

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP

***Artigo: “Educação para o Consumo Responsável e a Economia Solidária:
um caminho para a educação crítica”***

Alunas: Ana Flavia Borges Badue e Fabíola Marono Zerbini

Disciplina EDA 5028

*“Economia Solidária e Educação – a construção de uma alternativa de
desenvolvimento”*

Profª. Dra. Sonia Kruppa

São Paulo, Janeiro de 2006.

I. Introdução

“A educação deve ajudar o homem... a inserir-se criticamente no processo histórico e libertar-se pela conscientização da síndrome do ter e da escravidão do consumismo”

Paulo Freire

A incontestável crise socioambiental que vivemos é uma crise cultural que como aponta Paulo Freire está pautada na “síndrome do ter e na escravidão do consumismo”. Sendo a crise cultural uma crise de representações culturais e de formas de sociabilidade, qualquer transformação da realidade socioambiental deve passar, necessariamente, pela transformação dos indivíduos. Tal transformação, por sua vez, só pode acontecer na medida em que os indivíduos tomem consciência de seu papel como sujeitos sociais com possibilidade de serem co-participes no processo de construção social.

Mas qual será o papel da escola diante desse cenário? A escola, como espaço institucional destinado ao saber, tem papel fundamental nesse contexto. Cabe a ela, a partir de uma crítica ao processo educativo que promove, redefinir o seu papel, promovendo uma educação crítica, participativa e emancipatória, condição fundamental para que se consiga garantir a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e inclusiva, capaz de encontrar de forma solidária um modo de vida socioambientalmente sustentável. (PCNs, 1998).

É nessa perspectiva que propomos a reflexão que se segue. Partimos da crítica à educação para delinear o que seria uma educação crítica. Por fim, apontamos como uma possibilidade de caminho os pressupostos de uma Educação para o Consumo Responsável que pelo seu compromisso com a educação crítica e pró-ativa, ou seja, que propõem melhorias práticas para a construção de uma forma mais sustentável da vida humana, muito poderá contribuir para a reflexão do potencial da Economia Solidária como “uma alternativa superior ao capitalismo, por proporcionar às pessoas uma vida melhor, com solidariedade” e respeito à diversidade, conforme propõem Paul Singer (2004). E quem sabe assim poderá contribuir efetivamente para a busca de saídas à crise socioambiental e cultural vigentes.

II. A crítica à educação - Emancipação, crítica e processos educacionais:

Na relação entre educação, emancipação e crítica, entendemos Educação como processo, emancipação como fim, e, crítica, como condição inerente desta relação entre processo e fim, ou seja, como justificativa e como condição da possibilidade de existência de processos educacionais dirigidos à emancipação.

Falamos isto, pois esta clássica dicotomia - entre o sentido sofista de educação, ou seja, uma educação doutrinária, ou “conteúdista”, que se pauta na transmissão de conteúdos a partir de processos unilaterais, onde o educador, detentor da verdade, ensina e transmite a seus educandos (sujeitos receptores), suas “verdades” pré-estabelecidas, e o sentido “socrático” da educação, dirigida e contextualizada na reflexão e na análise crítica como método e fundamento do processo de geração de conhecimentos -, nos remete ao duplo olhar que devemos ter quando da tentativa de análise das relações entre educação, emancipação e crítica.

Pois, se por um lado a educação pode ser o caminho de incremento da emancipação, por outro, ela, enquanto instituição social fortemente engendrada na cultura racional positivista de nossos tempos, pode ser o motor maior da reprodução da propaganda cultural ideológica que fomenta e estimula um dos maiores obstáculos da emancipação, que é o “*consenso ideológico dos dominados*” (GODELIER *Apud* MICELA, 1984).

Conforme nos aponta Wolfgang Leo Maar, no prefácio que faz ao livro “Educação e Emancipação” de Adorno (2000),

“o desenvolvimento da sociedade a partir da Ilustração, em que cabe importante papel à educação e formação cultural, conduziu inexoravelmente à barbárie. Ou para dizer o mesmo pelo reverso: o próprio processo que impõe a barbárie aos homens ao mesmo tempo constitui a base de sua sobrevivência. Eis aqui o nó a ser desatado” (Maar, 2000:11).

Neste sentido, porém, podemos adentrar ao universo daquelas correntes teóricas da sociologia e filosofia da educação que contestam a neutralidade com a qual os processos formativos vêm sendo elaborados ao longo dos anos.

*“Na longa história da teorização educacional, que se estende desde Bobbit (1918), e Charters (1923) nos primeiros decênios do Século XX, até os trabalhos mais recentes de Ralph Tyler (1950) e Mager (1979), tem havido um poderoso e profundo compromisso no sentido de considerar a pedagogia da escola em termos **nos quais o poder é separado do conhecimento e a cultura é abstraída da política**” (GIROUX, 1983) (grifos nossos).*

Assim, a educação – a partir de seu próprio processo de formulação teórica – é e sempre foi vista como um meio instrucional, de transmissão de conteúdos definidos por uma parcela da população – a quem interessa manter e alimentar a “indústria cultural” - como aqueles conhecimentos ditos “verdadeiros”, construídos a partir de uma teoria tradicional do conhecimento que, intencionalmente, o desvincula das possíveis relações de poder e dominação a eles inerentes, acabando por designar à educação o papel de “*máquina de criação e sustentação da reprodução cultural*” que mascara a maneira pela qual as ideologias dominantes são constituídas e mediadas, através desta mesma educação.

O modo de produção capitalista, que se pauta na competição e exclusão - onde há vencedores e perdedores - valoriza o TER e enxerga na educação o seu modo de reprodução e manutenção. Segundo Sônia Kruppa (2005):

“As mudanças tecnológicas na organização da produção capitalista geram ainda mais desemprego, que hoje atinge a escolarizados e não - escolarizados, fato que amplia e reafirma a desigualdade intrínseca do capitalismo, demonstrando que a escola cumpre seu papel ideológico, formador do inconsciente coletivomencionado, ao afirmar sem discutir a relação escolaridade/emprego/renda, disciplinando a todos para a concorrência, que continua sendo útil, eficiente e eficaz, isto sim, para o sistema econômico em hegemonia”

Tal crença de que a competição é a essência não só do mundo produtivo, mas também do mundo escolar fica clara quando se ouve, por exemplo, o ícone do mundo capitalista Bill Gates. Em palestra a uma escola secundária, ele destacou, segundo a matéria “Promovendo o boom na educação” da revista Qualimetria (editada pela FAAP, 2005), como a “*incoerente política educacional de vida fácil para as crianças está criando uma geração sem o senso de realidade e como essa situação tem levado centenas de milhares de jovens a falharem em suas vidas*”. Gates sugere algumas lições aos jovens como:

“O mundo não está preocupado com a sua auto-estima. O mundo espera que você faça alguma coisa útil por ele antes de sentir-se bem com você mesmo; se você acha seu professor rude, espere até ter um chefe, ele não terá pena

nenhuma de você como os seus mestres já mostraram em diversas situações; sua escola pode ter eliminado a distinção entre vencedores e perdedores, entretanto a vida não é assim. Em algumas escolas você pode repetir de ano e ter inúmeras possibilidades até acertar. Isto não parece com absolutamente nada da vida real. Se você pisar na bola, está despedido, rua!!! Procure fazer tudo certo na primeira vez, o que não é nada fácil”.

Na contraposição da alienação óbvia que impera nestes processos, ou seja, da falta de crítica para com a educação tal qual a mesma vem se desenvolvendo, bem como em relação às suas conseqüências conforme contextualizado acima – existem correntes da sociologia da educação que trabalham no sentido de desmascarar tais situações, de forma a resgatar as possibilidades de uma pedagogia radical (GIROUX, 1983), ou, de uma pedagogia para a autonomia (FREIRE, 2000), só para citar algumas das propostas que desta corrente se depreenderam como as mais marcantes.

Daí a exigência que se coloca à sociologia crítica da educação, de iniciar seus estudos **a partir da crítica à educação** tal qual ela vem sendo teorizada e exercitada dentro do paradigma positivista vigente. Dentre as teorias e correntes mais próximas deste papel de “críticos da educação”, encontram-se as teorias de reprodução, a saber, “teoria da reprodução social”, que, segundo Giroux, “*tem como tema central a noção de que a escola desempenha papel importante, se não crítico, na reprodução das formações sociais, necessárias para sustentar as relações capitalistas de produção*” (1983), e, cujos exemplos mais representativos são os trabalhos originais de Althusser (1969, 1971) e Bowles (1976, 1981), e, a “teoria da reprodução cultural”, que, ainda segundo Giroux, “*começa exatamente onde termina a teoria da reprodução social (...) fazendo um grande esforço para desenvolver uma sociologia do currículo que unisse cultura, classe e dominação, com a lógica e os imperativos da escolarização*”, tendo, como principais expoentes Pierre Bourdieu e seu grupo (1977x, 1977b, 1977c).

Mas não nos ateremos neste tópico de forma mais aprofundada aos estudos destas teorias e seus defensores, até porque acreditamos ser mais útil ao objeto de reflexão em questão, conhecer as soluções apontadas pelas correntes educacionais que já partiram desta crítica para se constituir e se manifestar no mundo. Entretanto, citar a existência de tais teorias é também tarefa imprescindível, num contexto onde a resistência parece sempre precisar ser explicitada para que o contraponto ao “normal”, se mostre não apenas nas palavras de quem escreve este estudo, mas também na de muitos outros pensadores indignados com a atmosfera de alienação e falta de responsabilidade para com as causas e efeitos de um dos pilares da sociedade mais

importantes para a mudança ou a manutenção da ordem social vigente, a saber, a educação.

Passemos à educação crítica.

III. A educação crítica emancipatória

“a educação apresentadora de problemas é futuro revolucionário. Portanto, é profética... Portanto, corresponde à história natural do homem. Portanto, afirma que os homens como seres transcendem-se a si mesmos... Portanto, identifica-se com o movimento que engaja os homens como seres cientes de suas imperfeições – um movimento histórico que tem seu ponto de partida, seus sujeitos e seus objetivos”. (FREIRE, 1990:72).

Até aqui contextualizamos o universo da “crítica à educação”, na medida que o consideramos, juntamente com outros pensadores/educadores, esta, a primeira das etapas de uma educação crítica. Na mesma linha, Moacir Gadotti, em seu livro “Educação e Poder”, nos coloca:

“um dos maiores obstáculos à conscientização é a própria educação. Para educar (conscientizar) é preciso lutar contra a educação, uma luta retomada incessantemente, contra a educação dominante, a educação do colonizador. (...) além disso, por em evidência sua função ideológica em relação ao contexto político, social e econômico.” (Gadotti, 2003:41).

E é a partir dessa primeira etapa que iniciaremos o debate sobre “educação crítica” acrescentando que são as correntes da filosofia e da sociologia críticas que estimularam o debate acerca de uma outra educação – uma educação revolucionária – ou, uma educação aliada ao compromisso político pelo fim da dominação e pela criação de uma outra “cultura”, que contradiga esta que temos aí – de manipulação, dominação e exclusão (muitas vezes reproduzida por esta mesma educação). Enfim, uma educação que não podemos e nem devemos deixar de buscar compreender quando da tarefa de se pensar uma educação emancipatória tal qual a proposta do presente trabalho.

E é aqui que encontramos identidade com a proposta deflagrada por Paulo Freire e tantos outros entusiastas de uma educação para a liberdade, ou seja, uma educação que assuma o contexto de consciência política existente (e inerente) aos espaços educacionais, a partir de uma crítica a estes espaços, e, assim, trabalhe na

possibilidade revolucionária de criar uma outra cultura a partir destes mesmos espaços, desde que assumidos seu conflito e sua contradição, e de forma a utilizar este mesmo conflito e esta mesma contradição para *“mostrar as possibilidades de fazer frente aos desafios do presente: descobrir, inventar, propor razões de esperança e os meios de traduzi-la concretamente.”* (Gadotti, 2003:43).

Ou seja, a educação revolucionária surge da crítica à educação colonizadora, mas não necessariamente deve se restringir a esta crítica. Trata-se, na verdade de, a partir de uma crítica da educação, chegar numa crítica da cultura e numa crítica das formas de construção do conhecimento, em um exercício dialético, absolutamente necessário para se responder às seguintes questões: é possível uma educação que tente participar do processo de transformação social que a mantém e que ela reproduz? E indo um pouco mais além, qual é a relação entre educação e transformação social?

À primeira pergunta, nos apoiaremos nas palavras de Gadotti para quem:

“há uma luta no interior da educação e do sistema escolar entre a necessidade de transmissão de uma cultura existente (ciência, valores, ideologia), que é a tarefa conservadora da educação, e a necessidade de criação de uma nova cultura que é a tarefa revolucionária de uma educação. O que ocorre numa sociedade dada é uma das duas tendências é sempre dominante. Num dado momento, estas duas tendências entram em conflito aberto podendo, então, ocorrer um salto qualitativo.” (Gadotti, 2003:43).

Ou seja, é a partir desta concepção, de que há uma luta por significações no interior da educação, que se abre a “possibilidade” de um exercício e de uma prática educacional voltados exatamente para o questionamento desta “educação reprodutora”, e, a partir deste questionamento, ou seja, do exercício de uma “educação contra a educação” (Gadotti, 1976), *“abrir a humanidade intrínseca do oprimido”*, seja ele o educador, seja ele o educando, de forma a descortinar as relações entre educação e poder, educação e política, educação e ideologia, em uma ação de “hegemonia oposta”, cujo objetivo final é a formação da consciência crítica dos indivíduos.

A especificidade da proposta de Freire é a noção de consciência crítica como conhecimento de classe e práxis de classe. Nesse sentido, a sua “pedagogia da consciência” é colocada como um instrumento de colaboração pedagógica e política na organização das classes sociais subordinadas, na medida que a revolução cultural implica a consciente participação dessas classes. *“Por essa razão, a revolução é também um ato de conhecimento”* (Freire Apud Torres, 2003). Assim, não se trata de

cultivar a autoconsciência crítica apenas para melhorar a aprendizagem cognitiva e a auto-estima dos estudantes, mas sim, para a libertação do oprimido como sujeito histórico num horizonte de objetivos revolucionários.

E são esses objetivos revolucionários que trazem uma conexão possível entre educação e transformação social, adentrando já à segunda pergunta colocada acima. Paulo Freire, e muitos outros, sempre nos alertou para o fato de que a educação, sozinha, não é a alavanca da transformação social. Por certo que associado a ela há inúmeros outros aspectos da sociedade que devem entrar em questão quando de um projeto “transformador”. Entretanto, se olharmos a necessidade de este processo acontecer a partir da **consciente participação** da classe oprimida – e aqui se incluem não apenas aqueles ditos “excluídos” dos bens materiais, mas também todos nós, absorvidos pela “indústria cultural” -, então podemos afirmar com toda a certeza que sem a educação este processo não pode acontecer.

Ou seja, não se trata de uma supervalorização da educação em detrimento de outras ferramentas que podem e devem ser utilizadas no mesmo processo de construção da utopia da emancipação, mas uma opção, que se faz legítima exatamente na afirmação de que sem consciência crítica que faça perceber a condição de “dominado” frente a uma hegemonia ideológica *para e de* poucos, tal processo de transformação nunca acontecerá – ele fatalmente será “engolido” pelo mesmo sistema que quer derrubar.

Não estamos aqui afirmando que seja fácil a tarefa de reconciliar o processo de deliberação política – aberto por uma pedagogia revolucionária - com o processo de consolidação ideológica de um movimento triunfante. Tal afirmação, para ser dita, dependeria de um estudo muito mais aprofundado, ou, de uma boa dose de esperança/ingenuidade. O que estamos querendo afirmar aqui é tão somente a legitimidade de tal ferramenta para o projeto emancipatório que aqui se propõe.

A tomada de consciência pelos seres humanos de seu papel de sujeito histórico, e das dificuldades encerradas nisto diante do massacre cultural hegemônico a qual estamos todos submetidos - que apresenta a possibilidade de “construção” da emancipação a partir de processos educacionais dirigidos para o esclarecimento e para a crítica.

Pois, por ser social, o ser humano continua sendo capaz de pensar conceitualmente e de forma simbólica, de maneira a transcender o conhecimento empírico das coisas e do mundo, e, a partir do estabelecimento de relações mais lógicas

entre elas, de criar "representações coletivas", ou melhor, estados de coletividade que dão significado ao social como algo com estatuto e autoridade próprios. Estas representações coletivas, se entendidas como o arcabouço simbólico que conforma a cultura, têm enorme influência no processo de construção das realidades que, dia a dia, escrevem o presente, e, assinalam o futuro da trajetória humana na terra.

E esta é a condição inegável do potencial de transformação social da educação. Mas não qualquer educação, e sim aquela orientada para o resgate do sentido de elo social, através do estímulo e da promoção de espaços que permitam uma reflexão crítica das formas de sociabilidade passadas e presentes, e mais, que estimule a percepção sobre a nossa condição de reprodutores de representações sociais (muitas delas podendo ser consideradas irracionais nos dias de hoje) e, assim, nos estimule ao resgate e ao exercício da condição de criadores destas representações, a partir da construção de juízos próprios, que, contextualizados na noção de cadeia humanitária da qual somos todos elos, podem transcender para os juízos da cadeia humanitária rumo a construção da sua própria sobrevivência.

Eis a educação crítica como a entendemos, enfim, uma educação destinada, como já dizia Sócrates, a conhecermos a nós mesmos e ao mundo à nossa volta, a partir de uma leitura crítica estimulada a nos fazer pensar pelas nossas próprias verdades, que, contextualizadas em um processo de reflexividade da socialização, gerariam, no limite, indivíduos capazes de perceber a sua condição de sujeitos históricos inseridos numa conjuntura sócio-política determinada, cuja ação, sempre intrinsecamente política, resulta de um universo de valores construído social e historicamente.

Assim, não se apaga a dimensão individual e subjetiva, mas esta é vista desde sua intercessão com a cultura e a história, ou seja, **o indivíduo é sempre um ser social, e a educação, é sempre um ato político.**

IV. Educação para o Consumo Responsável e a Economia Solidária: um caminho para a educação crítica

“...perceber e denunciar o conflito entre as práticas educativas dominantes e a forma autogestionária trazida pelos trabalhadores da Economia Solidária; ...pôr-se no conflito, enquanto educadores e pesquisadores;

... nomear, ao construir coletiva e processualmente com os trabalhadores, várias outras práticas educativas que tragam para a escola um outro conteúdo e forma.”
(Sonia Kruppa, 2005).

Nessa perspectiva de resgate do verdadeiro sentido de educar como ato político, ou seja, de resgatar a ética do convívio social na polis (cidade) é que entendemos que se faz urgente uma reflexão na escola sobre o modo de produção e consumo do sistema capitalista vigente que se tornou insustentável. O constante estímulo ao consumismo como mola propulsora do sistema econômico cria a ilusão da busca de um conforto e melhoria de qualidade de vida às custas de uma deterioração insustentável dos meios naturais, que coloca em risco a nossa sobrevivência no planeta Terra.

Este modo de vida que prega liberdade de escolha é na verdade um modo que materialmente beneficia a poucos, ditos vencedores, mas que por excluir a grande massa humana nos coloca em uma engrenagem autofágica que deteriora as nossas relações com o ambiente, com os demais seres humanos e, sobretudo, com nós mesmos, minando nossa auto-estima. Mas como quebrar esta corrente e realmente transformar? Muitos caminhos estão sendo traçados na educação brasileira buscando a criação de uma consciência transformadora inspirados na pedagogia do oprimido e libertária de Paulo Freire, na educação ambiental calcada na práxis, na educação democrática e na educação em valores humanos.

E é com base nessas teorias e práticas que se construiu uma pedagogia para questionar o cerne do modelo econômico vigente: o estímulo ao consumismo e o modelo de produção e trabalho excludente. A Educação para o Consumo Responsável traz para a pauta da educação a necessidade de uma postura crítica do indivíduo frente ao mundo em que vive e lhe convida a refletir e a vivenciar outras formas de consumo, trabalho e produção que respeitem o SER Humano, como aquelas propostas pela Economia Solidária.

A proposta de um consumo sustentável ou responsável, no sentido da consciência crítica e responsável perante os atos de escolha de consumo, possui raízes históricas em diversas fases da história, mas vale aqui ressaltar que a resistência pacífica e o boicote ao consumo foram práticas utilizadas para combater injustiças sociais, como bem demonstrou Gandhi nos movimentos de resistência que imprimiu frente ao poder

do imperialismo britânico, estimulando os indianos a produzirem e consumirem o seu próprio sal, tendo como resultado o enfraquecimento do poder econômico, e, na conseqüência, político da Inglaterra.

Paulo Freire, através da pedagogia do oprimido, pontuou a necessária consciência crítica do excluído das benesses do sistema capitalista que envolvia uma crítica ao modo de produção e de consumo. Tal sistema teoricamente discutido, foi efetivamente pouco praticado no âmbito da educação formal, devido a todo o contexto político e social vigente apontado mais acima. Tendo sido abordado em espaços não formais desde então.

No Brasil, a proposta da abordagem de uma educação do consumidor, surgiu inicialmente como uma orientação formal para a defesa dos direitos do consumidor. Vale salientar que a Educação do Consumidor é ato legal e formal, em vigor desde a promulgação do Código Brasileiro de Defesa do Consumidor em 1991. Nessa perspectiva o consumidor quando se sentia lesado deveria buscar os reparos dos seus danos junto à empresa produtora do bem ou prestadora de um serviço. Tal perspectiva não visava, contudo, questionar o modo de produção, mas sim garantir um equilíbrio de força entre produtor e o consumidor.

Foi a partir de 1992, com o grande movimento ambientalista da ECO 92, que surgiram os compromissos firmados por dirigentes de diversos países através da Agenda 21 e Carta da Terra, que a consciência de que o consumo dos bens materiais deveria ser repensada começa a se fazer valer, pois, mesmo sendo restrito e excludente, ele (o consumo) já se mostrava insustentável. Surge então o conceito de consumo sustentável.

Em 1997, o tema Educação para o Consumo no ambiente escolar é pautado através da orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação, para que as escolas do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série incluíssem o tema “Trabalho e Consumo” como um Tema Transversal. Nesse momento já se pautava a importância de uma crítica ao modo de produção, trabalho e consumo na escola. Contudo, nos parece que essa questão foi pouco absorvida pelas escolas de modo geral, por diversas contingências. Entre essas, é possível que a falta de eco e de permeabilidade dessa proposta tenha se dado, também, como bem coloca Sônia Kruppa (2005), pelo:

“distanciamento da escola que também é feito em nome de uma pseudo-neutralidade institucional, que oculta, com certo disfarce, a reprodução da ordem que interessa ao sistema capitalista. Uma ordem baseada em valores individuais e na competição, controlada pelo esquadramento cartesiano

do espaço e do tempo, sob a máxima: cada coisa em seu lugar e em cada lugar apenas uma coisa, em tempos rigidamente separados- o tempo do conhecer (teórico) e o tempo do agir (prático).”

Contudo, como decorrência da crise socioambiental decorrente do modo de produção do capitalismo, fortemente anunciada na ECO 92 (Segunda Conferência Mundial de Meio Ambiente) o movimento para encontrar novas formas de produção e consumo vem se fortalecendo desde então. Assim, *“de forma inter-relacionada, houve um estreitamento entre o movimento pelo Consumo Responsável e os movimentos da Economia Solidária e do Comércio Justo, como proposta de fortalecimento mútuo pautada no princípio de que uma cadeia produtiva solidária só se concretiza a partir da observância de critérios socioambientais em todos os seus elos: do produtor ao consumidor.”* (BADUE et al,2005).

Nesse contexto, em 2003, o Instituto Kairós e a *Fédération Artisans du Monde* decidiram promover um intercâmbio de suas experiências em Educação para o Consumo Responsável e Comércio Justo, com a proposta de formular uma metodologia comum que potencializasse os efeitos e os resultados de ambas. Esse processo resultou na construção coletiva do *“Manual Pedagógico - Entender para Intervir: Por uma Educação para o Consumo Responsável e o Comércio Justo”*.

O citado manual, cujo título reflete um convite para “a intervenção” e, também para a práxis educativa, se apresenta não como um receituário, mas sim, como subsídio pedagógico através da apresentação de um repertório teórico e prático. Ele objetiva, através da metodologia proposta “Entender para Intervir”, pautada na pesquisa-ação-participante¹, oferecer sugestões de caminhos para a *“formação de indivíduos críticos, capazes de enxergar as relações entre crise socioambiental e os atuais padrões de produção e consumo, de refletir sobre tais percepções à luz dos princípios da ética, da sustentabilidade ambiental e da justiça social, bem como de intervir em nome da construção de outra realidade, de outro mundo possível.”* (BADUE et. al, 2005).

O Instituto Kairós busca disseminar sua publicação, lançada em 2005, de forma integrada a processos educativos, de preferência, através de projetos-piloto mobilizados por Secretarias de Educação em parceria com movimentos locais organizados de Economia Solidária.

¹ Segundo a Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio-Ambiente, a Pesquisa-Ação-Participante refere-se ao procedimento democrático e participativo de diagnosticar e interpretar a realidade, sonhar sua transformação, planejar intervenções educacionais, implementá-las e avaliá-las continuamente.

Em 2005 foi lançada também a publicação “Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos”, organizado por Sônia Kruppa (2005) que apresenta reflexões de diversos autores buscando mostrar a importância da Economia Solidária no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, diante da situação de crise do mundo do trabalho e na perspectiva de construção de uma alternativa melhor para o sistema econômico hegemônico. Segundo Kruppa (2005):

“a reação dos trabalhadores impõe-se aos que pensam a transformação da sociedade, dando urgência à mudança da concepção que norteia escolas e práticas educativas, que podem ser desencadeadas, talvez de forma intuitiva, dando chance para pensar no novo que se está fazendo no curso do próprio fazer... Programas de educação de jovens e adultos de sistemas públicos de educação têm procurado superar a fragmentação curricular, organizando-se de forma temática, conforme proposta de Paulo Freire. Mas é preciso um passo a mais. A população no campo e na cidade vem buscando formas coletivas de enfrentamento da crise do mundo do trabalho. Mais do que se constituírem em temas geradores ou transversais, essas formas coletivas de organização deveriam ser tomadas como centros constitutivos da proposta educacional para que o conhecimento escolar pudesse consolidar outras formas de relação entre educação e trabalho, apontado para a construção de alternativas ao desenvolvimento econômico e social desses grupos.”

Concordamos com Arruda (2005) co-autor da mesma publicação citada acima, que a Economia Solidária em si promove o “consumo ético”, “crítico” e “solidário”. Nesse contexto, ele aponta que:

“cada habitante busca o atendimento das suas necessidades na partilha dos bens, e não na apropriação privada deles à exclusão dos outros. Partilhando o que tem ou produz, ele gera satisfação para outros e predispõe os outros a fazerem o mesmo em relação a ela ou a ela. Consciente de que todo consumo envolve geração de resíduos, cada habitante estará comprometido com os três princípios de uma gestão responsável do ambiente: gastar o mínimo (de recursos naturais), reutilizar tudo o que é possível, reciclar o que não pode ser reutilizado. Dessa forma, elimina-se todo o desperdício, seja de recursos, seja de energia, e buscam-se formas de manter a harmonia da existência da comunidade humana em relação aos seus ecossistemas.”

V. Alianças e caminhos possíveis.

À luz dessas duas publicações, é possível apontarmos alguns caminhos em comum na busca de uma pedagogia que promova a consciência para o consumo responsável tendo a Economia Solidária como uma alternativa ao modelo econômico hegemônico:

- A alfabetização para a Economia Solidária necessita da Educação para o Consumo Responsável ponto focal de interação com o público estudante que não está atuando no setor produtivo, mas que, contudo, participa do processo econômico através do seu consumo. Para tanto, conforme propõem Arruda (2005), necessitaria para além da EJA que a educação escolar fosse reformulada desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, para a incorporação desses novos conceitos e valores. Nessa perspectiva ela pode e deve iniciar-se em todos os caminhos possíveis: desde o educador, até as escolas e as políticas públicas que demonstrarem interesse nessa educação crítica e emancipatória.
- Se faz necessário um processo de formação dos educadores nas diversas esferas, desde a educação formal até os espaços de educação não formal, para que eles possam rever e readaptar suas práticas educativas diante dessa nova perspectiva de modelo de produção e consumo. Portanto, iniciativas como a disciplina de “*Economia Solidária e Educação – a construção de uma alternativa de desenvolvimento*” introduzida no curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação precisam ser ampliadas e consolidadas nas diversas esferas da Educação Superior.
- Também concordamos com os autores da publicação Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos que é fundamental a aliança entre o setor educacional e as crescentes cadeias produtivas solidárias, na interação de redes de colaboração solidária, para construir um novo caminho educativo que busque legitimar a Economia Solidária como uma alternativa superior ao capitalismo (SINGER, 2002), ou, como propõe Arruda, construir um sistema pós-capitalista.

Esta aliança apontada acima, fator de maior importância na integração dos temas aqui abordados em uma perspectiva educacional revolucionária, se faz necessária para fortalecer a difícil tarefa de transpor o sistema capitalista insustentável. Tal aliança também possibilitará que os envolvidos possam pensar e atuar juntos na construção de um caminho de transição “*em que aos poucos as trocas capitalistas serão substituídas pelas trocas e interações solidárias*”. (ARRUDA, 2005).

Como bem coloca Kruppa (2005), “*O novo que sai do velho só é possível se nomeio a utopia que a possibilidade representa*”. Portanto, ela precisa ser legitimada através da reflexão crítica e vivência por todos sujeitos sociais envolvidos. Só assim, e ainda conforme Kruppa (2005), será “*possível a vivência de um processo novo e*

coletivo de produção da Economia Solidária e dele espriar novas formas de organização para a escola". Quem sabe assim poderemos, como propõem Mario Sergio Cortella (2005), "*com humildade, aprender a erigir a cidade que não envergonha, a partir de uma pedagogia emancipatória e libertadora.*".

Sabemos dos desafios que tal proposta encerra no seu confronto com a prática e com a realidade do sistema educacional, político e econômico vigentes. Entretanto, acreditamos na aliança das teorias emancipatórias, e, na articulação das ações delas decorrentes, como caminho para a construção de uma grande rede solidária, que ocupe os espaços sociais de maior relevância como aqueles representados pela escola, e que, a partir daí, ofereça alternativas concretas para a construção, por toda a sociedade, de novas práticas e de novos saberes.

VI. Bibliografia

ADORNO, T., HORKHEIMER, M. "Conceito de Iluminismo", *in* **W. Benjamin, M. Horkheimer, T. W. Adorno, J. Habermas. Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, p. 89-116 (Coleção Os Pensadores), 1980.

_____, T., HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1985.

_____, T. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000.

ARANTES, Paulo Eduardo. "Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas - Vida e Obra", *in* **W. Benjamin, M. Horkheimer, T. W. Adorno, J. Habermas. Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, p. 89-116 (Coleção Os Pensadores), 1980.

ARRUDA, Marcos. "Redes, educação e Economia Solidária: novas formas de pensar a educação de jovens e adultos" *in* Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Economia solidária e educação de jovens e adultos**, Sonia M. Portella Kruppa, organização. – Brasília: Inep, 2005

ARONOWITZ, Stanley. "O humanismo radical e democrático de Paulo Freire" *in* McLaren, Peter, Leonard, Peter, Gadotti, Moacir (orgs.). **Paulo Freire - Poder, Desejos e Memórias da Libertação**. Porto Alegre: Ed. ARTMED, 1998.

BADUE, Ana Flávia Borges et al. **Manual Pedagógico: entender para intervir. Por uma educação para o Consumo Responsável e o Comércio Justo** - São Paulo: Instituto Kairós; Paris: Artisans du Monde, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Por uma sociologia crítica. Um ensaio sobre senso comum e emancipação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1977.

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais /** Secretaria de Educação Fundamental- Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CORTELLA, M.S., “Prefácio” *in* Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Economia solidária e educação de jovens e adultos**, Sonia M. Portella Kruppa, organização. – Brasília: Inep, 2005.
- DAMERGIAN, Sueli, TASSARA, Eda Terezinha de Oliveira. “Para um novo humanismo: Contribuições da Psicologia Social”. **Estudos Avançados**, São Paulo/SP, V. 10, Número 28, 1996, pp. 291-316.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000.
- _____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Brasil: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.
- _____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, , 1975
- GADOTTI, Moacir. "Educação e Poder". São Paulo: Ed. Cortez, 2003.
- GIROUX, Henry. "**Pedagogia Radical**". São Paulo: Cortez, 1983.
- GUR-ZE'EV, I. A teoria crítica e a possibilidade de uma pedagogia não-repressiva. (Draft version), 1998.
- HORKHEIMER, M. “Filosofia e Teoria Crítica”, *in* **W. Benjamin, M. Horkheimer, T. W. Adorno, J. Habermas. Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, p. 155-161 (Coleção Os Pensadores), 1983.
- _____, M. “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, *in* **W. Benjamin, M. Horkheimer, T. W. Adorno, J. Habermas. Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, p. 117-154 (Coleção Os Pensadores), 1983.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Economia solidária e educação de jovens e adultos**, Sonia M. Portella Kruppa, organização. – Brasília: Inep, 2005.
- KRUPPA, S. M. P. “Uma outra economia pode acontecer:para além da Teoria do Capital Humano”, *in* Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Economia solidária e educação de jovens e adultos**, Sonia M. Portella Kruppa, organização. – Brasília: Inep, 2005.
- LEONARD, Peter. "Pedagogia Crítica e a Previdência" *in* McLaren, Peter, Leonard, Peter, Gadotti, Moacir (orgs.). **Paulo Freire - Poder, Desejos e Memórias da Libertação**. Porto Alegre: Ed. ARTMED, 1998.
- POGREBINSCHI, Thamy. Emancipação: um conceito em busca de uma teoria. (*Draft version*), 2004.

- REVISTA QUALIMETRIA. Matéria “Promovendo o boom na educação”, revista editada pela Fundação Armando Álvares Penteado, No 168, agosto de 2005, pág. 24-33.
- ROSSEAU, “Do contrato social”, in, **Os pensadores**, São Paulo, Ed.: Abril Cultural, 1973, livro I.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A Crítica da Razão Indolente: Contra o desperdício da Experiência**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.
- _____, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice – o social e o político na pós Modernidade**. São Paulo, Ed. Cortez, 1995.
- SINGER, Paul. **Introdução à Economia Solidária** - 1ª ed. - São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.
- TASSARA, Eda de Oliveira T. de O. e ARDANS, Omar. “Participação emancipatória: reflexões sobre a mudança social na complexidade contemporânea” in Revista **Imaginário**, Número 9, São Paulo, 2003, pg. 15 -32.
- _____, Eda. "Educação Ambiental: conhecimento e política no contexto da crise ambiental" in SORRENTINO, M., TRAJBER, R., BRAGA, T. **Cadernos do III Fórum de Educação Ambiental** Porto Alegre, São Paulo: Ed. Gaia, 1994. Pg. 39-43.
- _____, Eda. “Globalização, paradigmas e utopias: questões de método na pesquisa social contemporânea” in **A sociedade na perspectiva da Psicologia: questões teóricas e metodológicas - Coletâneas da ANPEPP**. CAMINO, L., & MENANDRO, P.R.M... V. 1, Número 13, 1996, pp. 83-95.