunidades, e dar início a uma rede de parceiros e “clientes” em potencial para uma possível investida do empreendimento na comunidade.

Após a realização de cada oficina e atividade, o icineiro deve preencher uma ficha de registro do monitoramento, com os parâmetros definidos sobre evolução do processo dos empreendimentos solidários, por grupo, de acordo com o andamento das oficinas e os destaques identificados. Segue um modelo de roteiro e de ficha para o monitoramento do processo.

<p style="text-align: center;">Ficha de Registro e Monitoramento das Oficinas Síntese das oficinas para registro básico de trabalho</p>

Conteúdo para organização dos registros:

1. Material, sondagem e inserção colaborativa
2. Material, relação dos perfis: constatados e desejados, quais as possíveis contribuições para a comunidade desses perfis
3. Formador, Colaborador e Registro: quem/qual grupo foi contatado na comunidade e qual o segmento de trabalho colaborativo pode ser oferecido (mesmo que apenas de comunicação) e qual aprendizagem adquirida após esse contato – sem que se perca o foco do trabalho proposto. Informações importantes e esboço das perguntas para as entrevistas. A definição das perguntas pode ser posterior, mas devem ser incluídas na mesma ficha, a serem impressas em folha separada.
4. Formador, Nome dos componentes do grupo e o ‘negócio’ definido, resumo dos dados da sondagem por enquete na comunidade, possíveis fornecedores, colaboradores e parceiros. Nomes. Ações possíveis para efetivar/consolidar parcerias e fornecimento (caso necessário)
5. Formador, nome ou razão social do empreendimento, logomarca e identificação social/compromisso com a comunidade ou qual(is) grupo(s) dela
6. Recursos disponíveis, nomes dos fornecedores ou parceiros efetivados. Cálculos dos gastos e custos, em uma pequena planilha e planejamento de passos que vão da produção/aquisição de produto à venda do produto ou oferta de serviço.
7. Inserção na ES. Nome do evento ou contato feito, troca de saberes (aprendizagem e contribuições) e meios e materiais: formação “on-the-job”, associativismos, etc.
8. Resultado final: em cada ficha ou uma para relatório conclusivo

Segue o modelo da ficha avaliativa do processo:

<i>(Cabeçalho da Escola)</i>	
Oficineiro:	Colaborador:
Parceiro 1:	Parceiro 2:
Membros do Grupo:	
Oficina:	Atividade:
Resultados:	
Reflexão:	
Ações:	
Resultado(s) Final(is):	

Ao longo dessas oficinas e atividades, os oficinairos acompanhar os grupos nos registros a serem feitos em um caderno específico, que conterão as descrições das atividades realizadas e os progressos feitos nas comunidades, de maneira cronogramada, conforme os tópicos a seguir:

Membros do grupo:

Identidade com a comunidade:

Logomarca:

Produto/Serviço:

Oficina ____ Data:

Descrição (como ocorreu):

Observações:

Ações:

Planejamento:

Progressos obtidos:

Atividade ____ Data:

Descrição (como ocorreu):

Observações:

Ações:

Planejamento:

Progressos obtidos:

3.5 Considerações finais

A proposição das oficinas fundamentou-se em três fontes de conhecimento, quais sejam: (1) a experiência anterior de sucesso na Escola Municipal Oswaldo Cruz, comentada na introdução ao capítulo; (2) a literatura sobre as potencialidades da educação integral e as práticas da Economia Solidária e dos movimentos relacionados; (3) a pesquisa de campo realizada junto aos gestores da Secretaria de Educação de Belo Horizonte, ao pesquisador da UFMG, aos coordenadores das Escolas Municipais de Belo Horizonte e às lideranças da ES.

As oficinas têm o propósito de desenvolver, gradativamente nos alunos, uma experiência de gestão de empreendimento, fundado com base nos princípios da economia solidária, para que aprendam o valor da cooperação, do trabalho em equipe, da divisão justa dos benefícios e das atitudes autogestionárias. Pretende-se que tais valores sejam exercitados em várias oportunidades, relativas a um negócio, ao meio profissional, à comunidade, à participação democrática e à formação cidadã.

O sucesso da experiência anterior verificou-se na geração de autonomia e participação, percebida no comportamento dos participantes, durante os quatro anos em que

se deram os eventos. As inserções na comunidade, como um desdobramento das Oficinas, são um aperfeiçoamento da formação proposta, sistematizada neste produto técnico.

A aplicação desta metodologia resulta em diferentes graus de conscientização e amadurecimento dos alunos para práticas empreendedoras e solidárias. Começando com a vivência de realidades produtivas, construídas a partir de seus esforços individuais, aprendem a somá-los e articulá-los no coletivo. Se forem cumpridos os passos que mobilizam, gradativamente, os diversos recursos disponíveis para suprir as necessidades e demandas dos sujeitos e suas comunidades, podem ver um empreendimento solidário e produtivo transformar a comunidade local.

3.6 Conclusão

Educação é um direito universal. A educação oferecida pelas escolas públicas tem a função de atender uma clientela constituída de sujeitos pertencentes às camadas populares de nossa sociedade, em muitos casos, vulneráveis e com necessidade de políticas que as assistam de várias maneiras. Assim sendo, entender qual a necessidade por desenvolvimento humano e social faz parte da função da educação para essas comunidades, às quais as escolas públicas devam atender. A intersetorialidade deve ampliar o foco de seu trabalho para além das manifestações mais superficiais desses indivíduos, evitando criar a dependência de um repasse de renda fraco e vicioso ou atender casos já emaranhados em marginalidades a tal ponto que o dispêndio de energia fica em uma correção paliativa ao invés de uma prevenção de fato. Problemas mais aparentes e imediatos, como a falta de renda, saúde ou segurança transbordam o cotidiano dos sujeitos nas comunidades atendidas pelas escolas de redes públicas, seja pelos que já estão vulneráveis, ou pelos que batalham por sua sobrevivência de forma honesta – mas com poucos resultados. Este trabalho mostra a importância do empoderamento na vida dessas pessoas, por processos e iniciativas solidárias que emirjam das próprias comunidades e suas vozes. Um diálogo constante que proponha práticas autogestionárias é uma estratégia que as escolas devem utilizar visando o empoderamento dessas comunidades, e o seu conseqüente desenvolvimento local.

A intenção desta pesquisa esteve em conhecer melhor as diretrizes para a educação voltada para a integralidade dos sujeitos, observando os princípios dos documentos que apontam para a autonomia dos sujeitos em seus processos educativos de formação para a cidadania. A pesquisa teve por espaço da coleta de dados a cidade de Belo Horizonte, onde práticas das mais diversas acontecem na escola integrada, programa municipal que atende a

rede pública em suas diversas regionais. A visão da educação integral como atendimento aos sujeitos por práticas democratizantes, tais como a apropriação dos territórios educativos e a educação inclusiva tem sido um pilar para o entendimento de que a cidade é espaço de todos, o que propicia mais liberdade aos alunos participantes do programa. Para compreender melhor os efeitos dessas práticas nos sujeitos, este trabalho aprofundou seu foco de estudo na pesquisa de campo, entrevistando três grupos da educação, com funções diferentes, todos voltados para o programa da cidade.

Além disso, buscando enriquecer os efeitos da liberdade experimentada nessas atividades, este trabalho desejou propiciar um empoderamento maior, entrevistando um quarto grupo, buscando a possibilidade de aplicar uma formação no contexto da educação integral com base nos princípios de solidariedade, cooperação, autogestão da ES, Movimento já consolidado pelas camadas populares que articulam suas forças e ações via fóruns de participação real e empoderadora. Levando em conta a necessidade de complementar essa formação para fortalecer os vínculos desses sujeitos com suas comunidades e visando uma participação mais ativa e consciente nelas, a pesquisa considerou a oferta de experiências de gestão em empreendimentos solidários, com vistas no desenvolvimento local.

Na entrevista com esse movimento, a pesquisa constatou que há pouco engajamento de jovens e adolescentes no movimento da ES local, uma vez que o Movimento conta com a mão de obra dos adultos para a e subsistência dos grupos, ocupados com sua sobrevivência pela produção das mercadorias comercializadas, de um modo geral. Portanto, este trabalho entendeu como lacuna de pesquisa a observação da inserção de adolescentes em suas comunidades, em movimentos participativos e em formação para sua cidadania. Também concluiu que a oferta de uma cartilha para formação complementar dos adolescentes das redes públicas de educação pode ser uma ferramenta eficaz para trabalhar as potencialidades das comunidades em diálogo com as escolas, articulando a colaboração entre atores tais como: alunos, lideranças comunitárias, parceiros e as próprias escolas. O conceito de atores sociais esteve subjacente no produto técnico oferecido, nas atividades das oficinas com propostas de engajamentos dos alunos e sujeitos das comunidades, em suas diversas manifestações de participação.

A análise dos dados de todos os grupos levou em conta a diversidade de sentido dada pelo foco da função exercida por cada um, como manifestação do discurso pela orientado pela sua visão da necessidade do Programa, considerando que cada qual enfatiza os aspectos com os quais convive.

Levando em conta a riqueza das pesquisas, diretrizes e orientações disponíveis ao

programa, além dos pontos de vista sobre a educação integral e suas possibilidades de um modo geral, a pesquisa desenvolveu uma metodologia que viabiliza as vivências propostas nos objetivos do trabalho. O material oferecido tem o potencial de ser utilizado, não apenas em um programa de educação em tempo integral, mas pode ser estendido para aplicação no ensino médio ou EJA, além de escola de pais e/ou só de “mães” – muitas vezes chefes de família dessas comunidades, com saberes a serem valorizados e validados. Trazendo à lembrança os casos da adesão entre famílias e alunos, e entre as funcionárias da escola como empreendedores solidários articulados, este trabalho alerta para a necessidade de considerar os recursos e saberes locais disponíveis, facilitando as experiências entre eles, em realidades produtivas, onde as coisas sejam feitas com colaboração, autonomia e amor.

REFERÊNCIAS

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, fev./jul. 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007>. Acesso em: 10 mar. 2014.

ARAÚJO, Carlos Henrique; CONDE, Frederico Neves; LUZIO, Nildo. Índice de Qualidade na Educação – IQE. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 126-136, jan./dez. 2004. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/94/96>>. Acesso em: 05 out. 2012.

BANCO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. Índice de Qualidade da Educação Fundamental (IQE): proposta. **Informe-SF**, Brasília, n. 19, out. 2000. Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/informesf/inf_19.pdf>. Acesso em: 05 out. 2012.

BARATO, Jarbas N. **Formación profesional**; Saberes del ocio o saberes del trabajo? Montevideo: OIT/Cinterfor, 2005.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **BH cidade educadora**: metas e objetivos. Belo Horizonte, [s.d.]. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=bhcidadeeducadora&tax=24181&lang=pt_BR&pg=9081&taxp=0&>. Acesso em: 13 abr. 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRAGA, Fabiana Marini. Comunidades de aprendizagem: desenvolvendo uma educação democrática e dialógica com os familiares e agentes do entorno escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010, Caxambu, MG. Anais 2010, Caxambu, MG: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT06-6507--Res.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

BRASIL. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2000. Atualizada 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm>. Acesso em: 13 abr. 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Educação Econômica e Empreendedorismo na Educação Pública: promovendo o protagonismo infanto-juvenil**. Versão Preliminar. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=educacao_economica_final_versao_preliminar%20\(2\).pdf](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=educacao_economica_final_versao_preliminar%20(2).pdf)> Acesso em fev, 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Educação Integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: **Secad**, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_edu_c_integral.pdf>. Acesso em: nov. 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, atualizada 2009. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/19690886/LDB-ATUALIZADA>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Programa Escola Aberta. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16739&Itemid=811> Acesso em: mai. 2014

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Atlas da economia solidária**. Brasília: MTE, 2006. Disponível em: <http://www2.mte.gov.br/ecosolidaria/sies_atlas.asp>. Acesso em: 05 out. 2012.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Moedas solidárias do Brasil**. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=moedas+solid%C3%A1rias&oq=moedas+solid%C3%A1rias&aqs=chrome..69i57j0.7196j0j8&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF-8>. Acesso em: 21 mar. 2014.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **O que é economia solidária**. Disponível em: <http://www2.mte.gov.br/ecosolidaria/ecosolidaria_oque.asp>. Acesso em: 13 abr. 2014.

BURTIN-VINHOLES, Suzanne. **Dicionário de francês**. São Paulo: Globo, 1991.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

CARNEVALLI, José Antonio; MIGUEL, Paulo Augusto Cauchick. Desenvolvimento da pesquisa de campo, amostra e questionário para realização de um estudo tipo Survey sobre a aplicação do QFD no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, XXI, 2001, Salvador, BA. Anais, Salvador, BA: ENEGEP, 2001. Disponível em: <http://etecagricoladeiguape.com.br/projetousp/Biblioteca/ENEGEP2001_TR21_0672.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2012.

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA. Instituto de Educação Continuada e Pesquisa. Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local. **Manual para projeto de qualificação**. Belo Horizonte: Centro Universitário UNA, 2012.

CLAUDIO, Ysmair Sérgio. “**Belo Horizonte é uma sala de aula**” – Conheça o Programa Escola Integrada. Entrevista. Tic na Prática. Disponível em: <<https://www.institutoclaro.org.br/blog/conheca-programa-escola-integrada/>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

CORAGGIO, Jose Luis. **Educación y desarrollo local**. Buenos Aires: Ediciones Abya-Yala, 2001. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=et_3nTwU0X4C&pg=PA200&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 21 mar. 2012.

_____. Los caminos de la economía social y solidaria. Presentación del dossier. **Iconos - Revista de Ciencias Sociales**, Quito, n. 33, p. 29-38, 2009. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=50903303>>. Acesso em: 05 out. 2012.

CORREA, Pedro Javier Hernandez. Educación y desarrollo comunitario: dialogando com Marco Marchioni, Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla. **Questiones Pedagógicas**, Sevilha, n. 18, p. 285-300, 2007.

DOWBOR, Ladislau. **O desenvolvimento local e a racionalidade econômica**. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.rts.org.br/artigos/artigos-2006/o-desenvolvimento-local-e-a-racionalidade-economica/>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

FERNANDES, André Bartolomeu. Qual o perfil de um empreendedor? **Newsfeed: Jornal do Empreendedor**, 08 fev. 2011. Disponível em: <<http://www.jornaldoempreendedor.com.br/destaques/qual-o-perfil-de-um-empreendedor#.U03pO1VdVCg>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

FÓRUM BRASILEIRO DE ECONOMIA SOLIDÁRIA. **Carta de princípios da economia solidária**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.fbes.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=63&Itemid=60>. Acesso em: 13 abr. 2014.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. **IDH no Brasil. Brasil Escola**, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/brasil/o-idh-no-brasil>>. Acesso em: 05 out. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Renda e bem estar**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://cps.fgv.br/node/3999>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **IDH - Indicadores e análises de desenvolvimento humano**. Belo Horizonte: FJP, 2008. Disponível em: <<http://www.fjp.mg.gov.br/index.php/indicadores-sociais/-idh-indicadores-e-analises-de-desenvolvimento-humano->>> Acesso em: 05 out. 2012.

GABASSA, Vanessa; BRAGA, Fabiana Marini. O giro dialógico na sociedade e a concepção de aprendizagem dialógica: para a compreensão da escola na contemporaneidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34, 2011, Natal, RN. Anais 2011, Natal, RN: ANPED, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT06/GT06-804%20res.pdf>>. Acesso em: mai, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como classificar as pesquisas?** 2002. Disponível em: <<http://dc307.4shared.com/doc/svHoPhCZ/preview.html>>. Acesso em: mai, 2012.

_____. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, Maria da Glória. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e Sociedade**, v.13, n.2, p.20-31, maio-ago 2004. Disponível em <file:///G:/Dropbox_2/Dropbox/Mestrado/Empoderamento/empoderamento_e_participa%C3%A7%C3%A3o_-_Gohn.pdf> Acesso em jun, 2014

GUIMARÃES, José Ribeiro Soares; JANUZZI, Paulo de Martino. IDH, indicadores sintéticos e suas aplicações em políticas públicas – uma análise crítica. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 73-90, maio 2005. Disponível em: <<http://www.anpur.org.br/revista/rbeur/index.php/rbeur/article/download/136/120>>. Acesso em: 05 out. 2012.

IDEB e seus componentes: Escola Oswaldo Cruz (EM). **Portal Ideb**, 2011. Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br/escola/138805-em-oswaldo-cruz/ideb?etapa=9&rede=municipal>>. Acesso em: 05 out. 2012

LEITE, Lúcia helena Alvarez; CARVALHO, Levindo Diniz; MIRANDA, Shirley Aparecida de (Org.). **Educação integral e integrada**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2010. (Módulo V – Educação como Arranjo Educativo Local). Disponível em: <<http://teiaufmg.com.br/uab/files/LivretoModuloV.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

MELO, Ediméia Maria Ribeiro de. Desenvolvimento Sustentável e Gestão das Cidades. **Revista Tecer**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 96-107, Nov. 2010. Disponível em: <<http://pe.izabelahendrix.edu.br/ojs/index.php/tec/article/viewFile/35/26>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007. (Síntese). Disponível em: <<http://www.qir.com.br/?p=2906>>. Acesso em: 05 out. 2012.

MORAIS, Leandro Pereira. **Economia social e solidária: do que se trata este complexo e controverso setor?** Balanço, tendências e perspectivas para a análise do caso brasileiro. 2007. Disponível em: <http://www.tau.org.ar/upload/89f0c2b656ca02ff45ef61a4f2e5bf24/Artigo_abet_07_1_.pdf>. Acesso em: set, 2012.

NOSSA BH. **Sistema de indicadores**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://www.nossabh.org.br/indicadores/>>. Acesso em: 05 out. 2012.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. et al. A concepção crítico-dialética na educação: alternativa à concepção do aprender-a-aprender, priorizada pela “pós-modernidade”? In: MENEZES NETO, Antonio Julio et al. **Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 71-97.

ORLANDI, Eni P. Michel Pêcheux e a Análise do Discurso. **Estudos da Linguagem**, Vitória da Conquista, n. 1, p. 9-13, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.cpelin.org/estudosdalinguagem/n1jun2005/artigos/orlandi.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

PÁDUA, Karla Cunha. **Atores sociais da escola**. Dicionário – verbetes. Belo Horizonte: Gestrado UFMG, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=47>>. Acesso em: 21 mar. 2012.

PICANÇO, Iracy; TIRIBA, Lia (Org.). **Trabalho e educação: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária**. São Paulo: Ideias e Letras, 2010.

REDE de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: MEC, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf>. Acesso em: 05 out. 2012.

ROCHA, Sebastião. **Você é um Educador?** Texto para reflexão e instrumento de trabalho Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD). Disponível em: <http://pt.scribd.com/word/full/2974464?access_key=key-1imrdqsh1qqhf8a0c8x>. Acesso em: 11 jul. 2012.

SANTOS, Myrian Sepúlveda. Integração e diferença em encontros disciplinares. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 65, p. 51-60, out. 2007.

SENHORAS, Elói Martins. Caminhos Bifurcados do Desenvolvimento Local – As boas práticas de gestão pública das cidades entre a competição e a solidariedade. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, Taubaté, v. 3, n. 2, p. 3-26, maio/ago. 2007.

SILVA, Dagmá Brandão. **A escola e a rua**: os vários significados atribuídos a uma Escola Integrada de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2013.

SILVA, Eliana Sabará Teixeira; FERREIRA, Maria Estela Lacerda. **Jovens empreendedores**: primeiros passos. São Paulo: Sigma, 2005.

SILVA, Maria Alice Siqueira Mendes. Sobre a análise do discurso. FATEC, Ourinhos, SP. **Revista de Psicologia da UNESP**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 16-40, 2005. Disponível em: <<http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/viewFile/30/55>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

SINGER, Paul. Relaciones entre sociedad y Estado en la economía solidaria. **Iconos - Revista de Ciencias Sociales**, Quito, n. 33, p. 51-65, 2009. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=50903303>>. Acesso em: 15 out. 2012.

SIPERT, Daniela. **Slideshare**: 110 Dinâmicas de Grupo. 2011. Disponível em: <www.pastoraldafamilia.com.br/temas/dinamicas/page01.htm>. Acesso em: 10 fev. 2014.

TEMPONI, Flávia; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Políticas de Educação em Tempo Integral, de Intersetorialidade e de Desenvolvimento Local: um diálogo possível? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011.

TIRIBA, Lia. **Economia popular e cultura do trabalho**: pedagogia(s) da produção associada. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

_____. Educação Popular e Pedagogia(s) da Produção Associada. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 85-98, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a06v2771.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

VAINER, Carlos Bernardo. As escalas do poder e o poder das escalas: o que pode o poder local? **Cadernos IPPUR**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 13-32, 2002.

WEBLER, Darlene Arlete, **As práticas discursivas de operários em empreendimentos de produção industrial autogestionária**. UFRGS, Porto Alegre, 2008. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15553/000678742.pdf?sequence=1>> Acesso em jun, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido para os pesquisadores da UFMG e para os técnicos da SMED



CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA
DIRETORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO LOCAL

Título da Pesquisa: “Formação complementar para o professor comunitário gestor da escola integral, em práticas autogestionárias e cooperativas. Proposição de uma oficina experimental em economia solidária”

Nome da Pesquisadora Principal: Adriane Drummond de Almeida Ciodaro, RG nº M.2.540.359

Nome da orientadora: Ediméia Maria Ribeiro de Melo

Esclarecimentos sobre a pesquisa:

1. Natureza da Pesquisa: o Sr.(a) _____

_____ está convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade identificar os elementos constitutivos de um programa de formação continuada em serviço, a ser oferecido ao professor comunitário. A pesquisa terá como meta desenvolver um programa inovador de formação continuada para os professores comunitários, o qual os capacite a introduzir uma prática que proporcione aos adolescentes vivências de gestão de recursos em empreendimentos experimentais, fundados numa ideologia de solidariedade, cooperação, liderança e autogestão.

2. Participantes da Pesquisa: Os participantes desta pesquisa são professores comunitários de escolas da rede pública, lideranças da ES, pesquisadores da UFMG e servidores da Secretaria de Educação.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o Sr (a) permitirá que o pesquisador colete dados que ofereçam subsídios para fundamentar a pesquisa. O Sr (a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer

fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o Sr (a). Sempre que quiser, pedir mais informações sobre a pesquisa, pode entrar em contato por meio do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário, por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

4. Sobre as entrevistas: as entrevistas serão realizadas em dias, horários e local a combinar, tendo em vista, a sua disponibilidade e acontecerão separadamente utilizando-se de uma metodologia interativa e qualitativa.

5. Riscos e desconfortos: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Pode haver certo constrangimento/ desconforto diante de alguma pergunta. Nesse caso, é de livre escolha do entrevistado responder ou não a pergunta podendo inclusive cancelar sua participação na pesquisa no decorrer da entrevista.

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a (o) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa o Sr (a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga contribuições importantes para a construção de conhecimentos acadêmicos a respeito da temática em questão, e sirva para contribuir para aprimorar as práticas adotadas na gestão da escola integrada, na perspectiva da gestão social e inovação, com vistas ao desenvolvimento local.

8. Pagamento: o Sr (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será remunerado por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Participante da Pesquisa

Pesquisador

Orientador

Pesquisador Principal: Adriane Drummond de Almeida Ciodaro

Endereço: Rua Alessandra Salum Cadar, 711/201 – Belo Horizonte/MG

Telefone: (31) 3378-5257 e (31) 8607-9922

Comitê de Ética em Pesquisa: Rua Guajajaras, 175, 4ºandar – Belo Horizonte/MG

Contato: cephumanos@una.br

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido para as lideranças do Movimento da Economia Solidaria



CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA
DIRETORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO LOCAL

Título da Pesquisa: “Formação complementar para o professor comunitário gestor da escola integral, em práticas autogestionárias e cooperativas. Proposição de uma oficina experimental em economia solidária”

Nome da Pesquisadora Principal: Adriane Drummond de Almeida Ciodaro, RG nº M.2.540.359

Nome da orientadora: Ediméia Maria Ribeiro de Melo

Esclarecimentos sobre a pesquisa:

1. Natureza da Pesquisa: o Sr.(a) _____

_____ está convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade identificar os elementos constitutivos de um programa de formação continuada em serviço, a ser oferecido ao professor comunitário. A pesquisa terá como meta desenvolver um programa inovador de formação continuada para os professores comunitários, o qual os capacite a introduzir uma prática que proporcione aos adolescentes vivências de gestão de recursos em empreendimentos experimentais, fundados numa ideologia de solidariedade, cooperação, liderança e autogestão.

2. Participantes da Pesquisa: Os participantes desta pesquisa são professores comunitários de escolas da rede pública, lideranças da ES, pesquisadores da UFMG e servidores da Secretaria de Educação.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o Sr (a) permitirá que o pesquisador colete dados que ofereçam subsídios para fundamentar a pesquisa. O Sr (a) tem

liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o Sr (a). Sempre que quiser, pedir mais informações sobre a pesquisa, pode entrar em contato por meio do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário, por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

4. Sobre as entrevistas: as entrevistas serão realizadas em dias, horários e local a combinar, tendo em vista, a sua disponibilidade e acontecerão separadamente utilizando-se de uma metodologia interativa e qualitativa.

5. Riscos e desconfortos: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Pode haver certo constrangimento/ desconforto diante de alguma pergunta. Nesse caso, é de livre escolha do entrevistado responder ou não a pergunta podendo inclusive cancelar sua participação na pesquisa no decorrer da entrevista.

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a (o) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa o Sr (a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga contribuições importantes para a construção de conhecimentos acadêmicos a respeito da temática em questão, e sirva para contribuir para aprimorar as práticas adotadas na gestão da escola integrada, na perspectiva da gestão social e inovação, com vistas ao desenvolvimento local.

8. Pagamento: o Sr (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será remunerado por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Participante da Pesquisa

Pesquisador

Orientador

Pesquisador Principal: Adriane Drummond de Almeida Ciodaro

Endereço: Rua Alessandra Salum Cadar, 711/201 – Belo Horizonte/MG

Telefone: (31) 3378-5257 e (31) 8607-9922

Comitê de Ética em Pesquisa: Rua Guajajaras, 175, 4ºandar – Belo Horizonte/MG

Contato: cephumanos@una.br

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido para os professores comunitários



CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA
DIRETORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO LOCAL

Título da Pesquisa: “Formação complementar para o professor comunitário gestor da escola integral, em práticas autogestionárias e cooperativas. Proposição de uma oficina experimental em economia solidária”

Nome da Pesquisadora Principal: Adriane Drummond de Almeida Ciodaro, RG nº M.2.540.359

Nome da orientadora: Ediméia Maria Ribeiro de Melo

Esclarecimentos sobre a pesquisa:

1. Natureza da Pesquisa: o Sr.(a) _____

_____ está convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade identificar os elementos constitutivos de um programa de formação continuada em serviço, a ser oferecido ao professor comunitário. A pesquisa terá como meta desenvolver um programa inovador de formação continuada para os professores comunitários, o qual os capacite a introduzir uma prática que proporcione aos adolescentes vivências de gestão de recursos em empreendimentos experimentais, fundados numa ideologia de solidariedade, cooperação, liderança e autogestão.

2. Participantes da Pesquisa: Os participantes desta pesquisa são professores comunitários de escolas da rede pública, lideranças da ES, pesquisadores da UFMG e servidores da Secretaria de Educação.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o Sr (a) permitirá que o pesquisador colete dados que ofereçam subsídios para fundamentar a pesquisa. O Sr (a) tem

liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o Sr (a). Sempre que quiser, pedir mais informações sobre a pesquisa, pode entrar em contato por meio do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário, por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

4. Sobre as entrevistas: as entrevistas serão realizadas em dias, horários e local a combinar, tendo em vista, a sua disponibilidade e acontecerão separadamente utilizando-se de uma metodologia interativa e qualitativa.

5. Riscos e desconfortos: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Pode haver certo constrangimento/ desconforto diante de alguma pergunta. Nesse caso, é de livre escolha do entrevistado responder ou não a pergunta podendo inclusive cancelar sua participação na pesquisa no decorrer da entrevista.

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a (o) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa o Sr (a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga contribuições importantes para a construção de conhecimentos acadêmicos a respeito da temática em questão, e sirva para contribuir para aprimorar as práticas adotadas na gestão da escola integrada, na perspectiva da gestão social e inovação, com vistas ao desenvolvimento local.

8. Pagamento: o Sr (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será remunerado por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Participante da Pesquisa

Pesquisador

Orientador

Pesquisador Principal: Adriane Drummond de Almeida Ciodaro

Endereço: Rua Alessandra Salum Cadar, 711/201 – Belo Horizonte/MG

Telefone: (31) 3378-5257 e (31) 8607-9922

Comitê de Ética em Pesquisa: Rua Guajajaras, 175, 4º andar – Belo Horizonte/MG

Contato: cephumanos@una.br

APÊNDICE D - Instrumentos de coleta de dados

Instrumento de coleta de dados para orientar as entrevistas com os pesquisadores da UFMG e os servidores da Secretaria de Educação

- 1- Nome:
- 2- Formação:
- 3- Função:
- 4- Instituição:
- 5- Qual a sua visão sobre educação integral?
- 6- Qual a sua avaliação do potencial do contraturno nas escolas? Aponte:
 - a. Oportunidades
 - b. Ameaças
 - c. Pontos fortes
 - d. Fraquezas
- 7- Qual conteúdo deveria ser considerado prioridade para a formação do professor comunitário, com vistas em sua atuação gestora do contraturno?
- 8- Com vistas no aluno, o que deveria ser considerado prioridade na sua formação complementar nas escolas públicas?
- 9- Qual a sua opinião sobre a oferta de instrumentos para o professor comunitário gerir a preparação de jovens para o trabalho cooperativo e solidário?
- 10- Um programa de formação continuada para incrementar a capacidade gestora do professor comunitário terá impacto na autonomia de três públicos: os alunos, osicineiros e outros atores sociais da comunidade.

Por favor, faça uma reflexão sobre o que deveria ser considerado prioridade nesta formação, com vistas a tornar mais efetivo este impacto sobre:

- Os alunos do contraturno;
- Os oficineiros;
- Os outros atores sociais.

Instrumento de coleta de dados para orientar as entrevistas com lideranças da ES

- 1- Nome:
- 2- Formação:
- 3- Função:
- 4- Instituição:
- 5- Descreva algumas práticas de solidariedade e cooperação nas relações de trabalho.
- 6- Existe alguma pedagogia de preparação dos jovens aprendizes para atuar nos empreendimentos solidários?
- 7- Como são distribuídas as funções para os jovens?
- 8- Os jovens são convidados a participar do processo decisório? Se sim, como se organiza esta participação?
- 9- Como se cumprem as regulamentações legais com respeito ao trabalho dos jovens?
- 10- Como os jovens são treinados para participar do processo produtivo?
- 11- Existem modelos formais de treinamento e qualificação? Se sim, poderia disponibilizá-los?
- 12- Descreva práticas de aprendizado “on-the-job”.
- 13- Existe uma percepção de diferencial entre os jovens que cooperam com as atividades produtivas e jovens que não cooperam? Se sim, pode explicar? Por favor, considere os seguintes quesitos: qualidade de vida, pró-atividade, desempenho na escola, relações familiares, relações com amigos e vizinhança, participação social na comunidade, etc.
- 14- Você poderia citar relatos relevantes no que diz respeito à formação não escolar e/ou de processos em construção junto aos jovens trabalhadores?
- 15- Você teria sugestões a dar sobre o planejamento e a sistematização de uma formação autogestionária e cooperativa?

Instrumento de coleta de dados para os professores comunitários

- 1- Nome:
- 2- Tempo de carreira:
- 3- Formação:
- 4- Ano da graduação:
- 5- Cursos de pós-graduação realizados:
- 6- Há quanto tempo exerce a função de professor comunitário?
- 7- Atua em que regional?
- 8- Atende a que classe social?
- 9- Descreva as funções que exerce como professor comunitário:
- 10- Dos cursos que fez, quais contribuíram para a função de professor comunitário? De que maneira?
- 11- Descreva as práticas de aprendizado “on-the-job”.
- 12- Qual é sua visão da formação em tempo integral para os alunos, (com foco no tempo do contraturno)?
- 13- Sobre o contraturno, relacione:
 - a. Oportunidades
 - b. Ameaças
 - c. Forças
 - d. Fraquezas
- 14- Quais os recursos que você gerencia: Oficinas, equipamentos/quais? Parcerias/quais?/para quais fins?
- 15- Como os oficinasmeiros organizam suas oficinas?
- 16- Você orienta os oficinasmeiros para algum tipo de pedagogia com os alunos?
- 17- Avalie o resultado das oficinas sobre os alunos, nos seguintes aspectos:
 - a. Aprendizado de nova habilidade
 - b. Qualidade do aprendizado
 - c. Relação com o grupo
 - d. Pró-atividade
 - e. Satisfação do aprendiz
 - f. Expectativa
 - g. Frustração
- 18- Sugira as seguintes melhorias para a educação integral:

APÊNDICE E - Autorizações para as Entrevistas**Autorização para Coleta de Dados da Secretaria de Educação da
Prefeitura Municipal de Belo Horizonte - Entrevista com Servidores**

Eu, _____, ocupante do cargo de _____ da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, autorizo a realização de entrevistas com servidores especialistas em escola integrada, para o projeto *Formação complementar para o coordenador do programa escola integrada, em práticas autogestionárias e cooperativas. Proposição de uma oficina experimental em economia solidária*, da pesquisadora Adriane Drummond de Almeida Ciodaro, após a aprovação do referido projeto pelo CEP do Centro Universitário UNA.

Belo Horizonte, ____ de _____ de _____

ASSINATURA: _____

CARIMBO:

**Autorização para Coleta de Dados da Escola Municipal - Entrevista
com o Professor Comunitário**

Eu, _____, no cargo de _____ da Escola Municipal _____, **AUTORIZO** a realização de entrevista com o professor comunitário, responsável pela escola integrada desta, para o projeto *Formação complementar para o professor comunitário gestor da escola integral, em práticas autogestionárias e cooperativas. Proposição de uma oficina experimental em economia solidária*, da pesquisadora Adriane Drummond de Almeida Ciodaro, após a aprovação do referido projeto pelo CEP do Centro Universitário UNA.

Belo Horizonte, ___ de _____ de _____

ASSINATURA: _____

CARIMBO:

ANEXOS

ANEXO A - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDEH-M de Belo Horizonte em 2000

Código	Município	Percentual de crianças de 10 a 14 anos na escola, 2000	Intensidade da pobreza, 2000	Percentual de crianças de 10 a 14 anos com mais de um ano de atraso escolar, 2000	Percentual de crianças de 10 a 14 anos que trabalham, 2000
310620	Belo Horizonte (MG)	97,78	40,64	16,01	2,56

Figura 01 – IDH-M Belo Horizonte – 2000

ANEXO B - Critérios para repasse de verbas para inscritos no Bolsa Família

De acordo com os dados da Gerência Regional de Programas de Transferência de Renda e Geração de Trabalho, a GERPTRO-OESTE, seguem as informações abaixo:

Atende às famílias com renda per capita até R\$ 140,00 que fazem parte do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (a realização do cadastramento não significa que a família vai entrar diretamente no Bolsa Família);

As famílias que possuem renda per capita entre R\$ 70,01 e R\$ 140,00, só ingressam no Programa se possuírem crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos.

As famílias com renda per capita até R\$ 70,00 podem participar do Bolsa Família qualquer que seja a idade dos membros da família;

O critério principal para a inclusão é a renda mensal da família. As famílias que possuem menor renda são incluídas primeiro, selecionadas de forma automática pelo Governo Federal.

A composição de valores tem:

- **Benefício Básico**: o valor repassado mensalmente é de R\$70,00 e é pago às famílias com renda mensal de até R\$70,00 per capita, mesmo não tendo crianças, adolescentes ou jovens.
- **Benefício Variável**: o valor é de R\$32,00 e é pago às famílias com renda mensal de até R\$140,00 per capita, desde que tenham crianças e adolescentes de até 15 anos, gestantes e nutrizes. Cada família pode receber até cinco benefícios variáveis, ou seja, até R\$ 160,00.
- **Benefício Variável Vinculado ao Adolescente (BVJ)**: é pago o valor de R\$38,00 a todas as famílias que tenham adolescentes de 16 e 17 anos frequentando a escola. Cada família pode receber até dois BVJs.

**Valores da transferência de renda para as famílias
Região Oeste de Belo Horizonte/2012:**

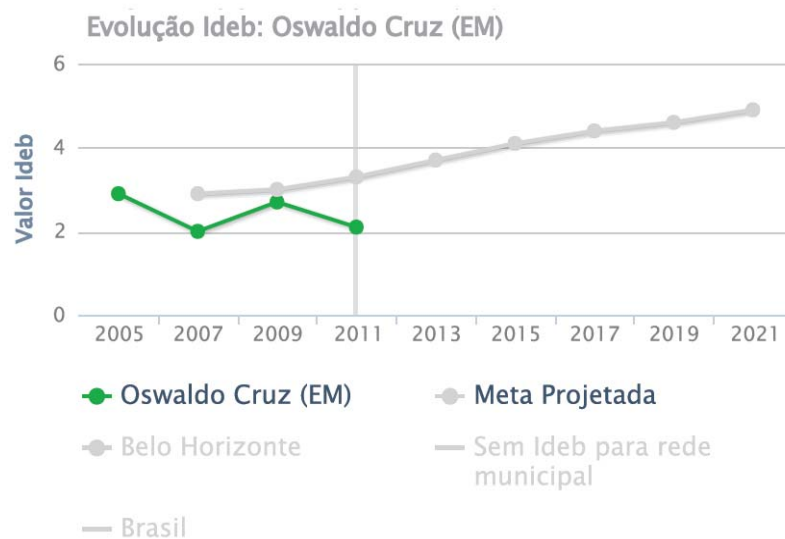
Número de crianças e adolescentes de até 15 anos	Número de jovens de 16 e 17 anos	Tipo de benefício	Valor do benefício
0	0	Básico	R\$ 70,00
1	0	Básico + 1 variável	R\$ 102,00
2	0	Básico + 2 variáveis	R\$ 134,00
3	0	Básico + 3 variáveis	R\$ 166,00
4	0	Básico + 4 variáveis	R\$ 198,00
5	0	Básico + 5 variáveis	R\$ 230,00
0	1	Básico + 1 BVJ	R\$ 108,00
1	1	Básico + 1 variável + 1 BVJ	R\$ 140,00
2	1	Básico + 2 variáveis + 1 BVJ	R\$ 172,00
3	1	Básico + 3 variáveis + 1 BVJ	R\$ 204,00
4	1	Básico + 4 variáveis + 1 BVJ	R\$ 236,00
5	1	Básico + 5 variáveis + 1 BVJ	R\$ 268,00
0	2	Básico + 2 BVJ	R\$ 146,00
1	2	Básico + 1 variável + 2 BVJ	R\$ 178,00
2	2	Básico + 2 variáveis + 2 BVJ	R\$ 210,00
3	2	Básico + 3 variáveis + 2 BVJ	R\$ 242,00
4	2	Básico + 4 variáveis + 2 BVJ	R\$ 274,00
5	2	Básico + 5 variáveis + 2 BVJ	R\$ 306,00

Figura 02 – Número de famílias na Regional Oeste de Belo Horizonte atendidas pelo Bolsa Família.
Fonte: GERPTRO – OESTE, 2012

Número de crianças e adolescentes de até 15 anos	Número de jovens de 16 e 17 anos	Tipo de benefício	Valor do benefício
0	0	Não recebe benefício básico	-
1	0	1 variável	R\$ 32,00
2	0	2 variáveis	R\$ 64,00
3	0	3 variáveis	R\$ 96,00
4	0	4 variáveis	R\$ 128,00
5	0	5 variáveis	R\$ 160,00
0	1	1 BVJ	R\$ 38,00
1	1	1 variável + 1 BVJ	R\$ 70,00
2	1	2 variáveis + 1 BVJ	R\$ 102,00
3	1	3 variáveis + 1 BVJ	R\$ 134,00
4	1	4 variáveis + 1 BVJ	R\$ 166,00
5	1	5 variáveis + 1 BVJ	R\$ 198,00
0	2	2 BVJ	R\$ 76,00
1	2	1 variável + 2 BVJ	R\$ 108,00
2	2	2 variáveis + 2 BVJ	R\$ 140,00
3	2	3 variáveis + 2 BVJ	R\$ 172,00
4	2	4 variáveis + 2 BVJ	R\$ 204,00
5	2	5 variáveis + 2 BVJ	R\$ 236,00

Figura 03 – Número de famílias na Regional Oeste de Belo Horizonte atendidas pelo Bolsa Família.
Fonte: GERPTRO – OESTE, 2012

ANEXO C - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Escola Municipal Oswaldo Cruz – Região Oeste de Belo Horizonte



Fonte: Ideb 2011 – INEP
portalideb.com.br

Figura 04 – IDEB-EMOC Belo Horizonte – 2005 – 2012

ANEXO D - Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA
/ MG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação complementar para o professor comunitário gestor da escola integral, em práticas autogestionárias e cooperativas.

Pesquisador: Adriane Drummond de Almeida Ciodaro

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 19250213.4.0000.5098

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 489.286

Data da Relatoria: 11/12/2013

Apresentação do Projeto:

Este estudo foi proposto pelo mestrado do Centro universitário UNA, tem por objetivo geral é identificar os elementos constitutivos de um programa de formação continuada em serviço a ser oferecido ao professor comunitário, atuante no contraturno, para proporcionar condições de introduzir vivências destinadas aos alunos do terceiro ciclo, de gestão de recursos em empreendimentos experimentais, fundados numa ideologia de solidariedade, cooperação, liderança e autogestão. Visando promover uma cultura de solidariedade nas práticas das escolas públicas e de suas comunidades, Atendendo às comunidades vulneráveis do seu entorno, as escolas públicas precisam introduzir estratégias que enfrentem os baixos índices de desenvolvimento humano e de educação, evitando sanar apenas os problemas mais aparentes e imediatos.

A metodologia prevê realizar uma pesquisa social, seguindo uma pesquisa exploratória, documental e bibliográfica, que além das devidas leituras e entendimento da função pedagógica do trabalho, através de teóricos ou de relatos, há uma 2ª etapa da pesquisa de campo que será realizada em universidades e centros de pesquisa focados no envolvimento do trabalho de jovens em empreendimentos autogestionários. A pesquisa de campo transitará por três meios diferentes e a cada um se aplica um instrumento de coleta de dados específico.

Endereço: Rua dos Guajaras, 175

Bairro: Centro

CEP: 30.180-100

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3508-9110

E-mail: cephumanos@una.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA
/ MG



Continuação do Parecer: 489.296

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral

O objetivo geral deste trabalho é identificar os elementos constitutivos de um programa de formação continuada em serviço a ser oferecido ao professor comunitário, atuante no contraturno, para proporcionar condições de introduzir vivências destinadas aos alunos do terceiro ciclo, de gestão de recursos em empreendimentos experimentais, fundados numa ideologia de solidariedade, cooperação, liderança e autogestão.

Objetivos específicos referentes à pesquisa

Os seguintes objetivos específicos contribuirão para o alcance deste objetivo geral, quais sejam:

1. Pesquisar junto à Universidade Federal de Minas Gerais e à Secretaria de Educação de Minas Gerais, a visão, as orientações e as experiências já realizadas, no contexto da formação complementar em serviço dos professores comunitários para a educação integral.
2. Levantar as experiências de inserção de jovens em empreendimentos do Movimento da Economia Solidária.
3. Levantar junto aos professores comunitários suas experiências com a montagem de oficinas no contraturno para os alunos do terceiro ciclo, assim como suas expectativas e carências, tanto em termos de sua própria formação, quanto da formação dos oficinairos, no sentido de se habilitarem para implantar o programa que se pretende desenhar no produto técnico.

Objetivo específico referente à proposta de intervenção

Com base na pesquisa realizada pretende-se fundamentar a proposição de um produto técnico na forma de um programa inovador de formação continuada para os professores comunitários, o qual os capacite a oferecer, aos alunos do terceiro ciclo do Ensino Fundamental, vivências de gestão de empreendimentos típicos da economia solidária, no âmbito da oficina experimental a ser implantada no contraturno da escola integrada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que este estudo traga contribuições importantes para a construção de conhecimentos acadêmicos a respeito da temática em questão, e sirva para

Endereço: Rua dos Guajaras, 175
 Bairro: Centro CEP: 30.180-100
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE
 Telefone: (31)3508-9110 E-mail: cephumanos@una.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA
/ MG



Continuação do Parecer: 489.286

contribuir para aprimorar as práticas adotadas na gestão da escola integrada, na perspectiva da gestão social e inovação, com vistas ao desenvolvimento local.

Quanto aos riscos, os autores descrevem que a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Pode haver certo constrangimento/ desconforto diante de alguma pergunta. E prevê, a livre escolha do entrevistado responder ou não a pergunta podendo inclusive cancelar sua participação na pesquisa no decorrer da entrevista.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto possui justificativa e relevância. O referencial teórico foi apresentado. Não há dúvidas quanto a pertinência e valor científico do estudo proposto. A metodologia parece ser adequada aos objetivos perseguidos. O roteiro das entrevistas específico para cada grupo da população em estudo se encontra anexado o que permite a análise de seu conteúdo e a verificação dos aspectos éticos. Observa-se ainda que o projeto apresenta orçamento viável e cronograma físico de acordo com as recomendações do CEP. Quanto aos aspectos éticos, observa-se a presença de Termo de Livre Consentimento específico para cada grupo da população em estudo. O TCLE atende ao disposto na legislação sendo conciso e objetivo; com linguagem adequada ao nível sociocultural dos sujeitos de pesquisa; descrição suficiente dos procedimentos, riscos e benefícios. Registra-se a presença o termo de compromisso da instituição onde serão recrutados os sujeitos de pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresenta documentação prevista na Resolução

- O TCLE
- Termo de compromisso do pesquisador
- modelo de questionário, roteiro de entrevistas
- Cronograma físico e financeiro
- Autorização para execução da pesquisa

Endereço: Rua dos Guajajaras, 175

Bairro: Centro

CEP: 30.180-100

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3508-9110

E-mail: ocephumanos@una.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA
/ MG



Continuação do Parecer: 489.286

Recomendações:

Ver o item conclusões.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O voto do colegiado é pela aprovação do projeto.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

BELO HORIZONTE, 11 de Dezembro de 2013

Assinador por:
Daniela Almeida do Amaral
(Coordenador)

Endereço: Rua dos Guajaras, 175

Bairro: Centro

CEP: 30.180-100

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3508-9110

E-mail: cephumanos@una.br

ANEXO E - Texto sobre Economia Solidária

Oficina 8: Leitura: O que é Economia Solidária

Economia Solidária é um jeito diferente de produzir, vender, comprar e trocar o que é preciso para viver. Sem explorar os outros, sem querer levar vantagem, sem destruir o ambiente. Cooperando, fortalecendo o grupo, cada um pensando no bem de todos e no próprio bem.

A economia solidária vem se apresentando, nos últimos anos, como inovadora alternativa de geração de trabalho e renda e uma resposta a favor da inclusão social. Compreende uma diversidade de práticas econômicas e sociais organizadas sob a forma de cooperativas, associações, clubes de troca, empresas autogestionárias, redes de cooperação, entre outras, que realizam atividades de produção de bens, prestação de serviços, finanças solidárias, trocas, comércio justo e consumo solidário.

Nesse sentido, compreende-se por economia solidária o conjunto de atividades econômicas de produção, distribuição, consumo, poupança e crédito, organizadas sob a forma de autogestão. Considerando essa concepção, a Economia Solidária possui as seguintes características:

- a) **Cooperação:** existência de interesses e objetivos comuns, a união dos esforços e capacidades, a propriedade coletiva de bens, a partilha dos resultados e a responsabilidade solidária. Envolve diversos tipos de organização coletiva: empresas autogestionárias ou recuperadas (assumida por trabalhadores); associações comunitárias de produção; redes de produção, comercialização e consumo; grupos informais produtivos de segmentos específicos (mulheres, jovens etc.); clubes de trocas etc. Na maioria dos casos, essas organizações coletivas agregam um conjunto grande de atividades individuais e familiares.
- b) **Autogestão:** os/as participantes das organizações exercitam as práticas participativas de autogestão dos processos de trabalho, das definições estratégicas e cotidianas dos empreendimentos, da direção e coordenação das ações nos seus diversos graus e interesses, etc. Os apoios externos, de assistência técnica e gerencial, de capacitação e assessoria, não devem substituir nem impedir o protagonismo dos verdadeiros sujeitos da ação.
- c) **Dimensão Econômica:** é uma das bases de motivação da agregação de esforços e

recursos pessoais e de outras organizações para produção, beneficiamento, crédito, comercialização e consumo. Envolve o conjunto de elementos de viabilidade econômica, permeados por critérios de eficácia e efetividade, ao lado dos aspectos culturais, ambientais e sociais.

- d) Solidariedade: O caráter de solidariedade nos empreendimentos é expresso em diferentes dimensões: na justa distribuição dos resultados alcançados; nas oportunidades que levam ao desenvolvimento de capacidades e da melhoria das condições de vida dos participantes; no compromisso com um meio ambiente saudável; nas relações que se estabelecem com a comunidade local; na participação ativa nos processos de desenvolvimento sustentável de base territorial, regional e nacional; nas relações com os outros movimentos sociais e populares de caráter empoderador; na preocupação com o bem estar dos trabalhadores e consumidores; e no respeito aos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras.

Considerando essas características, a economia solidária aponta para uma nova lógica de desenvolvimento sustentável com geração de trabalho e distribuição de renda, mediante um crescimento econômico com proteção dos ecossistemas. Seus resultados econômicos, políticos e culturais são compartilhados pelos participantes, sem distinção de gênero, idade e raça. Implica na reversão da lógica capitalista ao se opor à exploração do trabalho e dos recursos naturais, considerando o ser humano na sua integralidade como sujeito e finalidade da atividade econômica.

Fonte: http://www2.mte.gov.br/ecosolidaria/ecosolidaria_oque.asp.

ANEXO F - Links para pesquisa na Internet sobre a Economia Solidária

Princípio Geral da ES:

“A Economia Solidária é um poderoso instrumento de combate à exclusão social, pois apresenta alternativa viável para a geração de trabalho e renda e para a satisfação direta das necessidades de todos, provando que é possível organizar a produção e a reprodução da sociedade de modo a eliminar as desigualdades materiais e difundir os valores da solidariedade humana.” (Carta de Princípios da Economia Solidária)

Slides sobre a ES: **“Economia solidária – Uma outra Economia acontece”**. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/diego_coliveira/economia-solidria-3408597>.

Artigo sobre a ES: **Empreendimento Popular Solidário – Uma alternativa para melhoria do meio ambiente e para geração de renda.**

Autora: Sandra Márcia Cortez Ribeiro. Da INTECOOP/UNIFEI, Brasil. Disponível em: <<http://www.unifei.edu.br/files/arquivos/intecoop/artigo-alternativa-meioambiente-geracaoderenda.pdf>>.

Caderno de Apoio da ES do Programa Osasco Solidária. Disponível em:

<<http://www.bdc.osasco.sp.gov.br/imagens/CADERNO%201%20-%20VIABILIDADE%20ASSOCIATIVA.pdf>>.

Caderno Temático sobre a ES do MEC. Disponível em:

<file:///C:/Users/Adriane/Downloads/caderno4_educador_economia_solidaria.pdf>.

Carta de Princípios da ES do Portal da ES. Disponível em:

<http://www.fbes.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=63&Itemid=60>.

Conferência estadual sobre a ES do Rio de Janeiro. Disponível em:

<<file:///C:/Users/Adriane/Downloads/ii%20conferencia%20estadual%20-%20objetivos.pdf>>.

Moedas solidárias do Brasil. Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=moedas+solid%C3%A1rias&aq=chrome..69i57j0.7196j0j8&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF-8>