

Ciodaro, Adriane Drummond de Almeida; Mello; Ediméia Maria Ribeiro de. Inserção de alunos em empreendimento solidário na educação integral para o desenvolvimento local

Inserção de alunos em empreendimento solidário na educação integral para o desenvolvimento local

Introducing students in solidary entrepreneurship in comprehensive education for local development

Introducción de estudiantes en uno emprendimiento solidario en la educación integral para el desarrollo local

Adriane Drummond de Almeida Ciodaro¹

Ediméia Maria Ribeiro de Mello²

Resumo

Este artigo refere-se a uma pesquisa que visou fundamentar uma metodologia de formação para a implementação de uma educação econômica no contexto da educação integral, instituída pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, de âmbito nacional. Suas reflexões estão baseadas em pesquisa realizada para o mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA. Vinculada à área de Educação, propõe uma inovação social, aprimorando uma formação já oferecida em uma escola pública de Belo Horizonte, de 2009 a 2012. A pesquisa de campo abrangeu pesquisador, gerências e professores comprometidos com a educação integral, e lideranças do Movimento da Economia Solidária. A apropriação dos resultados apoiou-se na análise do discurso segundo Pêcheux (1997). Formulou-se um produto técnico, na forma de uma metodologia de formação para adolescentes na educação integral, visando constituir um empreendimento pautado nos princípios da Economia Solidária. A proposta, estruturada numa sequência de oficinas que privilegie a inserção dos alunos nas comunidades vizinhas à escola, busca o empoderamento comunitário e o desenvolvimento local.

Palavras-chave: Educação Integral; Educação Econômica; Economia Solidária; Empoderamento; Desenvolvimento Local.

Abstract

¹Pedagoga. Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local (Centro Universitário UNA). Endereço: adaco54@gmail.com

²Economista. Mestre em Desenvolvimento Econômico. Doutora em Geografia/Organização do Espaço. Professora do PPG em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local (Centro Universitário UNA). Endereço: profa.edimeiamaria@gmail.com

Ciodaro, Adriane Drummond de Almeida;.Mello; Ediméia Maria Ribeiro de. Inserção de alunos em empreendimento solidário na educação integral para o desenvolvimento local

This article refers to a research aiming at a formation methodology towards the implementation of an economical education, in the context of comprehensive education, brought by the Decree N° 7.083, of 2010 January 27, in regards to the national program More Education. It is based on a research done for the master's degree in Social management, Education and Local development, at Centro Universitário UNA. Linked to the area of Education, it proposes a social innovation, enhancing a formation already offered in a public school in Belo Horizonte, from 2009 to 2012. The field research included a researcher, managers and teachers who are committed to comprehensive education, as well as leadership from the Solidary Economy Movement. The analysis of the results relied on discourse analysis according to Pêcheux (1997). It proposed in a technical product, a methodology of formation for students in comprehensive education, aiming at an entrepreneurship based on the principles of Solidary Economy.

Key Words: Comprehensive Education; Educational Arrangement; Solidary Entrepreneurship; Empowerment; Local Development.

Resumen

Este artículo presenta un estudio que tuvo como objetivo embazar una metodología de capacitación para la implementación de una educación económica en el contexto de la educación integral, establecida por el Decreto N° 7.083, de 27 de enero de 2010, que prevé el Programa Más Educación. Sus reflexiones se basan en una investigación realizada por la Maestría en Gerencia Social, Educación y Desarrollo Local Centro Universitario UNA. En relación con el área de Educación, propone una innovación social, la mejora de la formación jamás ofrecida en una escuela pública en Belo Horizonte, 2009-2012, campo de investigación incluyó investigadores, administraciones y maestros comprometidos con la educación integral, y los líderes del Movimiento Economía Solidaria. La apropiación de los resultados apoyó la segunda el análisis del discurso Pêcheux (1997). Formulado un producto técnico, una metodología de capacitación para los adolescentes en la educación integral de manera que hay un proyecto guiado por los principios de la Economía Solidaria.

Palabras clave: Educación Integral; Arreglo de la Educación; Emprendimiento Outreach; Empoderamiento; Desarrollo Local.

Ciodaro, Adriane Drummond de Almeida; Mello; Ediméia Maria Ribeiro de. Inserção de alunos em empreendimento solidário na educação integral para o desenvolvimento local

Introdução

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada para dar cumprimento parcial aos créditos requeridos pelo programa de mestrado profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA. Em se tratando de um mestrado profissional, a pesquisa realizada visou fundamentar e culminou com a proposição de um produto técnico para o setor educacional, também apresentado no artigo.

A pesquisa objetivou: 1. ampliar o entendimento da maneira como vem sendo implementado o Programa Mais Educação, base da regulamentação da política nacional de educação integral nas escolas públicas; 2. gerar conhecimentos para viabilizar a introdução de uma formação econômica, pautada nos princípios da economia solidária, a ser aplicada no contexto da educação integral, destinada especialmente às escolas localizadas nas periferias das grandes cidades; e 3. verificar se a proposta de uma formação em educação econômica seria bem acolhida pelos atores envolvidos com a educação integral.

A pesquisa entrevistou os seguintes sujeitos: (a) um pesquisador da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), dedicado à temática da educação integral; (b) dois gerentes da Secretária de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (SMED), responsáveis pelo acompanhamento do Programa Escola Integrada; (c) cinco professores coordenadores de escolas integradas da rede de Belo Horizonte, responsáveis pelo planejamento e coordenação das atividades do tempo integral; e, (d) duas lideranças do Movimento da Economia Solidária com experiência em inserção de jovens nesse tipo de empreendimento.

O modelo implantado em Belo Horizonte para a educação integral é a “Escola Integrada” (EI), responsável por propor atividades externas, para a inclusão cultural e educacional e para a apropriação dos espaços da cidade como territórios educativos. Os objetivos da EI, relacionados em projeto são:

- 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. (Belo Horizonte, s.d., s.p)

A educação integral/escola integrada se realiza para além da formação regular do aluno, por meio da expansão do tempo de permanência do estudante na escola, não necessariamente em seu espaço físico, mas envolvido com atividades flexíveis geridas por ela, que promovam outras formas de oferta de educação. Nessa perspectiva, é clara a existência de potencial para o acolhimento de uma formação (o chamado “produto técnico”) que envolva a oferta de experiências aos adolescentes, do último ano do ensino fundamental, na construção gradativa de um empreendimento produtivo com modelo semelhante aos acolhidos pelo Movimento da Economia Solidária (ES).

Nos tópicos a seguir, o artigo explica o Programa Mais Educação, que regulamenta a educação integral, em nível nacional, e traz uma reflexão sobre o potencial de a escola contribuir para o desenvolvimento local de comunidades expostas ao risco social, por meio da oferta de uma formação em empreendedorismo. Tendo em vista que essa formação incorpora os termos da economia solidária e da autogestão, o artigo discute esses conceitos do ponto de vista de seu conteúdo pedagógico.

Finalizada a abordagem de caráter mais teórico, avança-se para a descrição das metodologias adotadas na pesquisa e na análise dos resultados, orientada pela Análise do Discurso, de Pêcheux (1997), e apresenta-se o pensamento dos atores sociais sobre a formação econômica baseada nos princípios da economia solidária, a ser aplicada no contexto da educação integral.

Por último, o artigo sintetiza o projeto de formação econômica, gerado como produto técnico da dissertação, baseado nos princípios e na prática do Movimento da Economia Solidária, a ser aplicado no contexto da educação integral para alunos do último ano do ensino fundamental. Destacam-se seus aspectos inovadores, principalmente de mobilização, pelos alunos, ao longo do processo, da articulação da participação comunitária na edificação do empreendimento.

Ciodaro, Adriane Drummond de Almeida; Mello; Ediméia Maria Ribeiro de. Inserção de alunos em empreendimento solidário na educação integral para o desenvolvimento local

Capacitação para o empreendedorismo no âmbito da educação integral: economia solidária e autogestão

A pesquisa realizada e a proposta de formação, por ela fundamentada, estão de acordo com os princípios da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Brasil, 1996). Abordam, especialmente, a temática inserida na política nacional de “Educação Integral – Programa Mais Educação” do Ministério da Educação e Cultura (MEC), cujos pressupostos estão expostos no documento *Educação Integral: texto referência para o debate nacional* (MEC, 2009). Esse documento contribuiu para a redação do Decreto de nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que regulamenta o Programa Mais Educação.

O Programa Mais Educação propõe uma ação intersetorial, fazendo convergir as políticas públicas educacionais e sociais, com os objetivos de promover a redução das diferenças educacionais, a autonomia nas práticas sociais no espaço das escolas públicas, o fortalecimento da relação escola-família e escola-comunidade e a valorização da diversidade cultural brasileira. Os projetos educacionais sugeridos pelo Programa visam inserir os discentes em práticas participativas de diálogo e reflexão, a fim de promover seu desenvolvimento social e cidadão e, por conseguinte, habilitá-los para contribuir para o desenvolvimento de suas comunidades. São organismos atuantes nas ações previstas no Programa, os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e Tecnologia, do Esporte, do Meio Ambiente, da Cultura, da Defesa e a Controladoria Geral da União (Brasil, 2010).

As diretrizes do Programa consideram a escola um instrumento dotado de várias potencialidades:

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, 2009, p. 9)

Selecionou-se um ambiente predominantemente de risco social, entendido como fruto da dinâmica social que produz comunidades vulneráveis no entorno das escolas públicas localizadas nas periferias das grandes cidades para a aplicação da pesquisa. Singer (2009) comenta sobre o crescimento desses espaços, a partir de 1990, quando a mendicância se espalhou pelas ruas das cidades e “[...] el crimen organizado pasó a dominar las favelas [...]” (p. 56). Fato consumado, esse estado de marginalidade foi incrementado com a globalização financeira e a automação, que eliminaram vagas de trabalho.

Frequentadores desse ambiente, os alunos são expostos à criminalidade, à qual alguns aderem e outros resistem. Ou seja, independentemente da atividade que escolham exercer, os casos de alunos que conseguem superar esse contexto retroalimentador da pobreza são excepcionais.

Nesse sentido, este trabalho abrange 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 extrema carência de uma atenção prioritária do setor público que promova o desenvolvimento social e econômico das comunidades do entorno das escolas públicas mencionadas.

Levando em conta esse contexto no qual os alunos estão inseridos e as diretrizes do Programa Mais Educação (MEC, 2009), a proposta da educação integral contempla a diversidade de funções da escola na sociedade e destaca a importância de oferecer atividades que desenvolvam a inclusão e o protagonismo. Segundo o Programa Mais Educação, a correlação entre pobreza, violência e risco social tem sido demonstrada por vários estudos. Porém, “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, 2009, p. 11).

O empoderamento dos professores comunitários³ e dos membros das comunidades

³ Os professores comunitários são os responsáveis pela gestão da educação integral nas escolas da rede pública, no âmbito do Programa Mais Educação. Em Belo Horizonte, no âmbito do programa Escola Integrada, esse gestor é conhecido como professor coordenador.

Ciodaro, Adriane Drummond de Almeida; Mello; Ediméia Maria Ribeiro de. Inserção de alunos em empreendimento solidário na educação integral para o desenvolvimento local

para a sua transformação em atores sociais locais é um requisito para o desencadeamento do desenvolvimento local. Pois, como atores sociais, vão atuar de forma participativa e mobilizadora dos recursos locais:

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'. (Touraine, 1994, p. 220, citado por Pádua, s.d., s.p.)

A ação de empoderar os sujeitos envolvidos com a educação integral, essencial para o desencadeamento do desenvolvimento local, não é gratuita. Ele implica participação engajada nas ações externas que afetem suas comunidades, e, internas, na dinamização dos recursos que as realizem em favor das comunidades. 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).

Esta pesquisa pretende contribuir para que a escola e o educador realizem o seu potencial de proponentes estratégicos de empoderamento, um dos resultados possíveis de uma formação que vise à mudança ou à transformação social, com efeitos locais. Gohn (2004, p. 24) apresenta essa perspectiva dando foco ao educador e à comunidade, como territórios potenciais contemplados por tais efeitos. "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."

Bacattini (1994, citado por Martins, Vaz & Caldas, 2010) traz a possibilidade do desenvolvimento local decorrente de dinâmicas próprias às comunidades. Neste caso, é preciso ter em conta as considerações postas por Oliveira (2001) sobre a "noção polissêmica" de

desenvolvimento local, que se realiza em várias dimensões e que certamente pode ser mobilizado por membros protagonistas das comunidades, portadores, então, do empoderamento requerido para esse fim. Por outro lado, Santos e Rodríguez-Garavito (2006, p. 563, citado por Martins, Vaz & Caldas, 2010, p. 563), defendem o local como "[...] espaço privilegiado para experimentações contra-hegemônicas" desenvolvimentistas.

Assim, o projeto de formação proposto visa contribuir para o desenvolvimento local por meio de qualificar os alunos para incrementar o capital social comunitário, por meio da realização do seu potencial de participação nas redes de confiança comunitárias.

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)

A proposta técnica, fundada na pesquisa realizada, introduz uma formação econômica na forma de um projeto educativo que capacite os alunos para a estruturação de um empreendimento autogestionário, nos moldes daqueles da economia solidária. Seu objetivo é fundamentar uma metodologia com base nos princípios de solidariedade, cooperação e com a participação da comunidade, para proporcionar experiências de gestão em empreendimentos solidários.

O princípio pedagógico da autogestão na economia solidária

O Movimento da Economia Solidária (ES) tem tido êxito em várias regiões do País. Singer (2009) expõe a tentativa brasileira de transformar a ES, com o auxílio de políticas públicas, em um projeto econômico nacional alternativo às práticas de mercado capitalista. Sobre a sua expansão no Brasil, Singer (2009) está convencido da existência

Ciodaro, Adriane Drummond de Almeida; Mello; Ediméia Maria Ribeiro de. Inserção de alunos em empreendimento solidário na educação integral para o desenvolvimento local

de um novo modelo de economia em desenvolvimento, decorrente 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)

Esse novo padrão de relações de trabalho incorpora a autogestão, prática de participação ativa de todos os empregados da empresa em seus processos decisórios, definida como “[...] tomada de decisão coletiva, sem coerção, baseada na inteligibilidade da linguagem, na dialogicidade e entendimento esclarecido como processo, na transparência como pressuposto e na emancipação como fim último” (Cançado, 2011, p. 221, citado em Pereira, 2013, p. 11). Esse modelo não se constitui em formulação recente nos movimentos idealistas brasileiros.

Segundo Lechat e Barcelos (2008), a autogestão já era defendida nos programas de movimento anarquista libertário do início do século XX, mas a sua experimentação concreta somente aconteceu na última década do século passado: a iniciativa pioneira na implantação desse modelo em uma fábrica aconteceu na empresa de Calçados Makerly, em 1991, no município paulista de Franca. Outra experiência seminal se deu em Criciúma (Santa Catarina) em uma cooperativa de extração de carvão denominada Cooperminas (antiga CBCA), fundada em 1993.

Entende-se que as condições de produção e o discurso inerente à autogestão

[...] 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)

Nascimento (2004) incorpora ao conceito de autogestão o direito de aprender experimentando, prática corrente nos processos da ES:

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 “Programa Escola Integrada”, modelo municipal de realização da proposição da educação integral do “Mais Educação” (Brasil, 2009), em Belo Horizonte, mesmo tendo o propósito de inclusão por meio de atividades externas ou internas, não prevê o foco em uma formação empoderadora para os alunos, na medida em que não adota meios de estimular a participação e a autogestão. Ainda que os estudantes recebam uma larga riqueza de informações nas atividades externas ou nas oficinas oferecidas na escola, não há oficinas que desenvolvam habilidades para a gestão.

A ideia de oferecer uma formação em empreendedorismo solidário como formação complementar vai ao encontro da necessidade por autonomia das famílias, especialmente, em relação às políticas de transferência de renda direta, pois visa potencializar a ruptura do ciclo intergeracional da pobreza, por meio do desenvolvimento de habilidades produtivas e de gestão para a geração de renda.

Uma clara intenção de a escola vir a contribuir para que as pessoas se tornem autônomas com respeito à geração de renda está em uma versão preliminar do documento *Educação Econômica e Empreendedorismo na Educação Pública: Promovendo o Protagonismo Infanto-Juvenil* (MEC, s.d.). Esse documento entende que a escola pode vir a promover a ruptura com a pobreza, ao oferecer uma formação em empreendedorismo solidário que contemple o protagonismo do aluno na gestão do processo. O

Ciodaro, Adriane Drummond de Almeida; Mello; Ediméia Maria Ribeiro de. Inserção de alunos em empreendimento solidário na educação integral para o desenvolvimento local

incentivo a essa visão é reforçado no trecho em que se lê: “Quando a escola não é empreendedora, ela favorece a permanência da pirâmide social com todas as suas injustiças” (MEC, s.d, p. 12).

No sentido de oferecer uma prática empreendedora, a Escola Aberta foi uma opção das escolas de atendimento para as comunidades:

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. (Brasil, 2010, s/p)

Portanto, é preciso conciliar as diretrizes constantes nos dois documentos do MEC (s/d e 2009) com as carências das comunidades, vizinhas às escolas públicas de periferia, em situação de risco social, agravada principalmente em virtude da escalada do desemprego no passado. Essa conciliação se daria por meio da oferta de uma formação complementar que proporcione aos alunos conhecimentos que os capacite para a autossustentabilidade e o empoderamento social.

Este trabalho se funda na crença na possibilidade de oferta de uma formação dialógica, participativa e orientada por experiência empreendedora, a qual promova o aumento da participação social qualificada dos adolescentes nos processos locais, na organização e prática de um empreendedorismo solidário, estruturado de forma autogestionária. Conforme explicado no início do artigo, esse esforço acadêmico de pesquisa culmina com a proposição de um produto técnico, em atendimento aos requisitos do mestrado profissional, na forma de uma metodologia de oficinas que oriente a formação dos estudantes no âmbito da educação integral para processos autogestionários no exercício da estruturação de empreendimentos típicos da economia solidária.

Do ponto de vista da prática social, esse produto técnico promove uma inovação social na escola, por meio do trabalho do professor comunitário na orientação dos oficinairos, alunos e comunidade, no âmbito da educação integral. A metodologia oferecida estrutura uma formação na educação integral em oficinas, que introduzam

vivências de cooperação e solidariedade com as comunidades, instrumentalizando uma educação econômica autogestionária a partir de experiências em empreendedorismo solidário aplicadas aos alunos do último ano do ensino fundamental.

Metodologia da pesquisa

Com vistas em propor uma formação em educação econômica, pautada nos princípios da economia solidária para adolescentes do último ano do fundamental, frequentadores de escolas públicas localizadas em periferias das grandes cidades, realizou-se uma pesquisa com os objetivos de: (i) ampliar o entendimento da maneira como vem sendo implementado o Programa Mais Educação,⁴ que instituiu a educação integral em âmbito nacional; (ii) verificar se a proposta de uma formação em educação econômica seria bem acolhida pelos atores envolvidos com a educação integral; e (iii) gerar conhecimentos para viabilizar a introdução de uma formação econômica, pautada nos princípios da Economia Solidária. Em virtude do conteúdo em economia solidária pretendido para a formação, buscou-se também ampliar o conhecimento sobre esse Movimento.

A pesquisa realizou-se em três espaços: o acadêmico, o institucional e o do trabalho, esse último nos empreendimentos autogestionários do Movimento da Economia Solidária (ES), visando conhecer, em profundidade, o programa da educação integral, sua prática e suas carências, com vistas no estudo da viabilidade de implantação de um projeto de oficinas em favor da oferta de experiências, que potencializem o desenvolvimento nos alunos de uma postura proativa, solidária e empoderada, por meio da aplicação de uma metodologia para vivências em empreendedorismo solidário com inserção comunitária.

O campo de pesquisa foi Belo Horizonte, onde a implementação da escola integral foi apropriada no Projeto da Escola Integrada (EI) para uma aplicação adaptada às características do município. A amostragem selecionada obedeceu ao critério não probabilístico, por proximidade, considerado suficiente para trazer informações qualitativas relevantes sobre o objeto em foco, que dispense alta precisão (Gil, 1999). Os instrumentos de pesquisa foram construídos de modo a preservar

⁴ Em Belo Horizonte a Prefeitura Municipal implanta o programa nacional de educação integral nas escolas públicas municipais orientada pelo Programa Escola Integrada.

Ciodaro, Adriane Drummond de Almeida; Mello; Ediméia Maria Ribeiro de. Inserção de alunos em empreendimento solidário na educação integral para o desenvolvimento local

a espontaneidade no discurso dos entrevistados, relacionados a seguir.

Buscou-se a visão de um pesquisador da UFMG e de dois gerentes da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (SMED) sobre a educação integral e a formação complementar de caráter econômico, o entendimento e as demandas de cinco professores coordenadores de escolas integradas da rede de Belo Horizonte, assim como os saberes de duas lideranças do Movimento da ES.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com foco nos temas da solidariedade no processo produtivo, a função educativa do trabalho nas práticas da economia solidária em espaços locais, o estado da arte da educação integral e sua capacidade de acolher uma metodologia de formação em empreendedorismo solidário. Além disso, atentou-se para o projeto da rede municipal de Belo Horizonte, instituído no contraturno da escola regular, assim como para a sua implementação com professores coordenadores. Levantou-se, também, possíveis insuficiências e demandas para a sua maior efetividade.

Por outro lado, a pesquisa de campo visou compreender as práticas colaborativas em trabalho, exercidas pelos atores sociais engajados no Movimento da ES, a fim de mapear os valores que apontam para a solidariedade, a flexibilidade, a formação, a autogestão participativa e o empoderamento para a sobrevivência e sucesso das associações.

Para a análise das informações obtidas, utilizou-se a metodologia da Análise do Discurso (AD) na compreensão dos termos utilizados nos diversos âmbitos/campos abordados. O fato de a AD denotar os sentidos nos discursos das diferentes informações justifica sua escolha, já que os pontos de vista podem se “descharacterizar” de acordo com a procedência, uma vez que os imaginários se ocupam do seu objeto de reflexão e convivência, impregnando o discurso de sentidos específicos.

Michel Pêcheux foi o fundador da escola francesa da análise do discurso. Sua importância reside no conceito original de “assujeitamento”, que considera “todo o dizer [...] ideologicamente marcado” (Pêcheux, 1997, p. 77), sendo “assujeitado” ao coletivo, ou ao discurso coletivamente construído. De acordo com o autor, “[...] um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas [...]” (Pêcheux, 1997, p. 79). O que é dito está relacionado com as condições e o lugar de produção do discurso, sendo que “todo enunciado pode se deslocar

discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (Pêcheux, 1997, p. 54). Portanto, os sujeitos representam, em seu próprio discurso, o discurso coletivo, que pode derivar o sentido das peculiaridades das instâncias a que pertencem. Dessa forma, entende-se que é possível as opiniões demonstrarem ênfases diferenciadas em certos aspectos de um mesmo programa.

Para realizar a análise do discurso, foram selecionados os termos-chave que indicam os sentidos atribuídos pelos entrevistados, a fim de verificar o seu entendimento sobre as formações oferecidas na EI e os seus respectivos objetivos dentro da educação integral. A ordem adotada para a apresentação e análise dos resultados partiu da visão gestora do Programa Mais Educação até os espaços-fim, ou seja, as escolas públicas, passando pela análise comparativa e contrastiva das entrevistas feitas com professores coordenadores, os quais falam de suas particularidades locais, reforçando pontos comuns e ressaltando aspectos peculiares a cada caso. As entrevistas aplicadas com líderes do Movimento da ES colocam em evidência a mesma orientação comparativa e contrastiva, reforçando o conceito de autonomia subjacente ao Movimento.

O que os atores sociais envolvidos pensam sobre a educação integral e seu potencial de acolher a formação proposta

As entrevistas realizadas com os gerentes da SMED e com o pesquisador da UFMG deram origem aos seguintes termos mais importantes, quais sejam: “Escola Integrada”, “contraturno”, “professor coordenador” e “oficineiro”, comuns ao discurso que defende Belo Horizonte como uma “cidade educadora”. A “apropriação dos territórios”, ou reconfiguração de espaços como “territórios educativos”, é uma prática das escolas da cidade, no projeto que comporta a EI no contraturno. Por esse motivo, os tempos são flexibilizados e os espaços passam a “territórios” a serem apropriados pelos estudantes.

Da riqueza das informações, percebeu-se uma diversidade de possibilidades para a formação via educação integral, sempre levando em conta a dimensão social e cidadã dos sujeitos em seu processo formativo. A seguir apresentam-se aspectos comentados pelos entrevistados relevantes para a proposição do produto técnico pretendido.

Ciodaro, Adriane Drummond de Almeida; Mello; Ediméia Maria Ribeiro de. Inserção de alunos em empreendimento solidário na educação integral para o desenvolvimento local

Sobre a educação integral, trata-se de uma oportunidade de recriar o sistema educacional no Brasil, que valorize habilidades e competências artísticas, culturais, esportivas, motoras, a ética e a cidadania e tenta romper com os espaços e tempos escolares. Traduz-se em pensar em integrar duas perspectivas: a integralidade do sujeito, no aspecto cognitivo, corporal, emocional, estético, ético, e a integralidade das dimensões de formação. Entretanto, a escola não deve ser a única responsável pela educação integral, deve haver uma política de educação integral numa perspectiva bem mais ampla, demandando a superação das fraquezas da intersetorialidade, percebida especialmente nas dificuldades de torná-la real em favor da realização da educação integral.

Sobre a potencialidade do contraturno, abre a possibilidade de ampliar o território da escola e criar braços na comunidade, realizando os espaços educativos lá existentes, assim, a escola é transformada em estrutura para captar e irradiar o potencial da comunidade. Entretanto, essa finalidade requer que a escola tenha outro formato, com mais flexibilidade curricular e melhoria da qualidade nutricional dos estudantes para viabilizar a eles mais conhecimento da cidade e de seus equipamentos de cultura, arte, lazer e esporte. Mas essa discussão não se refere somente à ampliação do tempo de convivência do aluno com o ambiente escolar, o valor principal oferecido é o uso que se faz do tempo incremental. Por exemplo, o objetivo não é tirar os meninos da rua, ao contrário, a proposta é que se sintam à vontade na rua, possibilitando a circulação no bairro, e criando uma interação com a cidade. Isso com uma equipe interdisciplinar e um trabalho intersetorial para entrar na dimensão da cultura, assistência, abastecimento, transporte e assegurar as condições de segurança policial que, muitas vezes, se constituem em ponto fraco para a realização do programa.

Sobre a formação do professor comunitário/coordenador da EI, o nome professor comunitário traz a dimensão da comunidade, dos arranjos educativos locais, da negociação e da articulação com a comunidade. Pesquisa nacional sobre o Mais Educação demonstrou que sua função deva ser mediadora – ter uma relação com a comunidade e uma entrada na escola, pois o bairro é um espaço de convívio de solidariedade e de empoderamento. Os entrevistados consideram que se deva substituir o olhar assistencialista sobre os que vivem em situação de vulnerabilidade e precariedade por um olhar que perceba os atores

que vivem situações de liderança, solidariedade e empoderamento. Formação é atuar e ao mesmo tempo refletir. 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. Seus gestores têm de mudar, inserindo-se, reconhecendo além do que é visível, descobrindo grupos, tentando arranjos dentro do bairro; isso é formativo. É fundamental fazer essa intervenção desde que os sujeitos são 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 possa 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. Como nos movimentos sociais, essa 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, circularem, reconhecerem-se como produtores de cultura em um processo endógeno. 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.

As entrevistas com os professores coordenadores, respeitadas as peculiaridades de cada escola, mostraram nos discursos mais pontos convergentes do que divergentes, dadas as menções feitas. São eles: 1. a função exercida por eles é predominantemente administrativa ou burocrática, constando de compras e contratações, entre outras; 2. as oficinas incluem as atividades e as aulas passeio/excursões, com visitas a clubes, museus, praças, etc.; 3. osicineiros não possuem formação suficiente para transmitir os seus conhecimentos para os alunos; 4. o contraturno é uma vantagem para a formação, assim como para a segurança dos alunos; 5. a formação dos professores coordenadores é de dois tipos: trazem sua bagagem de formação profissional por iniciativa pessoal em cursos formais de pós-graduação e dão continuidade no exercício da função – em serviço –, por meio de reuniões com as diretorias das escolas, da supervisão da SMED, na discussão espontânea das questões enfrentadas e/ou pela indicação do comparecimento a cursos específicos necessários; 6. os professores coordenadores desenvolvem funções pedagógicas ao lidar com conflitos/tratamento/inexperiência na relação entre oficineiros e alunos; 7. as forças da EI

comentadas pelos professores referem-se à alimentação proporcionada aos alunos, ao acolhimento deles na ausência dos pais que trabalham, à possibilidade de conhecer melhor a comunidade e à potencialidade formativa da educação integral; 8. as fraquezas apontadas contemplaram uma tendência em tornar a EI semelhante ao momento regular da escola, os problemas de conflito entre oficinheiros e alunos, a infraestrutura precária das escolas (banheiros, cozinha), a não obrigatoriedade de frequência dos alunos; 9. os recursos aplicados na EI decorrem de corresponsabilidade das verbas na contratação e aquisição de materiais e cuidado com equipamento da escola; 10. as melhorias apontadas como necessárias alcançaram o espaço físico, além de se considerar importante a adesão obrigatória ao Programa.

Outras recomendações importantes também foram levantadas, entre elas: (i) a necessidade de haver mais coesão entre a escola regular e a EI; (ii) a importância do controle da frequência para a garantia de funcionamento, organização e fluxo da formação; (iii) a manifestação de alguns coordenadores ao contrapor o substantivo “segurança” (no contraturno) à “marginalidade” e “vulnerabilidade”, valida o entendimento de que os alunos possam ficar vulneráveis fora da Escola Integrada. Esse último ponto sugere o entendimento de que a presença do aluno na EI o mantenha distante da “marginalidade”. O produto técnico proposto pretende, em vez de subtrair o aluno de uma situação de risco, criar condições para o enfrentamento de uma realidade exposta ao risco, por meio da oferta de atividades que promovam o empoderamento, o desenvolvimento de conhecimentos e de habilidades empreendedoras para a construção de um futuro autossustentável e para o acesso aos direitos de cidadania.

As entrevistas realizadas com as lideranças do Movimento da Economia Solidária, gestoras de um movimento autogestionário, revelaram que estas se empenharam em criar espaços de cooperação responsável e cidadã, enquanto enfrentaram contratemplos e burocracias diversas. Elas aguardam a aprovação da Lei da Economia Solidária que contemple uma política pública para a ES e o seu financiamento, assim como a garantia do trabalho pelo Sistema Nacional da Economia Solidária. O discurso dos entrevistados da ES é bastante pessimista se comparado com os artigos e documentos lidos sobre o Movimento da Economia Solidária, estes mais otimistas.

De acordo com uma das lideranças entrevistadas, há impedimentos à autonomia do Movimento: os membros não podem gerir os fundos destinados aos seus próprios empreendimentos e resultantes da comercialização de seus produtos nas feiras. Seu controle se restringe ao cálculo dos custos e ao planejamento da infraestrutura para os seus eventos. Esses recursos, ainda, são intermediados por entidades filantrópicas, governamentais ou não governamentais. Quanto aos seus projetos, estes dependem da aprovação das entidades proponentes para que se concretizem.

Os membros da ES manifestaram o desejo por cursos de graduação para melhor se organizarem, entretanto, captou-se no discurso a valorização do fazer, ou seja, a carência por aprendizado visa aos instrumentos de gestão mercadológica, administrativa e financeira dos empreendimentos em cursos típicos da graduação tecnológica, que evite um grau elevado de inserção teórico-conceitual.

Analisando as entrevistas sobre o aspecto da participação de jovens no Movimento, é perceptível o quanto os adultos da ES já estão engajados em suas práticas produtivas e como alguns entendem os jovens como uma ameaça intrusa. Há certa dissonância nos discursos quanto à inclusão de adolescentes nos grupos, pois enquanto uma liderança traz uma perspectiva positiva de sua experiência, a outra entende os adolescentes como desmotivados para a produção, pouco desafiadora para a geração mais jovem, mais interessada em usar a Internet para o trabalho solidário:

Liderança 1: 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.

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.

Liderança 2: Tem uns que chegam, tem muita teoria, mas e a prática? Os jovens não podem entrar para tomar o lugar dos mais velhos [...]

Ciodaro, Adriane Drummond de Almeida; Mello; Ediméia Maria Ribeiro de. Inserção de alunos em empreendimento solidário na educação integral para o desenvolvimento local

É um problema, pois não podem ter carteira assinada. Mas se organizarem um grupo, podem ter sua documentação, sua produção e participar do Movimento e das assembleias [...]

Depende dos jovens, se querem aprender, pois o seu ponto forte não é produção. Precisam conhecer os produtos, antes de serem treinados.

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 a cada prática. Um exemplo de diferença que ocorre entre o discurso dos entrevistados está no sentido sobre os territórios educativos, onde se verifica, nos comentários, uma divergência acerca dos contextos: “Nos bairros há uma série de grupos com conhecimentos tradicionais”, (do pesquisador), ou práticas produtivas, e a conclusão de que “[um]a comunidade foi pacificada” (do gerente), em função da apropriação pelos alunos das ruas do local, outrora de risco social. Isso mostra que a diversidade nas potencialidades de cada local deva ser levada em conta quando se considera a aplicabilidade da pesquisa para se pensar outros contextos no País, que abrigam 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 do pesquisador).

Por outro lado, ficou clara a divergência entre o fatural e o desejado, literalmente, nos comentários sobre a Escola Integrada, ou seja, ter-se “uma escola dentro de outra escola” (professores coordenadores), e não correr o risco “de criar duas escolas dentro de uma escola só” (pesquisador). Mais um ponto observado foi o da função dos professores coordenadores, que a consideram: “uma função [70%] administrativa/burocrática”; e a do pesquisador, que entende que essa função não seja predominantemente de gestão em: “a gestão da EI é muito mais do que saber administrar”.

Outro exemplo de divergência nos discursos foi o caso de um recorte na visão da liderança da ES no tocante à inclusão de jovens e adolescentes no Movimento, pois fica polarizada

nas divergências específicas que dizem respeito à participação deles 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. Enquanto uma alega que “Tem de haver preparação para o processo decisório, [...]” e que os jovens “Sempre trazem questionamentos e contribuições”, a outra diz que: “Tem uns que chegam, têm muita teoria, mas e a prática?” e “Os jovens não podem entrar para tomar o lugar dos mais velhos”. Essas falas mostram o quão necessário se fazem o diálogo e o planejamento das ações com os jovens nos movimentos sociais.

Sobre as informações obtidas, conclui-se que é perceptível que tanto no contexto analisado da Escola Integrada quanto no da Economia Solidária verifica-se diversidade nos discursos. No caso da EI, é possível constatar a necessidade da articulação de políticas intersetoriais e educacionais que viabilizem uma educação “integral”. O discurso do desejado e o da prática cotidiana também demonstram que as concepções de espaços/territórios, tempos/contraturno, escola regular/integrada/integral devam ser mais apropriadas e viabilizadas. No caso da ES, enquanto uma das lideranças afirma que os jovens não podem tomar o lugar dos que agora precisam do Movimento para o sustento, a outra entende a participação de jovens no Movimento como uma prática positiva.

Independentemente dessas variações nas falas, este trabalho não tem a intenção de desqualificar as práticas já existentes. Entende-se 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. Essa análise teve como norte a busca de 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 à 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

Ciodaro, Adriane Drummond de Almeida; Mello; Ediméia Maria Ribeiro de. Inserção de alunos em empreendimento solidário na educação integral para o desenvolvimento local

dizendo, entre o desejado e o viável.

Ficou claro, assim, a possibilidade e a necessidade de implementar um projeto educativo para flexibilizar as diversas formas de educar, priorizando o diálogo, as trocas de saberes e as apropriações de territórios educativos, com participação popular duradoura. A visão deste trabalho de inserir nesse projeto os conceitos de solidariedade, cooperação, empoderamento e formação autogestionária permanece, justificadamente.

Considerações finais: proposição de um projeto educativo para uma formação em empreendedorismo econômico solidário, participativo e autogestionário

A reflexão proporcionada por este estudo fundamentou a proposta de um produto técnico, na forma de uma metodologia, com a finalidade de orientar a implementação de um projeto educativo destinado aos alunos do último ano do ensino fundamental, a ser implementado pelos atores que desempenham funções na educação integral. Seu conteúdo contempla experiências em empreendedorismo, conforme os princípios da economia solidária, permeadas de inserções nas comunidades vizinhas às escolas convidadas a participar junto com os alunos do processo formativo, para mobilizar as potencialidades empreendedoras locais.

O produto técnico funda-se no potencial da educação integral de apropriação de territórios e práticas por meio de processos dialógicos e de trocas com as comunidades às quais 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 exercício da participação, autogestão, educação e mobilização das potencialidades locais.

Assim, este projeto assume que a educação integral deva priorizar a formação complementar por meio da captação dos conhecimentos locais. De acordo com o pesquisador da UFMG:

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.

O diálogo e a participação são práticas da Economia Solidária, privilegiadas nos fóruns democráticos e horizontais, que são instâncias deliberativas do Movimento. Considerando o potencial de inserção dos alunos em processos semelhantes ao do Movimento da ES, o projeto leva em conta as práticas solidárias e participativas e prioriza a articulação da escola com a comunidade por meio de trocas e reflexões permanentes, em dinâmica de crescimento e continuidade. Comparando adolescentes inseridos na ES com os que não o são, uma das lideranças da ES destacou que os participantes:

Liderança 1: 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 têm futuro. Melhora a qualidade de vida deles e a participação na comunidade. [...] 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.

Cabe à escola sistematizar as visões, reflexões e proposta de ações provenientes dos saberes dos membros participantes, no processo de empoderamento pelas práticas solidárias. Na escuta, há de se priorizar as demandas da comunidade e das escolas, por meio de reflexões ou construções democráticas, como instrumento de aproximação.

As práticas propostas no projeto educativo trazem uma inovação social ao incrementarem novas dinâmicas e ao introduzirem a inserção sistemática dos estudantes nas comunidades, considerada necessária para fortalecer a interação

Ciodaro, Adriane Drummond de Almeida; Mello; Ediméia Maria Ribeiro de. Inserção de alunos em empreendimento solidário na educação integral para o desenvolvimento local

social entre os participantes, de forma mais objetiva e participativa com lideranças e interessados comunitários, e para fazer entender a potencialidade da economia local, a partir das ofertas e demandas da comunidade.

Finalmente, apresenta-se o projeto educativo proposto,⁵ que contemple uma formação para o empreendedorismo, pautado nos princípios da economia solidária, por meio da oferta de várias oficinas de experiências e vivências ordenadas em sequência lógica e de evolução gradativa, articulando as iniciativas dos alunos com inserções nas comunidades e valorizando as potencialidades locais.

A participação dos alunos inscritos na escola integrada nas oficinas é organizada em equipes, que evoluem na direção de se constituírem como membros de empreendimentos responsáveis pela oferta de produtos ou serviços comerciais, a serem constituídos ao longo do processo de formação.

A implementação do empreendimento deve ser flexível, de acordo com os recursos disponíveis na escola e na comunidade, para treinar experiências de gestão pautadas no trabalho coletivo, na criatividade e fundamentadas em princípios de solidariedade, participação, cooperação e autogestão. A sequência de oficinas culmina com um evento de empreendedorismo solidário experimental na escola, organizado e gerido pelos grupos participantes.

O desenvolvimento local visado por esse projeto decorre do reforço de uma cultura de trabalho cooperativo, solidário, criativo e prazeroso, que desperte e acolha lideranças para organizar e gerir empreendimentos afinados com uma nova economia. Respeita-se, assim, a prática que tende para a autogestão, adaptada às necessidades locais dos participantes da formação, priorizando o seu desenvolvimento e empoderamento.

A estruturação dessa formação se apoia num arranjo de atores sociais e seus contextos: o professor comunitário e osicineiros, na Escola; os grupos de alunos e a comunidade em si, os parceiros e/ou membros da Economia Solidária na sociedade em geral, além de setores diversos. Em

um esforço coletivo e devidamente articulado, esses atores oferecem suas potencialidades em favor da conscientização e incentivo dos alunos para contribuir com o desenvolvimento local em suas comunidades:

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.)

O projeto educativo define o papel que cada um dos atores no processo: à escola cabe a formação e a supervisão; aosicineiros, a formação em empreendedorismo solidário; aos parceiros, a oferta de equipamentos, recursos e/ou apoio na identificação das oportunidades; e aos alunos, o empenho na estruturação e na operação do empreendimento experimental solidário. Fazem parte, também, da função da escola: a captação dosicineiros, dos parceiros da ES e/ou dos 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, da organização, da captação e acompanhamento de recursos físicos e financeiros, entre outros.

Esse projeto educativo para uma formação em empreendedorismo econômico solidário propõe um trabalho a ser realizado, em parte, na escola por meio de oficinas: encontros destinados à formação dos grupos e à realização de dinâmicas para a reflexão de conceitos, discussão de funções e tomada de decisões para o fortalecimento do “empreendedor” e da relação solidária na equipe. Ao longo do processo, a equipe será orientada a integrar a comunidade e seus atores sociais interessados em engajar nos grupos de trabalho. Nessas oportunidades, o formador contribui para o

⁵ O detalhamento dessa metodologia está disponível na dissertação defendida no mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA (Ciodaro, 2014).

Ciodaro, Adriane Drummond de Almeida; Mello; Ediméia Maria Ribeiro de. Inserção de alunos em empreendimento solidário na educação integral para o desenvolvimento local

direcionamento das reflexões e ações e para a consolidação de um movimento de colaboração entre todos os participantes.

Um projeto educativo, em diálogo com a comunidade no entorno de uma escola pública de periferia, dinamiza os esforços dos atores locais no sentido de: a) valorizar os recursos locais; b) criar e fortalecer redes de cooperação entre a comunidade, seus atores e a escola; c) incentivar a apropriação dos espaços e valorizar práticas culturais que gerem sentimento de autonomia e empoderamento; d) buscar aprendizagem nas trocas com as lideranças e parceiros; e) mobilizar os seus membros para práticas solidárias entre si; f) refletir e sistematizar ações necessárias para gerar uma cultura de autonomia; g) encorajar a continuidade do processo e empoderamento de novos participantes.

Assim estabelece-se um exercício de reciprocidade que tem aí sua força: origina-se nos alunos e os incentiva a desenvolver suas próprias estratégias de participação. A dimensão humana do local é potencializada por meio da inserção engajada dos adolescentes nas comunidades, acompanhados dos atores responsáveis, atuando de maneira conjunta, aprendendo e agregando conhecimento aos grupos envolvidos.

Por não tratar de incursão imediata em um empreendimento, os alunos devem, inicialmente, se organizar para uma sondagem das potencialidades de suas comunidades, abordando membros e lideranças, e iniciar uma aproximação para compreender as demandas e os recursos locais. Para tanto, pode ser necessária uma consultoria com membro(s) do Movimento da ES, no início ou durante os trabalhos, para agregar conhecimento à formação. Portanto, a apropriação dos territórios educativos nas comunidades constrói e consolida o trabalho sobre as bases certas.

Referências

Belo Horizonte. (s/d). Prefeitura Municipal. *BH cidade educadora: metas e objetivos*. Recuperado em 13 abril, 2014, de http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=bhcidadeeducadora&tax=24181&lang=pt_BR&pg=9081&taxp=0&

Brasil. *Lei nº 9.394*. (1996, 23 de dezembro, atualizada 2009). Ministério da Educação e Cultura. Estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília. Recuperado em 13 abril, 2012 de <http://pt.scribd.com/doc/19690886/LDB-ATUALIZADA>.

Brasil. *Decreto nº 7083*. (2010, 27 de janeiro). Regulamenta o Programa Mais Educação. Brasília, DF. Recuperado em 10 janeiro, 2015, de <http://www.seed.se.gov.br/portais/maiseducacao/programa.asp>

Ciodaro, A. D. A. (2014). *Empreendedorismo Solidário na Educação Integral: oficinas com vivências em processo autogestionário*. Dissertação de Mestrado, Diretoria de Educação Continuada, Pesquisa e Extensão, Centro Universitário UNA, Belo Horizonte.

Dowbor, L. (2006). *O desenvolvimento local e a racionalidade econômica*. São Paulo. Recuperado em 15 dezembro, 2012, de <http://www.rts.org.br/artigos/artigos-2006/o-desenvolvimento-local-e-a-racionalidade-economica/>

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas da pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas.

Gohn, M. G. (2004, maio/agosto). Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. *Saúde e Sociedade*, v. 13, n. 2, pp. 20-31. Recuperado em 9 junho, 2014, de file:///G:/Dropbox_2/Dropbox/Mestrado/Empoderamento/empoderamento_e_participa%C3%A7%C3%A3o_-_Gohn.pdf

Lechat, N. M. P. & Barcelos, E. S. (2008, janeiro/junho). Autogestão: desafios políticos e metodológicos na incubação de empreendimentos econômicos solidários. *Rev. Katál*. v. 11, n. 1, pp. 96-104. Florianópolis.

Martins, R. D'A., Vaz, J. C. & Caldas, E. L. (2010, maio/junho). A gestão do desenvolvimento local no Brasil: (des)articulação de atores, instrumentos e território. *RAP*, Rio de Janeiro, 44(3), p. 559-90.

Ministério da Educação e Cultura (MEC). (s/d). *Educação Econômica e Empreendedorismo*

Ciodaro, Adriane Drummond de Almeida; Mello; Ediméia Maria Ribeiro de. Inserção de alunos em empreendimento solidário na educação integral para o desenvolvimento local

na Educação Pública: promovendo o protagonismo infantil. Versão Preliminar. Recuperado em 2 fevereiro, 2012, de [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)

Ministério da Educação e Cultura (MEC). (2009). *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: Secad (Série Mais Educação). Recuperado em 12 novembro, 2011, de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf

Ministério da Educação e Cultura (MEC). (s/d). *Programa Escola Aberta*. Recuperado em 25 maio, 2014, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16739&Itemid=811

Nascimento, C. (2004, 13/14 dezembro). Autogestão e o “Novo Cooperativismo”. In *Seminário Nacional de Autogestão*. Joinville, SC. Recuperado em 2 abril, 2014, de http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BCB2790012BCF8F95EF1C50/prog_autogestaoocooperativismo.pdf

Oliveira, F. (2001). *Aproximações ao enigma: o que quer dizer desenvolvimento local?*. São Paulo, Pólis, Programa Gestão Pública e Cidadania/EAESP/FGV.

Pádua, K. C. (s/d). Atores sociais da escola. *Dicionário – verbetes*. Belo Horizonte: Gestrado UFMG. Recuperado em 21 de março de 2012 de <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=47>.

Pêcheux, M. (1997). *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. (1983, edição original). (E. P. Orlandi trad.). Campinas: Pontes.

Pereira, J. R. (2013). Abordagens teóricas da gestão social: uma análise de citações exploratória. VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social. *Anais...* Belém.

Silva, M. A. S. M. (2005). Sobre a análise do discurso. FATEC, Ourinhos, SP. *Revista de Psicologia da UNESP* (São Paulo), v. 4, n. 1, pp. 16-40. Recuperado em 21 março, 2014, de <http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/viewFile/30/55>

Singer, P. (2009). Relaciones entre sociedad y Estado en la economía solidaria. *Iconos – Revista de Ciencias Sociales*, Quito, n. 33, pp. 51-65, 2009. Recuperado em 15 outubro, 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=50903303>

Webler, D. A. (2008). *As práticas discursivas de operários em empreendimentos de produção industrial autogestionária*. Porto Alegre: UFRGS. Recuperado em 10 junho, 2014, de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15553/000678742.pdf?sequence=1>.

Recebido em: 10/08/2014

Reformulado em: 03/02/2015

Aprovado em: 05/04/2015