

POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Rita Railda Soares Lourenço - UNEB.
e-mail: ritarail@gmail.com

Antonio Dias Nascimento - UNEB.
e-mail: andiasst@hotmail.com

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Eixo 4: 'Organização do trabalho pedagógico' nas escolas públicas na Educação Básica (projeto político pedagógico, gestão, currículo, avaliação, cultura, políticas de acesso e permanência).

Resumo: Este artigo refere-se a uma discussão inicial de alguns temas que estão sendo explorados para realização da minha tese junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Esta pesquisa está sendo realizada na Região do Subúrbio Ferroviário de Salvador/Bahia, a qual é uma das mais populosas desta cidade com uma população residente estimada de 873.210 habitantes. Nesta Região existem 68 escolas municipais que atendem aproximadamente 16.753 alunos, da educação infantil ao ensino fundamental e 32 unidades estaduais atendendo aproximadamente 4.039 alunos do ensino médio. A Região do Subúrbio Ferroviário de Salvador, inicialmente considerada como área rural onde eram desenvolvidas atividades pesqueiras e agrícolas, passa por modificações sofrendo uma explosão demográfica principalmente na década de 70. Neste contexto, será apresentada uma breve exposição em torno das ideias de educação, participação e emancipação a partir dos pensamentos de Freire, Gramsci, Demo e Adorno.

Palavras-chaves: Educação – Participação – Emancipação.

1 – Introdução

Este artigo refere-se a uma discussão inicial de alguns temas que estão sendo explorados para realização da minha tese junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), cuja pesquisa está em andamento na Região do Subúrbio Ferroviário de Salvador/Bahia.

Nesta perspectiva, será feita uma breve exposição com base nos dados levantados até o momento: o Subúrbio Ferroviário de Salvador; Histórico, conceito e utilização da categoria participação, desde o seu surgimento até a sua retomada na atualidade, considerando a visão de alguns autores e a sua aplicação nos diferentes espaços da sociedade; Uma discussão em torno das ideias de educação, participação e emancipação a partir dos pensamentos de Freire, Gramsci, Demo e Adorno. Assim, será feita uma correlação entre estas categorias tendo os moradores como agente de transformação social que trazem consigo as suas experiências acumuladas de vivências coletivas de vizinhança, região, raça, etnia e religião vinculadas aos seus territórios sejam físicos ou simbólicos.

2 – O Subúrbio Ferroviário de Salvador

A Região do Subúrbio Ferroviário está localizada na parte ocidental de Salvador, próximo a Baía de Todos os Santos. Esta região, segundo Lourenço (2003) baseando-se em estudos realizados por Angeoletto, é um dos vetores de expansão de pobreza da cidade, caracterizada por possuir habitações em geral precárias, baixa qualidade de serviços públicos, principalmente educação, saúde, transporte coletivo, abastecimento de água, esgotamento sanitário e coleta de lixo, além da alta taxa de desemprego e subemprego.

Segundo a Prefeitura Municipal de Salvador (2010A), existem 68 escolas municipais na Região Administrativa do Subúrbio Ferroviário, Região XVII, que atendem a 16.753 alunos da educação infantil ao ensino fundamental. Estas escolas estão localizadas nos seguintes bairros: Coutos, Lobato, Praia Grande, Plataforma, Itacaranha, Escada, Fazenda Coutos I, Fazenda Coutos II, Alto da Terezinha, Alto de Coutos, Ilha Amarela, Rio Sena, Nova Brasília, Paripe, Periperi, Ilha Bom Jesus Dos Passos, Ilha de Maré, São Tomé e Ilha dos Frades. Deste total, quatro escolas atendem comunidades quilombolas e 05 funcionam em período integral.

Quanto às escolas estaduais, segundo Governo do Estado da Bahia (2010), existem 32, localizadas nos bairros de Lobato, Plataforma, Itacaranha, Praia Grande, Periperi, Coutos, Paripe e São Tomé, atendendo 4.039 alunos do ensino médio.

O Subúrbio Ferroviário é uma das regiões administrativas mais populosas de Salvador, e em expressivo processo de expansão, pois, como se pode observar, no censo realizado no ano de 2000, contava-se uma população residente (total e estimativa) de 245.217 habitantes, portanto um percentual de 10,04% de um total de 2.443.107 habitantes, enquanto a participação relativa das populações das demais regiões no conjunto da população total varia de 0,27 a 8,66% (PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR, 2010B). Atualmente, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), apenas em três bairros, Paripe, Periperi e Plataforma, do total de 10 pertencentes a esta região administrativa, já se encontram 283.390 pessoas residentes, portanto um percentual de 10,59% do total 2.675.656 habitantes em Salvador.

Para Milton Santos (PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR, 2009), nos anos de 1940, a cidade do Salvador foi marcada pela intensa migração de trabalhadores dispensados do campo que não encontraram uma economia capaz de absorver esta mão de obra que, do mesmo modo como o faziam quando ainda estavam no meio rural, continuou a utilizar-se da economia informal para garantir a sua sobrevivência. A explosão demográfica do Subúrbio Ferroviário ocorreu principalmente na década de 70. Desde então, o processo de mobilização social desta região caracteriza-se pela luta dos movimentos sociais para suprir as inúmeras

carências tais como moradia, acesso aos serviços básicos como saúde, educação, transporte e o fornecimento de energia e abastecimento de água, carências essas agravadas a cada dia resultante da grande densidade populacional, associada ao descaso dos Poderes Públicos manifestada, sobretudo, pela ausência de planejamento urbano e de intervenções em termos de construção de obras de infraestrutura para assegurar melhores condições de vida à população.

Ao fazer referência ao descaso dos Poderes Públicos nesta região, merece registrar que isso também se observa em relação com a educação nas escolas públicas municipais. A última avaliação de algumas escolas realizada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB apresentou os seguintes resultados: Escola Municipal Manoel Henrique da Silva Barradas – média atual 2,9; Escola Municipal Fazenda Coutos – média atual 2,4; Escola Municipal de Periperi – média atual 2,4 (IDEB, 2012). Considerando a média das escolas públicas da cidade do Salvador para o ensino fundamental séries finais que segundo o IDEB (2012) é 2,7, das três escolas avaliadas situadas no Subúrbio Ferroviário apenas uma alcançou a média das escolas do Município de Salvador. Todavia esta escola não apresenta registros da avaliação de 2011, mesmo assim percebe-se que a nota obtida por esta escola ainda está longe da nota igual ou superior a seis que indicaria um padrão mínimo desejado de acordo com os parâmetros que constituem o IDEB (2012).

3 – Participação e Desenvolvimento Local Sustentável

A ênfase nas ideias de “participação” e “participatório” surgiu pela primeira vez no final da década de 50, quando, segundo Sachs (2000), ativistas sociais e funcionários de várias organizações internacionais que atuavam nos países em desenvolvimento, depararam-se com uma realidade totalmente diferente de suas expectativas, levando-os a imaginar que o fracasso dos seus projetos de desenvolvimento era consequência da exclusão das populações envolvidas durante os processos de formulação e implementação dos mesmos. Estes profissionais passaram, então, a defender a inclusão de métodos de interação participativos ou participatórios como um instrumento essencial para o desenvolvimento e a exigir que não fossem mais utilizadas estratégias de ação planejadas de “cima para baixo”.

Na segunda metade da década de 70, quando se começa a vislumbrar, ainda que embrionariamente, a desmobilização da ditadura militar, surge no Brasil o tema da participação popular na gestão pública, tendo como referências as experiências vividas nos movimentos sociais e em gestões municipais, a exemplo de Lages/SC e Diadema/SP, entre outras. A partir de então, a expressão participação popular passou a fazer parte dos discursos

políticos e das discussões dos movimentos sociais, estando presente de fato nos governos estaduais e municipais de esquerda.

Na década de 80, os movimentos sociais e a sociedade civil organizada se fortaleceram, surgindo, assim um novo cenário político, onde as aspirações por uma sociedade mais justa e igualitária ganharam forma nas reivindicações dos mais diferentes segmentos que deixaram registradas suas conquistas na Constituição Federal de 1988.

A crise social dos anos 90 evidenciou a discussão para a busca de soluções para os problemas globais partindo-se de ações locais, quando diferentes propostas passaram a ser negociadas em vários fóruns, possíveis de mobilizar diversos atores da sociedade civil organizada na busca de alternativas que proporcionassem a redução de problemas, necessidades, carências e conflitos urbanos, influenciando, diretamente, na construção de políticas públicas regidas pela equidade e justiça.

No decorrer destes 30 anos várias experiências de gestão pública participativa despontaram não só em administrações municipais como também nas estaduais, porém apesar de todos os esforços, a consolidação da participação da sociedade na gestão pública requer uma rigorosa reforma do Estado no processo de elaboração e implementação de políticas públicas que possibilitem a criação efetiva de espaços que assegurem a participação ativa da sociedade civil.

Segundo Modesto (1997), dentre os aspectos comuns às reformas contemporâneas do Estado, tem-se a ampliação dos mecanismos de participação popular na atividade administrativa e de controle social da administração pública, que permite inferir os objetivos que servem de base finalista aos projetos de reforma do Estado. Entre eles, os objetivos econômicos, sociais e os políticos, especificamente, no sentido de ampliar a participação da cidadania na gestão da coisa pública, estimulando a ação social e comunitária a desenvolver esforços na implementação de serviços sociais de forma participativa.

Considerando ainda, tempos mais tarde, a ideia da participação como expressão política, Teixeira (2001), a explica no sentido de “fazer parte”, “tomar parte”, “ser parte” de um ato ou processo, de uma atividade pública, de ações coletivas. Referindo-se à ideia de parte, o autor, considera que ela ganha sentido ao pensar o todo, como a sociedade, o Estado. Por sua vez, a relação das partes entre si e destas com o todo, o qual por não ser homogêneo, apresenta diferenças entre os interesses, aspirações, valores e recursos do poder. O exercício de ser parte, de tomar parte, de fazer parte, inclui a clareza da relação da parte com o todo.

Neste contexto é importante salientar ainda algumas outras considerações sobre participação popular sob a ótica de diferentes autores. Para Daniel (1994), o tema participação popular

pode ser concebido como, um elemento construtivo de uma proposta de gestão pública no âmbito de um modelo de desenvolvimento, como uma das referências essenciais ao alargamento do espaço público e a busca de nitidez nas relações entre o público e o privado, enquanto para Pontual (1994), a participação popular consiste em uma relação de troca entre a gestão municipal e a população para construção de projetos coletivos e a troca de saberes.

Merece ainda destaque neste trabalho, a visão apresentada por Demo (1988), para quem:

... participação é conquista para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infindável, em constante vir a ser, sempre se fazendo. Assim, participação é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Por ser processo, não pode ser totalmente controlada, pois já não seria participativa a participação tutelada, cujo espaço de movimentação fosse previamente delimitado. Assim participação não é ausência, superação, eliminação do poder, mas outra forma de poder (DEMO, 1988, p. 18).

Diegues (2000), baseado no leque de interpretações atribuídas à ideia de participação nas organizações desenvolvimentistas, apoiado em estudos de Pimbert e Pretty, identifica sete tipologias diferentes e os seus respectivos componentes:

1. Participação passiva – a participação das pessoas consiste em avisos do que está para acontecer ou já aconteceu, a reação das pessoas não é considerada. A informação que é dividida pertence apenas aos profissionais externos, portanto é uma informação unilateral por meio de uma administração ou projeto;
2. Participação como extração de informações – as pessoas participam respondendo a questões feitas por pesquisadores e administradores de projetos que usam questionários de coletas de dados ou sistemas similares;
3. Participação por consulta – a participação das pessoas restringe-se a consultas e os agentes externos ouvem os pontos de vista, porém são esses agentes que definem os problemas e as soluções, podendo modificá-los conforme a reação das pessoas. Neste processo nenhuma tomada de decisão é compartilhada e os agentes não tem obrigação de considerar a visão das pessoas;
4. Participação por incentivos materiais – as pessoas participam oferecendo recursos, como força de trabalho, por exemplo, em troca de incentivos como comida, dinheiro ou outros incentivos;

5. Participação funcional – grupos são formados para coincidir objetivos predeterminados relacionados ao projeto, tal envolvimento não tende a acontecer nos estágios iniciais de planejamento e ciclos do projeto, mas sim depois que grandes decisões foram tomadas;
6. Participação interativa – as pessoas participam em análises conjuntas que conduzem a planos de ação e à formação de novos grupos locais ou no fortalecimento dos grupos já existentes. Esse processo envolve uma metodologia interdisciplinar e utilizando um estruturado processo de aprendizado, onde os grupos assumem o controle das decisões locais e as pessoas adquirem o interesse em manter as estruturas e as práticas;
7. Automobilização - a participação das pessoas na mudança de sistemas ocorre de modo espontâneo independente das instituições externas podendo, ou não, desafiar distribuição equitativa dos recursos e do poder.

Para Sachs (2000), existem seis razões para o interesse sem precedentes que governos e instituições ligadas ao desenvolvimento recentemente tomaram pelo conceito de participação:

1. O conceito não é mais considerado uma ameaça – governos e instituições interessados em maior produtividade a menor custo cada vez mais necessitam “participação” para implementação de seus próprios objetivos;
2. A participação tornou-se um slogan atraente – nas situações em que governos aprenderam a controlar e a limitar a participação, foram obtidas importantes vantagens políticas;
3. A participação tornou-se uma proposição atraente em termos econômicos - analistas do Banco Mundial chegaram à conclusão que a sustentabilidade dos programas para aliviar a pobreza, financiados por esta Instituição desde 1975 até hoje, está intimamente associada à participação consciente e ativa da população pobre;
4. Acredita-se que a participação não só torna os projetos mais eficazes, mas que ela própria é uma fonte de investimento – processos participatórios trazem para os projetos de desenvolvimento aquilo que lhes faltava para tentar evitar as ciladas e os fracassos do passado:
 - ✓ Um conhecimento mais íntimo da “realidade local”, conhecimento esse que técnicos estrangeiros e burocratas governamentais simplesmente não possuem;
 - ✓ Redes de relacionamentos, um fator essencial tanto para o sucesso de projetos existentes como para investimentos em longo prazo nas áreas rurais;
 - ✓ A cooperação no cenário local, de organizações capazes de executar atividades orientadas para o desenvolvimento;
5. A participação tem se tornado um meio excelente de atrair recursos – eleitorado e a mídia nos países doadores vêm demonstrando um interesse crescente nas ONGs que trabalham

com o desenvolvimento. Esse fato deve-se, provavelmente, aos resultados dos projetos destas instituições com a aplicação da abordagem “participatória” e menos burocrática que lhes levaram a satisfazer as necessidades dos beneficiários de forma mais eficiente e com um custo mais baixo;

6. Uso de conceito mais amplo de participação tenderia a ajudar ao setor privado a envolver-se diretamente nos empreendimentos do desenvolvimento. Em consequência disso, os governos dos países doadores, começaram a usar esse novo conceito de participação com o objetivo de repassar às empresas privadas uma proporção maior de suas responsabilidades públicas.

Diante do exposto, percebe-se que a expressão participação popular vem sendo aplicada sob diferentes formas e em diferentes espaços, infelizmente, na maioria das vezes usando e abusando dos ideais dos cidadãos que aspiram por um processo de construção de uma sociedade democrática. Teixeira,(2001), também se posiciona quanto ao uso e abuso deste termo por governos e organismos internacionais ao envolver segmentos dominados da população em seus projetos e políticas, inclusive como estratégia de redução de custos (mutirões, parcerias) e com objetivo de manipulação ideológica.

Sendo assim, o cuidado com o nicho ecológico¹ apontado por Boff (1999) para ser efetivo deverá contar com a participação da comunidade por meio de um processo coletivo de educação com acesso a informações. Tanto Boff, como Freire, ambos reforçam a tese de que a participação dos indivíduos no destino coletivo exige a construção de um projeto de desenvolvimento local sustentável onde a educação tem um papel decisivo e transformador na organização do tecido social, seja ele urbano ou rural para assegurar a dinâmica da vida em comum. Logo a realidade social não existe por acaso, mas como resultado da ação dos homens que através da sua ação transformadora da realidade "criam a história e se fazem seres histórico-sociais" (Freire, 1999, p. 92).

A educação para Freire (1980) deverá estabelecer uma relação dialética com a sociedade na qual o homem está inserido, pois isolada, a escola também não consegue cumprir o “papel de tornar os indivíduos preparados para a vida em sociedade, a despeito de quaisquer que sejam as características individuais dos educandos” (NASCIMENTO, 2006, p.12).

4 - Educação e emancipação

¹Nicho ecológico é a posição biológica ou funcional que uma espécie ocupa em um determinado ecossistema.

O conceito de educação há muito vem sendo discutido por vários estudiosos, porém aqui serão considerados alguns que, neste momento, poderão contribuir para o desenvolvimento deste artigo.

O educador Paulo Freire entende que educação não é uma mera transmissão de conhecimento, mas uma possibilidade do educando construir o seu próprio conhecimento baseado nas suas vivências, portanto, a educação deverá ser um processo que contribui para a sua formação e para sua responsabilidade social e política. Nesta concepção Gadotti acrescenta que “depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político” (FREIRE, 1981, p. 14).

Por sua vez, DEMO (1996, p. 16), concordando com o pensamento de Freire, acrescenta que a educação não é só o ato de ensinar, instruir, treinar ou domesticar. Também para o autor, educação “é, sobretudo formar a autonomia do sujeito histórico competente, uma vez que, o educando não é o objetivo de ensino, mas sim sujeito do processo [...]”.

Estes conceitos, apresentados por Freire e Demo, apontam para a concepção de uma educação transformadora focada no desenvolvimento e na autonomia do indivíduo para construir uma sociedade mais participativa, mais justa. Estes propósitos são expressos, também, em forma de lei, como pode ser observado na Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no seu Art. 1º, estabelece que a educação deve abranger os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Daí a importância da escola articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade, conforme estabelecido no seu Art. 12. Referindo-se a educação básica, a LDB estabelece no seu Art. 22 que esta tem a finalidade de desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania, além de fornecer-lhe instrumentos para progredir na sua vida futura.

Ainda diante do horror do holocausto, considerando o processo educacional, Adorno (1995A) adverte que a educação não deve restringir-se apenas a uma estratégia de esclarecimento para não prender-se a uma condição social inexistente que não contribuiria para a autonomia do indivíduo. Portanto “a formação que por fim conduziria à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza” (ADORNO, 1995A, p. 19).

Apoiando-se em Kant, o pensador da Escola de Frankfurt lembra ainda que o despertar para o pensamento crítico a partir da superação da ignorância é definido como a emancipação

intelectual - *Aufklärung*. Para Adorno (1995A), por sua vez, o termo emancipação significa conscientização, a saída de um estágio de ignorância por meio do esclarecimento. Este mesmo termo é utilizado por Adorno e Horkheimer como um processo de “desencantamento do mundo, pelo qual as pessoas se liberam do medo de uma natureza conhecida, à qual atribuem poderes ocultos para explicar seu desamparo em face dela” (ADORNO, 1995B, p. 7-8).

Neste debate sobre a emancipação, Demo (1999), acrescenta que a educação é um fator decisivo para o desenvolvimento, porém a relação entre a educação e desenvolvimento “será tanto menos fantasiosa quanto mais for mediada pela aprendizagem reconstrutiva de tessitura política, ligada à formação de um sujeito capaz de história própria, individual e coletiva, ou seja, emancipatória” (DEMO, 1999, p. 64). Assim como Demo, Freire (2001, p. 97) defende que uma educação para o desenvolvimento e para a democracia deve oferecer ao educando “instrumentos com que resistisse aos poderes do desenraizamento” da civilização industrial.

A emancipação e a transformação social exigem o conhecimento da realidade, portanto, deve-se considerar o homem, segundo Freire (2001) um ser de relações que não apenas está no mundo, mas, também, como o mundo. Deste modo, a leitura da realidade para Demo (1999, p. 66) se constitui a partir da construção da consciência crítica, por tanto “ler a realidade implica saber intervir, usando como base instrumental o conhecimento reconstruído, e como base ética a capacidade de redirecionar a história, sendo dela sujeito”.

Contrariando esta discussão as escolas localizadas tanto em áreas rurais como em áreas urbanas do Brasil, para Silva (2011) apoiando-se em Whitaker e Antuniassi, foram implantadas numa concepção caracterizada por ser:

Urbanocêntrica, unicamente voltada aos conteúdos formados e informados no processo de urbanização e industrialização; o ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade, apresentada como superior e moderna. O mundo rural precisa ser abandonado por quem quer vencer na vida, uma vez que nele não há chance de se progredir. Sociocêntrica, voltada aos interesses de certas classes sociais, não considerando a diversidade dos sujeitos sociais existentes no campo e na cidade, a sua cultura, as suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida. Etnocêntrica, privilegiadora dos conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado, de uma forma de pensar e de um estilo de vida baseado na homogeneidade, onde os valores e a cultura camponesa são considerados como atrasado, conservadores, criando, assim, estereótipos com relação à população do campo e ao seu modo de viver e de pensar (SILVA, 2011, p.2).

Neste contexto, é importante refletirmos sobre a concepção de escola que queremos ou, ainda se nos interessa dar continuidade a uma “educação domesticadora” (FREIRE, 1981, p. 73) em lugar de uma educação que liberta e desperta o pensamento crítico sobre a realidade.

Nesta concepção a escola pública para Demo (1999, p. 22),

...deixa de ser uma coisa pobre para o pobre, como é comum na escola pública latino-americana, a partir do momento em que se torna capaz de realizar uma aprendizagem adequada, de tessitura fundamentalmente político-crítica, com qualidade formal e política, tendo em vista sua cidadania, em primeiro lugar, e sua inserção no mercado, em segundo lugar.

A educação deve ajudar o homem a chegar a ser sujeito a partir de tudo o que constitui sua vida, portanto, a educação só pode ser considerada um instrumento válido se estabelecer uma relação com a sociedade na qual o homem está inserido, pois os homens constroem a sua história, criam o seu mundo com o seu trabalho e, conseqüentemente, se realizam (FREIRE, 1980). Deste modo, quando a escola não considera a história dos educandos e a realidade em que eles vivem, ela não estabelece a relação dialética entre o homem e a sociedade descrita por Freire (2001) e Caldart (2003) que conceitua a “escola em movimento” como:

aquela que vai fazendo e refazendo as ações educativas do seu dia a dia, levando em conta e participando ativamente dos seguintes níveis do movimento pedagógico que a constitui enquanto ambiente educativo: I - o movimento da realidade, da história; II - O movimento das relações sociais que constituem o ambiente educativo; III - O movimento da formação humana, no coletivo e em cada pessoa. (CALDART, 2003, p. 77).

Deste modo, o reencantamento da educação apontado por Demo (1999) exige um novo pacto que demanda a construção de uma educação politizada, “de uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço” (FREIRE, 2001, p.101). Esta nova postura a que se refere Freire envolve uma série de transformações não só sociais, como também, políticas e econômicas, resultando em um processo de desenvolvimento caracterizado com a preocupação do pensar globalmente e agir localmente, onde a comunidade local com a participação de todos os seus atores sociais poderá contribuir para a construção de um novo cenário, pois não existe desenvolvimento setorizado, “não se obtém desenvolvimento sem que se visualize o homem, à luz da hierarquia de valores, em sua integridade como pessoa humana, membro construtivo de comunidade e agente de equilíbrio em seu meio geofísico” (ÁVILA, 2001 p. 23).

5 – Considerações Finais

A utilização de métodos e fins educativos defendidos por Freire, assim como os defendidos por Gramsci citado por Manacorda (2008, p. 119) em que a formação dos indivíduos, ou seja, o “homem-massa ou o homem coletivo”, não deverá estar restrita a técnicas didáticas

envolvendo apenas professor-aluno, mas, sim, deverá envolver a participação da sociedade, constituída por diferentes sujeitos que trazem consigo as suas experiências acumuladas de vivências coletivas, de vizinhança, região, raça, etnia e religião que para Santos (2001) vinculam estes sujeitos aos seus territórios sejam físicos ou simbólicos.

A população do Subúrbio Ferroviário é produto desta migração de trabalhadores dispensados do campo, portanto é importante refletirmos sobre a escola que queremos e o verdadeiro papel da educação na construção de uma sociedade justa e igualitária, que para isto, não basta só o fato dos educandos estarem na escola, é necessário o fortalecimento e a transformação da educação pública, o quê exige políticas econômicas, sociais e culturais que apoiem às educacionais em favor dos excluídos e marginalizados.

A educação transformadora, politizada, emancipadora que liberta em lugar de domesticar e que promova a inclusão social carece de um novo modelo de escola com projetos educacionais que considerem as necessidades, as diversidades da comunidade e estabeleçam uma relação dialética com a sociedade. Sendo assim, é importante que a construção do pensamento crítico seja despertado no educando desde as séries iniciais já que o ensino fundamental, de acordo com a LDB, tem como objetivo a formação básica do cidadão. Ou, de outro modo, no envolvimento dos educandos nas mobilizações da própria comunidade onde a escola está inserida.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995A.

ADORNO, Theodor W. e MAX Horkheimer. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995B.

ÁVILA, Vicente Fideles (Coord. e responsabilidade técnica). **Formação educacional em desenvolvimento local**: relato de estudo em grupo e análise de conceitos. Campo: Grande: UCD, 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <[http:// www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> Acesso em 15 jun. de 2012

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano - compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

CALDART, Roseli Salete. **A Escola do Campo em Movimento**. Currículo sem Fronteiras, v. 3, nº 1, p. 60-81, Jan/Jun, 2003. <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 22 de fev. 2011.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

_____. **Educar pela Pesquisa**. Campinas/SP, Ed. Autores Associados, 1996.

_____. **Educação e desenvolvimento**: Mito e realidade de uma relação possível e fantasiosa. CAMPINAS: Papyrus, 1999.

DANIEL, Celso. Gestão local e participação da sociedade. In: VILLAS-BOAS, R. (Org.). **Participação popular nos governos locais**. PÓLIS, São Paulo, n.14,1994. P. 21-41.

DIEGUES, Antonio Carlos Santana. **O mito moderno da natureza intocada**. 3. ed.. São Paulo: Hucitec, Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras, USP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. **Secretaria de Educação**. Disponível em: <<http://www.sec.ba.gov.br>>. Acesso em: 27 de jul. 2010.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/resultados_do_censo2010>. Acesso em: 02 set. 2012.

IDEB. **Educar para Crescer**. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/nota-da-escola>>. Acesso em 15 set. 2012.

LOURENÇO, Rita Railda Soares. **Gestão ambiental participativa**: análise de propostas e dificuldades para a sua adoção no Parque São Bartolomeu em Salvador. Dissertação de Mestrado – Escola Politécnica da Universidade Federal da Bahia, 2003, 124f.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O principio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

MODESTO, P.E.G. Reforma **Administrativa e marco legal das organizações sociais no Brasil**: as dúvidas dos juristas sobre o modelo das organizações sociais. *Ver. do Serviço Público*, ano 48, n. 2, maio/ago.1997.

NASCIMENTO, Antonio Dias. Movimentos Sociais e Educação. In: **Caderno de Pesquisa Esse in Curso**. Universidade do Estado da Bahia/ Departamento de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, v2 , n. 2 (jun. 2004)– Salvador, 2006. P. 11-20

PONTUAL, Pedro. Por uma pedagogia da participação popular. In: Villas-Boas, R. (Org.). **Participação popular nos governos locais**. São Paulo: PÓLIS, n.14,1994.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR. **Secretaria de Educação e Cultura**. Disponível em: < <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br>>. Acesso em: 27 de jul. 2010A.

_____. **Secretaria de Desenvolvimento Urbano, Habitação e Meio Ambiente**. Disponível em <:<http://www.sedham.salvador.ba.gov.br>>. Acesso em: 27 de jul. 2010B.

_____. **Cadernos da Cidade** – Uso e ocupação do solo. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano, Habitação e Meio Ambiente. Salvador- Bahia. Ano I, Nº 1, Jun.2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SACHS, Wolfgang. **Dicionário do Desenvolvimento** – guia para o conhecimento do poder. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento**: uma relação construída ao longo da história. Local e data não informados. Disponível em: <http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf>. Acesso em 25 jan. 2011.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O local e o global**: limites e desafios da participação cidadã. São Paulo: Cortez; Recife: EQUIP: Salvador: UFBA, 2001.