

CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ

**LILIAN SILVA DE CARVALHO
NATALIA DANTAS FERREIRA**

**BAZAR COMUNITÁRIO: EDUCAÇÃO, COMUNIDADE,
CULTURA E SOCIALIZAÇÃO**

**Ribeirão Preto
2019**

**LILIAN SILVA DE CARVALHO
NATALIA DANTAS FERREIRA**

**BAZAR COMUNITÁRIO: EDUCAÇÃO, COMUNIDADE,
CULTURA E SOCIALIZAÇÃO**

Trabalho de conclusão de curso de
Pedagogia apresentado ao Centro
Universitário Barão de Mauá como
requisito para a obtenção do título de
licenciatura.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Ziotti Narita

Ribeirão Preto
2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

B348

Bazar comunitário: educação, comunidade, cultura e socialização / Lilian Silva de Carvalho; Natália Dantas Ferreira - Ribeirão Preto, 2019.

61 p. il.

Trabalho de conclusão do curso de Pedagogia do Centro Universitário Barão de Mauá

Orientador: Felipe Ziotti Narita

1. Educação 2. Bazar 3. Comunidade I. CARVALHO, Lilian Silva de II. FERREIRA, Natália Dantas III. NARITA, Felipe Ziotti IV. Título

CDU 37.015.4

Bibliotecária Responsável: Iandra M. H. Fernandes, CRB⁸ 9878

**LILIAN SILVA DE CARVALHO
NATALIA DANTAS FERREIRA**

Bazar comunitário: educação, comunidade, cultura e socialização

Trabalho de conclusão de curso de
Pedagogia apresentado como
requisito para a obtenção do título de
licenciatura.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Ziotti Narita

Data de aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Felipe Ziotti Narita
Centro Universitário Barão de Mauá

Prof. Me. Rafael Cardoso de Mello
Centro Universitário Barão de Mauá

Prof. Me. Osmair Severino Botelho
Centro Universitário Barão de Mauá

Ribeirão Preto
2019

AGRADECIMENTOS

Lilian Silva de Carvalho:

Agradeço primeiramente a Deus, por me abençoar nessa jornada. Igualmente à minha companheira Natália, por todo esse período de faculdade, e a todos que contribuíram de maneira direta ou indireta para a realização deste trabalho, principalmente ao nosso orientador, Prof. Dr. Felipe Ziotti Narita, que nos deu todo o apoio. Farei o possível para reverter todo o conhecimento que obtive durante a faculdade para as crianças que necessitam de uma educação de qualidade.

Natália Dantas Ferreira:

Louvo a Deus por ter me dado vida e saúde para realizar a pesquisa da introdução até o seu findar, principalmente por ter permitido saber antes mesmo do início deste curso que um dia seria agraciada por essa vitória.

Sou agradecida a mim pela ideia inicial de trabalhar com o tema, os bazares sempre estiveram presente no meu cotidiano: por que não trabalhar com eles pedagogicamente? Da mesma maneira a persistência, valor formador dessa personalidade, que enxergou as críticas negativas como ponte para construir uma pesquisa tão conceitual.

Agradeço também ao Guilherme, um grande amigo, pois seus conhecimentos foram fonte inicial principal da primeira estruturação do projeto e sem sua participação provavelmente ele nem existiria.

Agradeço aos meus pais por terem me concebido, zelado pela minha segurança e me instruído a sempre trilhar meu caminho, escolhendo viver e fazer bem ao meu próximo. Em especial a minha mãe, que será para sempre minha maior inspiração de força, determinação e sensibilidade. Ela nunca, sequer um momento, deixou que eu pensasse em desistir; pelo contrário, a todo instante ela encorajou e incentivou meu percurso no campo pedagógico.

Aos meus irmãos, pelo companheirismo e por toda a atenção recebida deles quando resolvi abordar o conteúdo. E aos amigos, pelo incentivo através dos questionamentos e das ideias para complementar esse trabalho.

À Lilian agradeço por além de ser uma grande amiga, que com certeza levarei para a vida. Ela é a melhor dupla que alguém poderia ter. Durante o percurso, seu empenho e sua dinamicidade estiveram presentes em todas as etapas, especialmente após compreender como iríamos desenvolver o assunto.

Sou grata a todos os professores que tive desde minha infância até o presente momento: se eles não tivessem motivação e amor para ensinar, certamente não teria eu o intento de seguir os mesmos passos. Agradeço sobretudo ao Felipe, nosso orientador de TCC, no qual participou ativamente de toda a elaboração: seus conhecimentos, juntamente com a nossa intenção, se fundiram e resultaram no documento a seguir. A paciência dele foi primordial no acalento da nossa euforia e estresse.

Àqueles que não citei especificamente, mas que de alguma forma auxiliaram na construção desta obra e do meu aprendizado, muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa pretende analisar o bazar comunitário como espaço para o desenvolvimento de práticas educacionais. Por meio da experiência das autoras e da discussão com bibliografia especializada e referências teóricas das ciências sociais e da pedagogia, o tema é articulado às potencialidades da educação não formal e de seus espaços, bem como à importância da inserção dos alunos em contextos de produção de vínculos e formas de socialização. O trabalho, então, articula elementos do bazar comunitário a balizas importantes dos processos de ensino e aprendizagem, destacando a ajuda mútua, a participação cidadã em causas comuns (comunitárias), a arrecadação de fundos (economia local) e o conhecimento de produtos, produtores e vendedores – conteúdos que, aliás, permitem enfoques interdisciplinares. Nosso argumento é que esses elementos, indissociáveis das vivências propiciadas pelo bazar comunitário, compõem um mosaico de valores enraizados na socialização e fundamentais para o desenvolvimento social e a educação para a cidadania em contextos democráticos.

Palavras-chave: Educação; Bazar; Comunidade; Socialização.

ABSTRACT

This research analyzes the communitarian bazaar as a space for the development of educational practices. Through the authors' experience and discussion with specialized bibliography and theoretical references of social sciences and pedagogy, the theme is articulated with the potential of non-formal education and its spaces, as well as the importance of inserting students into contexts of production of social ties and forms of socialization. The work then articulates elements of the community bazaar with important milestones of the teaching and learning processes, highlighting mutual aid, citizen participation in common (community) causes, fundraising (local economy) and knowledge of products, producers and sellers. Our argument is that these elements, once inseparable from the community bazaar, make up a mosaic of values rooted in socialization and are fundamental components for social development and the learning of citizenship in democratic contexts.

Keywords: Education; Bazaar, Community; Socialization.

SUMARIO

INTRODUÇÃO	10
1. BAZAR COMUNITÁRIO E SOCIABILIDADES URBANAS.....	14
2. EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: DISCUSSÃO CONCEITUAL	25
3. COMUNIDADE, SOCIALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS.....	53
APÊNDICE: PROJETO DE INTERVENÇÃO E PESQUISA.....	56

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende analisar o bazar comunitário como espaço não formal de ensino, tendo em vista suas potencialidades para abordagem de temas interdisciplinares de ensino. A pesquisa tem sua origem em um projeto de pesquisa e intervenção apresentado ao curso de Pedagogia do Centro Universitário Barão de Mauá em 2018 (vide a seção “Apêndice” deste TCC). Trata-se, então, de compreender as bases de um bazar comunitário e algumas condições de promoção do aprendizado interdisciplinar a partir dos elementos que envolvem o espaço e suas dinâmicas, tendo os alunos como protagonistas da construção do conhecimento.

Entendemos por interdisciplinaridade não apenas as relações entre saberes e conteúdos de áreas distintas, mas uma condição para produção e socialização do conhecimento. Nesse sentido, além de “responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento”, a interdisciplinaridade propicia o recorte de múltiplos temas no processo de ensino-aprendizagem de modo que

A interdisciplinaridade está sendo entendida como uma condição fundamental do ensino e da pesquisa na sociedade contemporânea. A ação interdisciplinar é contrária a qualquer homogeneização e/ou enquadramento conceitual. Faz-se necessário o desmantelamento das fronteiras artificiais do conhecimento. Um processo educativo desenvolvido na perspectiva interdisciplinar possibilita o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, contribui para uma formação mais crítica, criativa e responsável e coloca escola e educadores diante de novos desafios tanto no plano ontológico quanto no plano epistemológico (THIESEN, 2008).

O enfoque sobre o bazar comunitário, então, articula as potencialidades do trabalho interdisciplinar junto a um espaço não formal, permitindo análises sobre as dinâmicas e os conteúdos de ensino construídos em aderência a uma atividade, por excelência, prática. Como os dados da vida social são multifacetados, as situações vividas no bazar permitem a mobilização de diversos temas relevantes para o ensino.

Pensar o bazar comunitário como uma ferramenta pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem – e mesmo como possibilidades para trabalho em sala de aula – possibilita múltiplas abordagens. Nesse sentido, temas relevantes para o ensino podem ser pensados, tais como interpessoalidade, história social, economia de matéria-prima na produção de peças, diminuição do consumismo exagerado, reutilização de peças na criação de outros artigos e a desclassificação de artigos femininos e masculinos. O desenvolvimento da pesquisa, então, procura vincular esses temas a potencialidades de ensino, contando com mediadores e com a capacidade do papel ativo dos estudantes. Por se tratar de um espaço não institucionalizado de ensino, a pesquisa aposta no bazar comunitário como uma ampliação dos espaços e modalidades de aprendizagem, permitindo a interação dos estudantes com ambientes e práticas diversas.

A explanação do que poderá vir ser um espaço não formal de ensino dentro da comunidade, bem como sua atuação para o aprendizado de todos aqueles que mantêm contato com ele, aumentará ou conscientizará os indivíduos sobre o exercício de práticas que capacitam os mesmos a se organizarem com objetivos voltados para resolução de questões. Esse processo pode ser direcionado, por exemplo, tendo em vista a abordagem de causas coletivas – tal como sugerem o bazar e seus projetos de arrecadação de fundos.

O alcance do conhecimento em espaços não formais como o bazar pode edificar no sujeito diversos conceitos, tais como: subjetividade, autoestima, identidade coletiva, identificação de interesses comuns, capital cultural e a descentralização de poderes (já que a educação não formal está desvinculada da padronização dos sistemas públicos). Entretanto, nesta pesquisa, não entendemos o espaço não formal de ensino, pontualmente o bazar comunitário, como uma antítese da escolarização formal, mas em correspondência com aqueles espaços.

O trabalho tencionará relacionar a atuação dos espaços não formais de ensino com a não anulação dos espaços formais, as instituições escolares no geral, reconhecida pela comunidade. Deste modo, será enfatizado no decorrer a complementariedade possível das duas modalidades no processo de ensino e na formação da cidadania, e como o currículo da educação formal pode ser articulado as diversas possibilidades do espaço não formal de maneira que

viabilizará formas diversas de conhecimento associadas à realidade costumeira da sociedade.

A fim de contemplar essas questões, dividimos o trabalho em três capítulos. Após as considerações finais, o projeto da seção “Apêndice” oferece subsídios para que possamos pensar em uma prática de intervenção e ensino associada ao bazar comunitário e as relações de ensino-aprendizagem propiciadas pela socialização naquele espaço.

O primeiro capítulo desenvolve um quadro geral a respeito do bazar, tendo em vista seu significado histórico e sociológico. Relacionamos o bazar a um espaço propício para sociabilidades urbanas e observação de diversas relações de troca, reciprocidade, venda e consumo. Essa caracterização inicial, portanto, situa as interações socioculturais como elementos-chave para as vivências no bazar e, sobretudo, no bazar comunitário.

A partir da caracterização histórica e sociológica do bazar comunitário, o segundo capítulo analisa o bazar a partir da abordagem de espaços não formais e de práticas não formais de educação. Utilizamos os conceitos de espaço não formal e educação não formal a fim de enfatizar o potencial das vivências e das interações socioculturais do bazar para processos de ensino-aprendizagem não necessariamente vinculados à escolarização formal. A discussão conceitual explora as potencialidades dos espaços não formais e, a partir delas, também destaca a importância do trabalho docente na organização e na condução de atividades de ensino construídas a partir do contato direto com a vivência da socialização. Destacamos, também componentes subjetivos de autonomia dos estudantes, bem como valores relacionados às dinâmicas comunitárias e à cidadania.

O terceiro capítulo analisa as relações sociais dinamizadas pelo bazar, tendo em vista a exploração interdisciplinar dos temas vividos na prática junto àquele espaço. Temas relacionados a consumo, gênero, circulação de mercadorias e práticas culturais, cooperação e sustentabilidade compõem o horizonte das relações construídas no bazar, de modo que podem ser utilizados como núcleos para o aprendizado dos estudantes junto a vivências práticas. Caracterizando o bazar comunitário como um espaço não formal e destacamos sua importância para práticas pedagógicas, não estamos excluindo o saber teórico, tampouco os aportes fundamentais do sistema de ensino formal. Pelo

contrário, encaramos as práticas não formais como importantes complementos da atividade docente e da própria formação em Pedagogia. Com o bazar, nosso intuito é destacar a dimensão socializadora da educação, ou seja, a relevância de um espaço de socialização aberto à coexistência de diversas classes e grupos sociais, permitindo a vivência de conteúdos que, em uma sala de aula, ficariam contidos no plano teórico.

Os três capítulos, portanto, costuram potencialidades do bazar para o desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem. Além da história e do significado deste ambiente para os dias atuais, tal como a pesquisa desdobra, ao findar de todos os processos, a proposta conclusiva fará com que os alunos sejam protagonistas de sua ação. Para tal, a proposta de intervenção (vide a seção “Apêndice” deste TCC) buscará trabalhar com a pedagogia de projetos, a partir da elaboração de um “bazar comunitário”, em que os mesmos durante a elaboração do evento analisarão o meio da aplicação desta atividade e as mudanças que ocorrerão na comunidade, por intermédio de todos os conteúdos anteriormente abordados.

CAPÍTULO 1. BAZAR COMUNITÁRIO E SOCIABILIDADES URBANAS

O bazar não é um espaço escolar. Neste sentido, situado fora da institucionalidade da escola, o bazar oferece um espaço não formal de educação. No segundo capítulo discutiremos com mais detalhes os significados de um espaço não formal para nossa abordagem. Por ora, apresentaremos as características de um bazar, vinculando-as a significados socioculturais pertinentes ao problema da sociabilidade e a um processo de educação.

Na obra de Mello (2004), a prática do bazar, trazida do Oriente Médio e do norte da África, região do Marrocos, nomeada de *suq* em árabe, pode se referir ao centro de mercado em sua totalidade, onde mercadores da região se reuniam para comprar e vender produtos diversos, tais como cestos, frutas, vegetais, pinturas, tapetes, grãos, utensílios domésticos, animais e vários tipos de objetos de “segunda mão”. Sua origem se deu a partir das rotas das caravanas de vendedores ambulantes que estruturam importantes rotas e centros comerciais, situados principalmente no mundo árabe, entre os séculos IX e XII. Esses mercadores acabavam se cruzando no caminho para as cidades, que já constituíam os maiores centros comerciais da época, estabelecendo rotas e espaços para negócios e intercâmbios no norte da África, no Mediterrâneo e no sul da Europa. Tendo em vista as raízes históricas e a forte tradição consolidada nas regiões de cultura islâmica, o bazar certamente acompanhou o próprio florescimento comercial daquelas regiões, sobretudo, a partir dos séculos IX e X. O historiador Albert Hourani (2006, p. 72-73) afirma que

A absorção de uma área tão grande num único Império Muçulmano acabara criando uma unidade econômica importante não só pelo seu tamanho, mas porque ligava duas grandes bacias marítimas do mundo civilizado, as do Mediterrâneo e do oceano Índico. A movimentação de exércitos, mercadores, artesãos, estudiosos e peregrinos tornou-se mais fácil, e também a de ideias, estilos e técnicas. Dentro dessa vasta esfera de interação surgiram governos fortes, grandes cidades, comércio internacional e uma zona agrícola florescente, mantendo as condições para a existência uns dos outros [...] O comércio no Mediterrâneo foi a princípio mais precário e limitado. A Europa Ocidental ainda não chegara a um ponto de

recuperação em que produzisse muita coisa para exportação ou absorvesse muita, e o Império Bizantino tentou por algum tempo restringir o poder naval e o comércio marítimo dos árabes. O comércio mais importante era feito ao longo da costa sul, ligando a Espanha e o Magreb com o Egito e a Síria, tendo a Tunísia como entreposto. Ao longo dessa rota os mercadores, muitos deles judeus, organizaram o comércio de seda espanhola, ouro trazido do oeste africano, metais e azeite de oliva. Mais tarde, no século X, o comércio com Veneza e Amalfi começou a ganhar importância.

Os bazares mais tradicionais estão localizados em Istambul (Turquia) e Teerã (Irã). No entanto, esses centros populares de mercado estão longe de serem exclusividade de algum país. Ao redor do mundo, há outras palavras para designar o comércio de compra e venda de artigos usados: na Austrália é chamado de *trash and treasure market* (mercado de lixo e tesouro) ou de *charity shops* (lojas de caridade); nos EUA e no Reino Unido, a prática e o espaço também podem ser denominados *boot sales* (venda de carregadores de carro), quando é realizado ao ar livre, ou ainda *jumble sale* (bazar), no momento em que é realizado em local fechado. Para além dos países de cultura islâmica, então, o bazar – ou “os bazares”, tendo em vista a diversidade de contextos – hoje integra a paisagem de diversas cidades e metrópoles pelo planeta, indicando assim a globalização desses espaços de intercâmbio.

Para alcançar um melhor entendimento quanto ao potencial do negócio bazar, é importante contextualizar em que consiste esse tipo de negócio, de que maneira suas práticas podem ser interpretadas hoje em dia e quais são as oportunidades ofertadas pelo mesmo. De acordo com Pedro Mello (2004):

Bazar é uma palavra de origem persa, que no Brasil embute um sentido mais específico ao termo mercado, acrescentado várias noções, como a de espaço onde se vendem mercadorias a preços módicos; onde se negociam produtos artesanais ou de segunda mão; o lugar em que são comercializados artigos raros; onde se pode contratar mão-de-obra para serviços específicos, sobretudo manuais; o lugar em que os preços de mercadorias são difíceis de avaliar e, por isso, exigem um jogo de retóricas conhecido como pechincha; um lugar marcado por uma cenografia e sonoridade específicas; etc.

No Brasil, a palavra bazar sempre fez referência a uma espécie de cooperativa, ou seja, de uma reunião de homens e mulheres que se organizam

em “barraquinhas” improvisadas com mesas para angariar fundos destinados ao sustento de algum projeto social ou, em curtas palavras, evento beneficente. Através dele, o contato com maior número de pessoas circulando por ali favorece a cultura comunitária por meio da reunião das singularidades de diversos indivíduos que buscam uma identificação no outro, para construir sua ação na comunidade.

Não são apenas áreas de intercâmbio comercial, aparentemente caóticas e desorganizadas, mas fundamentalmente espaços privilegiados de interações sociais e troca de informações, e, portanto, de sociabilidade; assim como lugares construção de identidades, e, portanto, de socialização (MELLO, 2004).

Muito mais do que um comércio que tem a intenção de comprar barato e vender caro, o local do estudo do trabalho, se torna comunitário, por ser um lugar de sociabilidades intensas. Nesse sentido, conforme as pesquisas de Vera Silva Telles e Daniel Hirata (2007, p. 175), o entendimento do bazar deve ser feito a partir de lógicas específicas da vida urbana marcada por segregações, assimetrias e desigualdades, produzindo vínculos comunitários a fim de angariar fundos e/ou assistência a certos projetos locais – especialmente em relação à arrecadação de fundos para causas comunitárias ou atividades de renda para famílias e pequenos comerciantes. Assim, segundo os pesquisadores mencionados acima, a partir dos espaços e territórios da cidade, o bazar “é atravessado pelas forças estruturantes que redefinem as relações do trabalho e não-trabalho, entre o formal e o informal”, de modo que o espaço incorpora relações sociais importantes nas dinâmicas da cidade e na construção de horizontes colaborativos.

Justamente em função desse quadro, o bazar e sua vinculação com o desenvolvimento comunitário – bairros, por exemplo – constroem estruturas de sociabilidade ancoradas na cidade. Basicamente, por sociabilidade, podemos apresentar uma definição muito geral, porém clara, de seus significados na pesquisa em curso: por sociabilidade, entendemos a dimensão relacional das interações humanas, ou seja, as maneiras, os modos e os espaços para a instituição de vínculos e relações sociais. Afinal, o espaço dos bazares e dos brechós, além da venda e da circulação de objetos e mercadoria, é inconcebível

sem a produção de um conjunto de relações sociais e formas de interação entre indivíduos e objetos e entre os próprios indivíduos.

Na teoria social e nas ciências sociais, a noção de sociabilidade se refere geralmente a situações de interação entre indivíduos e grupos em que há conciliação, negociações, conflitos e partilhamento de situações sociais. Philippe Ariès (1981), por exemplo, entende pelo termo “sociabilidade” também as visitas, os encontros e as festas que envolvem trocas afetivas e comunicações sociais para além do círculo familiar. A sociabilidade na cidade, portanto, implica a ampliação das esferas de socialização, projetando a vida individual para muito além dos laços familiares ou de vizinhança mais imediatos.

No caso do bazar, o redesenho de duas esferas fundamentais da vida moderna – a saber, o público e o privado – é central para o entendimento de sua lógica. Ao oferecer possibilidade de participação e de compartilhamento de um estilo de vida comum e cotidiano, em que as pessoas reconhecem seus semelhantes e com eles desenvolvem relações de reciprocidade e intercâmbio, o bazar pode ser analisado como um grande espaço privado que é também público e global por não ser fechado e restrito apenas a um determinado grupo social.

Como espaço que produz interstícios entre o local e o global, tendo em vista a circulação das mercadorias e a confluência de públicos, vale ressaltar a própria dinâmica local do mercado no contexto da globalização socioeconômica e cultural. O antropólogo Nestor Garcia Canclini (2012), nesse sentido, afirma que a hibridação cultural – produzida a partir da coexistência de elementos da modernidade com contextos tradicionais de desenvolvimento local – é um dado sociológico importante para a análise das relações acima destacadas. Além das interações entre os diversos registros da cultura – erudita, popular e de massa – nas interações propiciadas pelo bazar, a apropriação coletiva desses espaços (cujas raízes históricas, como vimos no início do capítulo, remontam à formação do mundo árabe no século IX) na sociedade contemporânea sinaliza justamente a diversidade de experiências e propósitos (ajuda mútua, renda local, etc.) intercalados na sociabilidade. Podemos afirmar, portanto, que

O global situa os indivíduos num sistema social mais amplo, o local serve de referência básica na constituição de um espaço

único, valorizando os diversos aspectos culturais e simbólicos compartilhados pelos vários atores que nele estão imersos, construindo, a todo o momento, o significado de cidade, bairro e rua (ALMEIDA, 2011).

O bazar, portanto, é uma densa articulação de interações socioculturais indissociável das próprias vivências da cidade. A sociedade contemporânea é marcada pelo acentuado processo de urbanização, especialmente a partir dos anos 1940 e 1950, de maneira que a vida urbana e a multiplicidade de elementos de sociabilidade nela presentes condicionam a própria vitalidade do bazar. Georg Simmel (2005), um dos sociólogos mais importantes do século XX, publicou reflexões interessantes a respeito da cidade moderna. Para ele, a quantificação das relações de troca por meio do dinheiro é um sinal da maior circulação de mercadorias e trabalho, além de indicar maior individualismo, pois essas relações “contam os homens como números, como elementos em si indiferentes, que só possuem um interesse de acordo com suas capacidades consideráveis objetivamente”. Nesse sentido, conforme o autor,

Aqui, o essencial no terreno da psicologia econômica é que nas relações mais primitivas se produz para o cliente que encomenda a mercadoria, de modo que produtor e freguês se conhecem mutuamente. A cidade grande moderna, contudo, alimenta-se quase que completamente da produção para o mercado, isto é, para fregueses completamente desconhecidos, que nunca se encontrarão cara a cara com os verdadeiros produtores. Com isso, o interesse das duas partes ganha uma objetividade impiedosa, seus egoísmos econômicos, que calculam com o entendimento, não têm a temer nenhuma dispersão devida aos imponderáveis das relações pessoais. E isso está, evidentemente, em uma interação tão estreita com a economia monetária — que domina nas grandes cidades e desaloja os últimos restos da produção própria e da troca imediata de mercadorias e que reduz dia a dia o trabalho para o cliente —, que ninguém saberia dizer se é inicialmente aquela constituição intelectualista, anímica, que impulsiona rumo à economia monetária, ou se é esta o fator determinante daquela.

Uma questão importante, então, pode ser considerada a partir dessas reflexões. Ao passo que a cidade tende a produzir mais individualismo, seus espaços de sociabilidade também podem abrir frestas para outras formas de organização. O caso do bazar é ilustrativo dessa situação, pois o espaço emerge

da própria circulação e do comércio da vida urbana, mas não indica propriamente um lugar onde as pessoas circulam interessadas apenas em seus propósitos individuais. Muitas vezes, o bazar é produto de relações de ajuda mútua e de cooperação em prol de determinadas causas (tema que será discutido um pouco adiante). A própria lógica do comércio, aliás, não é simplesmente a ideia de produção e venda de mercadorias: a apresentação de produtos usados e os preços mais baixos, além de atrativos para todas as camadas da população, indicam sistemas de troca pautados na noção de reutilização das mercadorias – em vez do mero descarte por serem “velhos” ou “usados”.

O conceito do comércio a que esse trabalho se refere, é a venda de produtos que já pertenceram a alguém antes de serem revendidos, razão pela qual as mercadorias têm o preço menor do que o de roupas novas (ALVES; YAMIM; SALLES, 2014). Além disso, esse tipo de mercado não segue as tendências de moda e não necessita de coleções inteiras para vender, possibilitando versatilidade ao proprietário para montar o seu acervo (ALVES; YAMIM; SALLES, 2014). Essa própria possibilidade de seleção de repertórios é um indicativo importante dos processos de hibridação do capitalismo contemporâneo. De modo geral, todos os segmentos desse negócio seguem as mesmas premissas citadas acima, de modo que podemos diferenciá-los em duas subcategorias: bazares e brechós.

No Brasil, a história que tem maior popularidade sobre o surgimento do termo “brechó” é a de um comerciante português, morador do Rio de Janeiro, que se chamava Belchior. No século XIX, o vendedor abriu uma loja que era popularmente chamada “loja de Belchior”, onde vendia diversos objetos e peças de vestuário usados, ou seja, mercadorias de “segunda mão”. Adquirindo popularidade pelos preços e pela diversidade das mercadorias expostas, Belchior tornou-se “brechó” e todos os comércios que vendiam usados passaram a ser chamados assim (DUTRA; MIRANDA, 2013). Nesse sentido, ressaltamos que

O estigma de que seu espaço é construído por peças velhas, no sentido depreciativo da palavra, foi mudado por novos fatores que levam cada vez mais consumidores até esses estabelecimentos. Um desses fatores é a exclusividade da peça. Hoje em dia, as pessoas procuram maneiras de se diferenciar,

evitando o sistema de massificação da moda atual, no qual fica cada vez mais difícil ser reconhecido como original diante de produtos produzidos em larga escala. Assim, o brechó se constitui uma alternativa à essa questão, uma vez que as roupas de brechó, em sua maioria, não estão mais disponíveis para venda em série. Desse modo, adquirir esse produto significa ter uma peça exclusiva, já que as chances de que outra pessoa possua a mesma peça é bastante reduzida (DUTRA; MIRANDA, 2013, p. 99).

Considerando a ideia de brechó e a vivência dentro destes espaços, podemos dizer que estes estabelecimentos procuram oferecer roupas em bom estado de conservação e geralmente tem um cuidado maior com a limpeza, distribuição e organização das mercadorias a serem vendidas. Alguns espaços, aliás, possuem curadoria, ou seja, buscam selecionar melhor as peças que estarão à venda - e, nestas circunstâncias, geralmente os artigos são de grandes marcas e estilistas. Vale destacar que, para compor seus acervos, as lojas precisam comprar suas mercadorias e, justamente atraídos pela questão estética, muitos consumidores buscam esses espaços para ter acesso a produtos que já não circulam no comércio *mainstream*.

Diferente dos brechós e de sua distribuição mais estruturada pelo comércio popular das grandes cidades (além de presentes também em feiras), os bazares são literalmente o contrário, ou seja, possuem mais a característica de mercado aberto no espaço público, contando com bancadas de “montanhas de roupas” e araras abarrotadas de trajes diversos, na qual os consumidores dispostos a encontrar e comprar peças necessitam “garimpar” para obter artigos que lhes satisfaçam. Nem sempre as vestes ofertadas para a venda estarão em perfeito estado, ou mesmo em condição tolerável para a aquisição: por isso, no bazar, não é incomum a presença de roupas rasgadas ou furadas, sapatos descolados, sujos ou gastos, além de acessórios faltando peças, descoloridos ou quebrados. Porém, mesmo que a ordenação não seja das melhores, os preços dispostos pelo mecadejo tornam-se mais vantajosos, comparado ao negócio citado no parágrafo anterior.

Mesmo dentro da categoria “bazar”, uma diferenciação deve ser ressaltada: o bazar comunitário. Hoje, com a ampliação da produção das mercadorias e a maior facilidade de sua circulação, o bazar tornou-se muito

diverso e pode abarcar, para além da figura mais tradicional do comércio aberto de produtos usados, grandes marcas. Esse é o caso do Wbazar, uma espécie de outlet (espaço onde os produtores vendem seus produtos diretamente aos consumidores a preços mais baixos) itinerante que ocorre no interior de São Paulo – contando com roupas, calçados, bijouterias, etc., o Wbazar é um caso de bazar capaz de reunir grandes marcas tendo em vista a liquidação de estoques (sobretudo coleções passadas ainda estocadas em algumas lojas). No presente trabalho, quando mencionamos a experiência do bazar, não estamos propriamente fazendo referência a esse tipo de mega-evento. Enfatizamos, antes, os chamados bazares comunitários, que são iniciativas mais localizadas (em bairros ou regiões) dedicadas a angariar fundos a causas coletivas ou incrementar a renda das camadas populares.

Os bazares comunitários, em relação aos brechós, são sempre ligados a alguma instituição, como asilos, igrejas, orfanatos, ONGs ou mesmo ao fundo de solidariedade de alguma cidade. Seus produtos, geralmente, são frutos de doações arrecadadas por essas mesmas entidades em um período, de modo que passam por uma triagem para selecionar as “melhores” a fim de que essas mercadorias usadas sejam colocadas à venda. Eventos assim podem ocorrer em diversos períodos, de acordo com a necessidade das associações, . Além disso, vale destacar que os bazares também podem ser fixados em algum local, em algum(ns) dia(s) da semana e em horário(s) predefinidos. A finalidade do bazar constantemente é arrecadar fundos para auxiliar em alguma causa de cunho fraternal, ou seja, cativando a todos os envolvidos à solidariedade e o benefício coletivo com o objetivo de atingir a comunidade.

O asilo Casa do Vovô, situado no interior de São Paulo, decidiu abrir um brechó para trazer mais recursos e conseguir ajudar os quase 100 idosos moradores em suas rotinas básicas do dia a dia, como ir à consultas, tomar remédios, alimentar-se, vestir-se e ter no mínimo algum lazer. O local, que leva o nome Brechó Casa do Vovô, existe há cerca de vinte anos. No início era apenas um pequeno espaço, onde vendia-se somente o vestuário e era coordenado por voluntários, por isso não tinha regularidade quanto aos horários de abertura e aos dias de funcionamento.

Naquele período, quando as doações chegavam, eles realizavam uma triagem. As peças em um estado de conservação “inferior” comparado a peças

que já vinham com etiqueta iriam para o brechó e as “melhores” eram separadas para serem vendidas em um bazar comunitário que ocorrida a cada dois ou três meses na Casa. No imaginário das pessoas, as peças que eram separadas para serem vendidas no bazar eram melhores, mas na verdade o preço era muito similar ao preço ofertado no brechó e os artigos tinham um estado de conservação idêntico. Tudo o que sobrava nos bazares comunitários era encaminhado para a venda no brechó. Mesmo assim, os lucros continuavam insuficientes para amparar o asilo e a comunidade.

Quando a crise chegou ao asilo, em 2016, os responsáveis começaram a pensar em abrir o estabelecimento com regularidade e em um horário fixo para melhorar o fluxo de venda. Neste momento, retiraram os voluntários e trouxeram alguém que já trabalhava na entidade para coordenar o brechó. Houve uma ampliação do espaço, que passou a ocupar os cinco salões do terreno. A partir deste momento o brechó começou a receber, além de mais vestuários, também camas, geladeiras, máquinas de lavar, colchões, livros, CDs, filmes, quadros, mesas, cadeiras etc. Os motoristas se dividem diariamente para buscar as diversas doações ofertadas por pessoas que ligam no próprio Brechó ou na Casa. Muitas doações, aliás, chegam em boas condições; porém, muitos ainda imaginam o brechó como um lugar de mercadorias que não prestam ou que podem estar em mau estado de conservação e, no caso em tela, vale destacar que até mesmo as doações em estado precário são recolhidas.

No processo de triagem, atualmente, são selecionados os melhores artigos para entrar na venda ou até no auxílio para obtenção de recursos, tendo em vista a escassez do asilo. O resto dos artigos que não está em boas condições de venda não é descartado: alguns artigos, como peças de roupa, entram em um cesto no qual são vendidos a um preço muito acessível; já aqueles artigos não passíveis de venda são novamente doados a instituições carentes ou até mesmo para o canil. Neste brechó nenhuma contribuição é desperdiçada. Brechós e bazares comunitários são lugares onde a comunidade procura de tudo, porque é de conhecimento comum que é possível encontrar produtos variados, sejam eles novos ou antigos. E, havendo demanda de algo, lá é um lugar para se achar. Por essa razão, exceto objetos cortantes ou que podem servir como arma, são aceitos todos tipos de donativos.

O rendimento ganho com as vendas do brechó ajuda o asilo em todas as áreas, auxilia na compra de alimentação para os idosos, gasolina nos veículos utilizados pelos motoristas, remédios, energia elétrica etc. O dinheiro é utilizado para diversos destinos e as vendas são bastante robustas cotidianamente. Apesar disso, tendo em vista a raridade de recursos, a verba obtida é empregada aos poucos nas despesas. Excluindo o gasto interno do próprio brechó, os lucros são totalmente destinados ao suprimento da Casa do Vovô. Então, no caso descrito, percebemos a relação muito estreita entre esses espaços comunitários (sejam bazares ou brechós), a socialização de demandas de uma comunidade e/ou projeto social, a circulação de mercadorias e o espaço como meio de construção de causas coletivas e de apoio mútuo.

O mundo moderno, segundo o antropólogo Marc Augé (1994), é marcado pela alta intensidade no deslocamento dos indivíduos e das mercadorias. Essa capacidade de circulação possui um impacto cultural: o desaparecimento de lugares em que os indivíduos consigam construir identidades e relações de pertença. No caso do bazar comunitário, justamente em função de sua relação comunitária e da produção de vínculos e causas comuns, o espaço produz identidade, ou seja, permite o reconhecimento e o enraizamento de certas práticas culturais que podem ser vividas e transmitidas por uma comunidade.

Esses bazares possuem uma dimensão comunitária justamente por sua capacidade de coesão e de mobilização de demandas locais, por exemplo, em uma cidade. Construindo identidades e reforçando espaços de sociabilidade voltados a ajuda mútua e cooperação, esses bazares situam, a partir do mercado, a possibilidade de participação comunitária na circulação de mercadorias e causas.

A estrutura de cooperação e ajuda mútua é muito frequente nesses espaços. Os bazares são muito presentes nas cidades do interior do estado de São Paulo e, além da perenidade dessas práticas, seus espaços evidenciam possibilidades importantes para o aprendizado de valores comunitários e observação dos campos de socialização da sociedade contemporânea. Além de temas referentes aos sistemas de trocas e de intercâmbio (dinheiro, negociação, comparação e observação das mercadorias), o enraizamento comunitário e cooperativo de boa parte das práticas do bazar e as interações da esfera pública (com a já aludida ampliação do campo de socialização do indivíduo) evidenciam

dinâmicas pertinentes a processos de educação em espaços situados fora do campo institucional da escola.

Se enfatizamos o bazar como local para essas experiências, a discussão aqui apresentada a respeito da densidade e do significado das interações ali produzidas permite um desdobramento importante da pesquisa. No próximo capítulo, portanto, analisaremos esse quadro descritivo à luz de sua caracterização como espaço não formal de educação, tentando indicar as potencialidades do bazar para o trabalho pedagógico.

CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: DISCUSSÃO CONCEITUAL

No capítulo anterior, analisando as potencialidades do bazar comunitário para o desenvolvimento local/regional e o aprendizado junto às dinâmicas de socialização, indicamos possibilidades para um trabalho pedagógico em espaços não formais. O presente capítulo, portanto, pretende caracterizar esses espaços e formas de aprendizagem, oferecendo um panorama conceitual do problema para o enquadramento de nossa pesquisa.

Na tentativa de levar os conceitos de educação formal e não formal para a escola, percebemos o quanto esses conceitos são diferentes e, em muitas ocasiões, cotidianamente dicotomizados no trabalho pedagógico. Porém, mesmo tão distintas, sob um outro olhar, esses conceitos e práticas podem relacionar-se e complementar-se em experiências envolvendo o trabalho docente. A relação entre estas duas categorias será objeto de análise neste capítulo e, para tanto, vamos discutir com a bibliografia especializada, tentando articular as possibilidades das modalidades de educação não formal ao debate conceitual do campo da educação.

Em um conhecido memorando sobre educação no século XXI, a União Europeia indicou a ampliação do tempo e dos espaços de aprendizado e escolarização como condições para o desenvolvimento social. Afirmando o projeto de uma “aprendizagem ao longo da vida”, o documento incluía os espaços não formais, definindo que a aprendizagem não formal

[...] decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. A aprendizagem não-formal pode ocorrer no local de trabalho e através de actividades de organizações ou grupos da sociedade civil (organizações de juventude, sindicatos e partidos políticos). Pode ainda ser ministrada através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música e desporto ou ensino privado de preparação para exames) (UNIÃO EUROPEIA, 2000, p. 8).

Se os espaços formais, representados pela instituição escolar em seus diversos níveis (educação básica, técnica e superior), ainda ocupam posição

central nos sistemas de ensino, o reconhecimento dos espaços não formais é fundamental para a ampliação das possibilidades de aprendizado na formação de cidadãos. Nesse sentido, o documento afirma que

[...] a aprendizagem formal tem dominado o pensamento político, modelando as formas como são ministradas a Educação e a formação e influenciando as percepções dos indivíduos do que é importante em termos de aprendizagem. (UNIÃO EUROPEIA, 2000, p. 9).

Quando tratamos de educação formal, logo a demarcamos como aquela desenvolvida nas escolas, contando com conteúdos anteriormente estabelecidos e procedimentos de validação e estruturação de currículos associados a certificações (diplomas, certificados de conclusão, etc.). Entretanto, de acordo com a socióloga Maria Gohn (2006, p. 27-38),

A educação formal requer tempo, local específico, pessoal especializado, organização de vários tipos (inclusive o curricular), sistematização sequencial das atividades, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores etc. Ela tem caráter metódico e, usualmente, divide-se por idade/classe de conhecimento.

A atuação em espaços não formais (como o bazar comunitário) não implica uma anulação dos espaços formais. Pelo contrário, entendemos que as duas modalidades são formas complementares do mesmo processo de educação e de formação da cidadania. Enfatizamos, também, que a articulação dos currículos da educação formal com as possibilidades dos espaços não formais viabiliza diversas formas de aprendizado ligadas à prática da vida cotidiana. Inclusive, o agente mediador deste campo de atuação continua sendo o professor, uma vez que o mesmo é peça central nas atividades e na elaboração de conteúdos. Mas uma diferença, em relação à posição do professor, pode ser apontada:

Quando se trata de definir a relação professor-aluno na formal, observam-se dois tipos de caracterizações interligadas: uma se refere à figura central do professor e ao fato de que este é quem guia o processo de aprendizagem; a outra, que em nosso entender talvez seja consequência da primeira, se refere à separação dos papéis de professor e aluno (MARQUES; FREITAS, 2017).

A educação não formal é voltada para o ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres. Sua metodologia faz parte da cultura do indivíduo e da sociedade, na medida em que permite maior flexibilização dos processos de ensino-aprendizagem em espaços e estruturas curriculares não tão rígidas como o sistema escolar tradicional. Nesse sentido, conforme Maria Gohn (2006, p. 31),

Na educação não formal, as metodologias são operadas no processo de aprendizagem parte da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra-se portanto no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas. Supõe a existência da motivação das pessoas que participam. Ela não se subordina às estruturas burocráticas. É dinâmica. Visa à formação integral dos indivíduos.

Quanto à educação não formal e seus espaços, o papel do professor pode sofrer algumas alterações. Em função de sua relativa dissociação dos contextos mais formais do sistema escolar, os espaços não formais oferecem uma quebra da rigidez das relações professor-aluno, indicando, por exemplo, maiores possibilidades de aprendizagem coletiva (MARQUES; FREITAS, 2017) – sobretudo em espaços abertos de socialização, como os bazares comunitários. Os espaços não formais permitem uma adequação maior do que a escola faz em relação ao tempo em que o sujeito vive. O indivíduo aprende em um determinado espaço e tempo do mundo, onde temos uma sociedade de valores e recursos tecnológicos que mudam de tempo em tempo. A forma de aprender, entretanto, do ponto de vista do processo de aprendizagem protocolar atual, não é diferente do que era antigamente, contudo, assim como o contexto em que vivemos muda ao passar do tempo, nós devemos acompanhar essas mudanças. Os espaços não formais podem tornar estímulos motivadores para um desencadeamento do aprender para a vida, no aprender a socializar, adaptar, conhecer culturas.

Na educação não formal, os objetivos podem ser muito variados. Do mesmo, seus objetivos podem ser adaptados ao grupo em questão, tendo em vista o contexto socioeconômico e a flexibilidade de horários dos participantes (ETLLNG, 1993). Diversos exemplos ajudam a ilustrar as diversas manifestações dessas potencialidades da educação não formal. Os projetos de educação popular, por exemplo, uma vez que contam com atividades direcionadas a classes sociais impossibilitadas de arcar com todas despesas do ensino, indicam importantes campos para abordagem de problemas sociais junto a currículos mais flexíveis (GADOTTI, 2012). Outros exemplos incluem atividades que buscam “aumentar, ou conscientizar para a solidariedade religiosa e étnica; outras servem para potencializar habilidades para mobilidade socioeconômica e capacitação laboral” (BELLE, 1982, p. 165). Vale destacar, ainda,

[...] a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; [...] e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos. (GOHN, 2006a, p. 2).

Os objetivos da educação não formal também podem serem traçados em relação à educação formal, ou seja, em função do seu papel de complemento, alternativa e adição à educação formal num determinado contexto (BRENNAN, 1997). Justamente por isso, sua interação com as necessidades comunitárias é muito mais densa do que a padronização para a qual tende a gestão escolar no sistema de ensino. Isso também dialoga com o potencial interdisciplinar dos temas, uma vez que as práticas de ensino nesses contextos não formais podem estar mais propensas à aprendizagem a partir das vivências e da multiplicidade de perspectivas que compõem as situações cotidianas.

A aquisição do conhecimento nestes espaços não formais pretende construir no indivíduo aspectos subjetivos associados à vivência nas comunidades. Estes princípios auxiliam no fortalecimento da autoestima de cada sujeito e são atenuantes para a aceitação da identidade coletiva e da identificação de interesses comuns, dinamizando e democratizando o capital cultural junto a diversas classes sociais. Por isso, a reflexão sobre a potencialidade dos espaços não formais deve levar em consideração que

Construir cidadãos éticos, ativos, participativos, com responsabilidade diante do outro e preocupados com o universal e não com particularismos, é retomar as utopias e priorizar a mobilização e a participação da comunidade educativa [...] A educação não - formal é um campo valioso [...] visando à transformação da realidade social (GOHN, 2006).

Para conceituar os componentes subjetivos, é necessário compreender que o seu ponto de partida é o próprio sujeito, quando este desenvolve a ação de cooperar, de comunicar-se, de ser recíproco, entre outras ações externas que reagem de maneiras diferentes em cada indivíduo, em conjunto, ampliando suas relações sociais e seus vínculos com a comunidade. Composta pela pertença à realidade mais imediata, local, essa relação destaca que a

Subjetividade é a síntese singular e individual que cada um de nós vai constituindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as diferenças da vida social e cultural; é uma síntese que nos identifica, de um lado, por ser única, e nos iguala, de outro lado, na medida em que os elementos que a constituem são experienciados no campo comum da objetividade social. Essa síntese – a subjetividade – é o mundo de ideias, significados e emoções construídos internamente pelo sujeito a partir de suas relações sociais, de suas vivências e de sua constituição biológica; é, também, fonte de suas manifestações afetivas e comportamentais (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 1999, p.23).

Justamente por isso, os espaços não formais de ensino são tão inclusivos ao realizar estes aspectos. Nosso objeto de estudo, o bazar comunitário, é um bom exemplo dessa discussão, pois suas iniciativas procuram auxiliar os moradores, a partir da apropriação de objetos e pertences que eles não mais utilizarão, para servir de serventia para o próximo. O princípio dos componentes subjetivos é fundamental pois, sem eles, além das trocas sociais e de conhecimento mútuo não acontecerem, os demais atributos da educação não formal também não sobreviriam.

Na esfera educacional, a autoestima é entendida como as implicações e manifestações do processo de aprendizagem que podem ou não influenciar no desenvolvimento do aluno. Sua definição vai além de uma simples conceituação, podendo ser compreendida como um fenômeno complexo e que faz parte

essencial de nossa personalidade e que nem sempre temos consciência de sua existência. Nessa direção, podemos afirmar que

A autoestima afeta o aprendizado. As pesquisas sobre a autoimagem e o desempenho escolar mostram a forte relação entre a autoestima e a capacidade de aprender. A elevada autoestima estimula a aprendizagem. O aluno que goza de elevada autoestima aprende com mais alegria e facilidade. Enfrenta as novas tarefas de aprendizagem com confiança e entusiasmo. Seu desempenho tende a ser um sucesso, pois a reflexão e o sentimento precedem a ação, demonstrando “firmeza” e expectativas positivas, diferente de um que se sente incompetente, fracassado (BEAN et al., 1995 *apud* SOUZA, 2002, p. 19).

Assim, compreende-se a autoestima como um sentimento de cada um, do que se quer ser ou pensar ser. Trata-se, portanto, de uma dinâmica de reconhecimento e de valorização das capacidades subjetivas. Ela se compõe a partir das experiências coletivas e/ou individuais. A autoestima faz parte de como cada indivíduo vê o seu lado positivo ou negativo, observando se existe ressentimento ou não, a partir do que é transmitido desde a infância, que poderá marcar a personalidade por toda vida, sendo de caráter primordialmente relacional (OLIVEIRA, 2008), já que depende da interação social entre indivíduos no espaço educacional.

A autoestima na educação não formal, além da cognição, visa também pautar os aspectos afetivos. O ser humano tem grande necessidade de ser ouvido, acolhido e valorizado, contribuindo dessa forma para uma boa imagem de si mesmo diante da comunidade. Assim, a afetividade está intimamente ligada à construção da autoestima. Os espaços não formais de ensino geram no sujeito um ganho em seu autoconceito a partir da resolução de situações desafiadoras, mas, para tal, estes devem proporcionar condições de desenvolvimento às crianças para que estas alarguem a confiança em si e nas suas habilidades individuais, para que melhore sua capacidade de aprendizagem, sentindo-se determinado para aprender.

Quando o indivíduo, mesmo que moderadamente, consegue assimilar os dois princípios citados acima, o sujeito alcança o apreço à identidade coletiva. O termo se refere à relação de pertencimento que uma pessoa tem em relação a um grupo. Essa identidade coletiva é tão forte que acaba se tornando parte da

personalidade do indivíduo. Por essa razão, dentro de cada um de nós habita a nossa personalidade, que faz parte da nossa essência individual, e as identidades coletivas, que se referem aos grupos dos quais fazemos parte.

Podemos dizer que a identidade coletiva “é uma definição construída e negociada através das relações sociais entre os atores. Implica a presença de quadros cognitivos, de densas interações e também das dimensões afetivas e emocionais” (MELUCCI, 2001, p. 158). Pensar essas relações nos quadros da educação não formal, então, implica refletir sobre a própria capacidade de construção de estruturas coletivas e de apoio mútuo – no caso do bazar comunitário, esses elementos são potenciais disparadores das relações de ensino e aprendizagem elaboradas no espaço.

A relação da memória desempenha um papel importante neste aspecto, porquanto identifica um passado comum e relações comunitárias, dando sentido de proximidade e de pertença ao grupo, além de definir ideais para o futuro e formas de ação coletiva tendo em vista o bem comum. O trabalho do espaço não formal (bazar comunitário) tenciona esta memória no ato de repensar as experiências passadas de outros sujeitos nestes espaços, a história e a vivência, com relação a ideia do que se formou hoje em dia. O compartilhamento das experiências, diretas ou indiretas, fortalece a solidariedade e o senso de comunidade, elevando o conhecimento do sujeito. Articulada às densas experiências de um bazar comunitário, a articulação da educação a espaços não formais revela maneiras de percepção do próprio senso de coletividade indispensável a vida social e ao crescente processo de individualização das sociedades contemporâneas.

Esse vínculo de compartilhamento entre os envolvidos, uma vez concebido pela identidade coletiva, acarreta uma aproximação entre eles, ou seja, cada um pode conhecer um pouco mais o outro e identificar os elementos comuns, promovendo a origem da parceria. Assim, as relações entre os diferentes sujeitos construídos a partir das práticas de campos não formais evidenciam que

A intersubjetividade (princípio primeiro da Parceria) é muito mais que uma questão de troca; o segredo está na intenção da troca, na busca comum da transcendência. Aprendemos também o cuidado que precisamos ter com a palavra, essa tal como o

gesto tem por significação o mundo, o importante é, pois, nos utilizarmos de boas metáforas, pois o sentido de poiesis, de totalidade que as mesmas contemplam exercem um poder de despertar não apenas o intelecto, mas o corpo todo. Quando adquirimos a compreensão da ambigüidade que o corpo contempla, adquirimos a capacidade de lidar com o outro, com o mundo, enfim, recuperamos o sentido da vida. (FAZENDA, 2002)

Não se trata apenas da produção de um conhecimento, mas da ação de troca, de cooperação, de reciprocidade, de comprometimento um com o outro e também da relação de cumplicidade, humildade e satisfação. Isso tudo a educação não formal procura alcançar na intenção da formação do caráter e de subjetividades a partir da movimentação desses elementos. O bazar comunitário, por essa razão, pode ser encaixado nos quadros da educação não formal, tanto a partir de seus valores quanto a partir das relações intersubjetivas (socialização) e da flexibilidade/descentralização dos mecanismos de ensino-aprendizagem.

Essa postura de abertura ao mundo e aos outros é responsável por estabelecer a relação dialógica em qualquer espaço e situação, inclusive nos bazares comunitários. Este acesso não se restringe apenas a escutar o outro, mas a estar aberto às múltiplas formas de aprendizado presentes na socialização, no caso, de um espaço como o bazar. É fundamental, por isso, que os indivíduos sejam tomados pelo interesse de conhecer essa realidade, tornando-se menos distantes dela por meio da produção da consciência e da motivação mediante as causas cotidianamente enfrentadas pela sociedade e seus problemas. Nesse sentido,

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado (FREIRE, 1999, p. 153).

Assim podemos considerar as estratégias educativas da educação não formal como apostas na acumulação potencial de capital social. O capital social

é um estoque de relações e valores, é coletivo, porque é compartilhado pelo conjunto da sociedade, seu fortalecimento depende do aprofundamento destas relações, de sua intensidade, reatualização e criação de redes de relações. O bazar comunitário, em todos esses aspectos, é notável justamente porque integra o processo de ensino-aprendizagem no próprio ato da socialização fora do campo escolar formal.

O capital social está fundado em relações sociais. David Robinson (apud FERNANDES, 2001) define o capital social enquanto um conjunto de recursos a que um indivíduo ou um grupo tem acesso em função do fato de pertencer a uma rede de intercâmbio e relações mutuamente proveitosas. Essas relações podem ser incorporadas por mecanismos institucionais ou associações e campos de socialização. Em outras palavras, o conceito de capital social está associado à forma como as pessoas se aproveitam das relações sociais cotidianas para gerar vínculos que possam caracterizar uma cooperação mútua em favor do coletivo – elementos fundamentais das relações comunitárias a serem explorados pela educação não formal.

Quando nos deparamos com os princípios básicos de entendimento da educação não formal, observamos que o sentido “não formal” por si só já caracteriza um processo de troca de informações pautada em relações sociais que se fundamentam no respeito, na cooperação e na responsabilidade com o outro. A maior horizontalidade permitida por esses espaços de socialização potencializa essas relações. Esse vínculo está amparado por interesses e objetivos comuns e se fortalece à medida que a barreira da desconfiança e do descrédito é eliminada.

Outro componente na educação não formal é a descentralização de poderes, um tema de grande interesse no campo da educação. Não é, entretanto, um tema novo, nem desfruta de consenso acerca do seu significado, sequer no campo da administração ou da ciência política, áreas onde boa parte das discussões teóricas estão concentradas. Basicamente, por descentralização de poderes entendemos a capacidade de mobilização de espaços de ensino e aprendizagem fora do domínio formal do Estado e da formatação de políticas educacionais oficiais.

No caso de sua pertinência aos processos escolares e educacionais, os argumentos que sustentam a descentralização também se justificam pela

necessidade de promover maior participação das pessoas nos processos de gestão. Não à toa, muitos pesquisadores da educação têm discutido a importância da chamada gestão democrática escolar (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009), intercalando os processos administrativos institucionais às demandas comunitárias. Esses argumentos podem se apresentar associados à intenção de promover maior distribuição do poder de decisão entre esses atores. No entanto, alguns atributos são requeridos quando se estabelece a descentralização na perspectiva da participação dos atores. A assunção de maior grau de poder para tomar decisões requer, dos sujeitos, maior nível de preparo técnico, bem como de responsabilidade, liderança e criatividade para lidar com novas exigências e atuar no nível da decisão.

Por essas razões, o processo de construção da educação ou da pedagogia ou das ciências da educação, como área do saber, precisa prosseguir. Ao indagarmos se a descentralização pode ser assumida como um conceito, no campo da educação, estamos, na verdade, explicitando a importância de construção da base epistemológica da educação, bem como sua relação com a maior flexibilidade e abertura a demandas sociais que circunscrevem o espaço escolar e precisam, de alguma forma, estar presentes nos processos de ensino-aprendizagem

A educação não formal e seus múltiplos espaços, por isso, podem abordar esses problemas suscitando maior capacidade de participação dos indivíduos nos processos educativos.

Conforme José Camilo dos Santos Filho (2002), a autonomia da escola, em dimensões substantivas de sua prática cultural, administrativa e pedagógica, poderá permitir que ela defina sua identidade e seu projeto pedagógico, mesmo tendo que cumprir exigências comuns nos níveis municipal, estadual e nacional. Essa autonomia, embora em proporção inferior à da universidade, implicará aumento das responsabilidades da escola e incremento das exigências de competência e dedicação dos profissionais da educação. Tal autonomia abrirá espaços para que a escola se transforme numa instituição mais crítica e criativa dentro da sociedade.

Assim, se o sistema formal pode engessar as dinâmicas participativas, os espaços não formais podem permitir a construção de maior margem de liberdade para os processos. O teórico Erich Fromm (1970, p. 300) afirmava que o único

critério para medir o grau de realização da liberdade é a existência ou não de uma participação ativa do indivíduo na determinação de sua vida e da vida da sociedade – e isto não só através do ato formal do voto, mas na sua atividade cotidiana, no seu trabalho e no seu relacionamento com os outros. A participação comunitária, portanto, envolve todos esses elementos na prática educacional.

Observa-se que inúmeras inovações no campo democrático advêm das práticas geradas pela sociedade civil que alteram a relação Estado-sociedade ao longo do tempo e constroem novas formas políticas de agir na esfera pública. De fato, são inúmeras as novas práticas sociais expressas em novos formatos institucionais da participação, tais como os conselhos, os fóruns, as assembleias populares e as parcerias. Em todas elas, diversas modalidades de educação não formal e estruturas comunitárias estão presentes, como processo de aprendizagem de saberes aos e entre seus participantes.

Dentre os muitos efeitos provocados por essas mudanças, os mais evidentes são o desmantelamento das estruturas burocráticas e a adoção de novos procedimentos de gerenciamento. Ao analisarmos as possibilidades de participação da comunidade educativa em uma escola, articulando-a aos processos de aprendizagem não formal que os métodos de gestão participativa desenvolvem, não podemos deixar de tecer algumas considerações sobre as estruturas de participação que já existem no interior das escolas, a exemplo dos distintos e diferenciados colegiados e conselhos. Nos conselhos se entrecruzam necessidades advindas da prática da educação formal/escolar, com a educação não formal, principalmente no que se refere à participação dos pais e outros membros da comunidade educativa nas suas reuniões. Como vimos, também na descentralização desaparece a figura do supervisor e adota-se o modelo de organização cooperativa e discursiva, envolvendo a participação de todos na tomada de decisões.

O caráter educativo que essa participação adquire ocorre em movimentos sociais comunitários, como o bazar comunitário, organizados em função de causas públicas, prepara os indivíduos para atuarem como representantes da sociedade civil organizada. E os colegiados escolares são uma dessas instâncias.

Na contramão de todos esses princípios da educação não formal, vemos o que diz a concepção bancária de educação, assim denominada por Paulo

Freire, que nega o diálogo, à medida que na prática pedagógica prevalecem poucas palavras, já que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68). Entendemos que o professor irá “depositar” (vem daí a ideia de “bancária”) os conteúdos em suas cabeças, como se fossem recipientes a serem preenchidos. A educação bancária não é libertadora, mas, sim, opressora, pois não busca a conscientização de seus educandos. Além disso, trata-se de uma concepção que torna mais estreito o potencial da socialização e do aprendizado a partir das relações sociais construídas em âmbitos comunitários (como o bazar).

Os educadores precisam ser interessados, buscando e mostrando que ele tem domínio de conteúdo para os seus alunos, bem como amor pelo o seu trabalho. Ao desenvolver as aulas práticas, desde o primeiro contato, fica claro que nos educadores temos a responsabilidade de proporcionar para nosso aluno um ambiente agradável e de liberdade de expressão, onde será possível estabelecer com êxito a relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que o aluno tenha vontade de estar ali aprendendo e desenvolvendo habilidades fundamentais para seu crescimento pessoal, portanto

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p. 13).

Partindo deste ponto, devemos pensar em estratégias para alcançar o conhecimento. Ao propor a utilização do bazar comunitário como espaço não formal de ensino, podemos proporcionar ao aluno elementos culturais que possam ajudar a assimilar os conteúdos formais exigidos pela escola. O bazar comunitário permite um horizonte diferente da sala de aula, pois é um espaço de socialização por excelência que está em constante movimento e se adequando conforme as necessidades da escola, da comunidade local e da sociedade. Justamente por isso, para que possamos avançar nessa caracterização do bazar

como campo para a prática educacional, agora analisaremos as diversas dimensões que envolvem as estruturas da vida comunitária e os mecanismos de aprendizagem propiciados pelo espaço do bazar.

CAPÍTULO 3. COMUNIDADE, SOCIALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

Nos dois capítulos precedentes da pesquisa analisamos o significado e as potencialidades pedagógicas do bazar comunitário a partir de dois ângulos complementares: o significado do bazar como lugar de sociabilidades urbanas e o problema dos espaços não formais de educação. A partir da constelação de temas e conceitos articulados naquelas etapas, agora pretendemos explorar as relações entre o bazar comunitário e a construção de uma pedagogia direcionada às necessidades comunitárias e à produção de vínculos. Nesse sentido, além de diversos temas referentes aos processos de ensino-aprendizagem, também enfatizaremos o campo da pedagogia social como ângulo importante para a compreensão de nossos recortes de pesquisa.

Muito associada às práticas em contextos não escolares e aos espaços de educação não formal, a pedagogia social “adquire peculiaridade entre as demais disciplinas pedagógicas e ciências humanas por abordar as problemáticas sociais sob o prisma educativo” (SEVERO, 2017). Esse conjunto de preocupações é perfeitamente condizente com a estrutura do bazar comunitário e as possibilidades dos espaços não formais, na medida em que a pedagogia social constrói um conjunto de referências

que se ocupam da dimensão socializadora da educação em contextos sociais diversos com vistas a potencializar qualidade de vida e desenvolvimento sociocultural em uma perspectiva especial e aplicada. Nesse sentido, trata-se de um corpo de conhecimentos teórico-práticos com finalidades sociais orientadas ao aperfeiçoamento de intervenções educativas junto a indivíduos e grupos humanos. Os critérios de validação desse corpo de conhecimentos emergem da reflexão sobre e para a prática. Em Pedagogia Social, a teoria e prática não se configuram de modo antinômico, uma vez que o seu caráter como disciplina pedagógica exhibe uma unidade epistemológica que plasma a construção científica de conhecimentos à intervenção prática aplicada (SEVERO, 2017).

Justamente a partir dessa perspectiva de intervenção na realidade comunitária e local/regional, a pedagogia social abre um leque de temas e possibilidades a serem trabalhados a partir da própria dinâmica de socialização.

Com o bazar comunitário e as diversas dimensões do aprendizado junto às situações e às necessidades vividas no cotidiano das cidades e de seus grupos/classes, essa preocupação pode destacar temas relevantes para a cidadania.

A polivalência que o professor dos anos iniciais da educação constrói em sua formação permite que este consiga, no processo do ensino-aprendizagem dentro do espaço não formal de ensino, como o bazar comunitário, trabalhar com diversas abordagens, tais como: relação interpessoal com os públicos; a história do local de funcionamento do bazar, das roupas colocadas à venda ou até mesmo o percurso percorrido do espaço; economia de matéria-prima e recursos naturais para a produção de novas peças; diminuição do consumismo exagerado das peças de primeira produção; reutilização de peças “desaproveitáveis”, envolvendo também questões de gênero e sexualidade provenientes da questão de que as peças dentro daquele espaço não tem classificação feminina ou masculina. Neste capítulo final, portanto, discutiremos esses temas à luz das abordagens propiciadas pelo bazar comunitário no campo educacional.

Podemos definir relacionamento interpessoal como a ligação, conexão ou vínculo entre duas ou mais pessoas dentro de um determinado contexto. Este, por sua vez, pode ser o ambiente de trabalho, familiar, religioso, amoroso ou escolar. Consideramos, então, que

nas análises desse tipo, pessoas, grupos, organizações e entidades são representadas como nós, e as relações, como vínculos de vários tipos. Os vínculos podem ser materiais e imateriais, apresentar conteúdos múltiplos e usualmente são pensados como em constante transformação. Na verdade, tais análises tentam sempre reproduzir dedutivamente por meio das redes certas estruturas relacionais de médio alcance, construindo um nível analítico intermediário entre estrutura e ação social (MARQUES, 2007).

A relação interpessoal dentro do bazar comunitário utiliza vínculos materiais para acontecer, ou seja, ela depende das relações de intercâmbio e circulação de pessoas e objetos/mercadorias no espaço, compreendendo acessórios, roupas e parafernalias vendidas a um valor acessível para as diversas camadas da população. Entretanto, a partir da reunião dos indivíduos naquele meio para um mesmo fim, cria-se uma rede de relações que podem ser interpostas tanto positivamente, quanto negativamente. A solidariedade ou a

indiferença podem surgir naquele local, de modo que tudo dependerá das ações de cada indivíduo e de seus propósitos na socialização. Quanto à prática pedagógica do professor ao levar os alunos para pesquisar o bazar comunitário e as relações interpessoais, trabalhar com a turma sobre valores na sociedade é enriquecedor para eles como sujeitos daquela comunidade, tendo em vista a constante construção do seu caráter.

A preservação do patrimônio, a solidariedade comunitária e a tolerância são algumas das características que esperamos encontrar nos cidadãos que habitarão o mundo de amanhã. Normalmente, vemos na história o papel de encontrar no passado pontos de referência, de nos permitir enxergar as origens, as genealogias, a identidade e os vínculos das civilizações do passado com o presente. No entanto, mais do que um apanhado de fatos e datas, trata-se de pensar as relações com a história principalmente com o propósito de ajudar os alunos na construção da sua identidade individual, para se relacionar com o outro na sociedade coletivamente. Afinal,

(...) sem consciência histórica sobre o nosso passado (e antepassados...) não perceberíamos quem somos. Esta dimensão identitária – quem somos? – Emerge no terreno de memórias históricas compartilhadas. Por isso, o sentimento de identidade – entendida no sentido de imagem de si, para si e para os outros – aparece associado à consciência histórica, forma de nos sentirmos em outros que nos são próximos, outros que antecipam a nossa existência que, por sua vez, antecipará a de outros. Ao assegurar um sentimento de continuidade no tempo e na memória (e na memória do tempo) a consciência histórica contribui, deste modo, para a afirmação da identidade – individual e coletiva (...) (PAIS, 1999, p. 11).

Compreender o contexto histórico de algo, seja físico ou impalpável, abarca ao aluno um envolvimento maior com aquilo que está sendo trabalhado em sala ou em um espaço não formal. No caso do bazar comunitário, essa forma de aprendizado tem o recurso à prática direta da socialização, uma vez que o próprio meio social (o bazar) oferece aos estudantes o campo prático de aprendizado das relações sociais. O desenvolvimento da sensibilidade para avaliação, compreensão e justificação de objetos e contato com a vida prática, portanto, propicia contextos para relações e construção de valores *in loco* sem necessariamente abrir mão de exposições teóricas e/ou mecanismos de

avaliação dos processos de ensino-aprendizagem. Conforme enfatiza o teórico Jürgen Habermas (2004, p. 20),

Isso modifica o olhar sobre a base mesma da experiência, mas também, de maneira geral, a descrição do fenômeno cognitivo que se cumpre explicar. (...) a objetividade de uma experiência não se mede mais pela história de sua gênese “no espírito”, ou seja, pelo modo que se constroem juízos a partir do material sensível. Pelo contrário, a solução construtiva dos problemas provocados por uma perturbação das práticas habitualizadas conduz a convicções modificadas que por sua vez são e precisam ser postas à prova. Do ponto de vista pragmático, os conhecimentos resultam no processamento inteligente de decepções performativamente vivenciadas.

Um tema relevante, nesse sentido, é o consumo. O bazar comunitário permite a abordagem desse problema a partir de diversos ângulos e, sobretudo, a partir da exposição assentada na vida prática. A sociedade contemporânea, marcada pela grande intensidade de circulação de mercadorias, encontra no bazar um microcosmo dessas relações. Assim, como plataforma para formação de professores e educadores e atenção aos problemas gerados pelo consumismo, podemos destacar nos itens que circulam no bazar a interação entre o global e o local (CUNHA, 2013), de modo que o próprio espaço e sua lógica social servem como instrumentos para a percepção das dinâmicas globais inscritas nos produtos de consumo local.

Junto aos objetos e mercadorias do bazar, por exemplo, o vestuário ocupa um lugar central. “Ao fator tecnologia dos têxteis e das roupas, devem-se agregar os parâmetros da moda sustentável, ou seja, o consumo consciente, o valor do reciclado, o valor do artesanato e o *slow design*, que é a desaceleração associada ao consumo responsável, promovendo inovação. Assim, o pensamento criativo do design torna-se o caminho potencial para mudanças em escala global”, Mau (2006). Hoje a cultura consumista é uma realidade, mas está sendo questionada por muitos formadores de opinião, desde sociólogos e ambientalistas até os profissionais e pesquisadores de moda. Surgem defensores de um consumo consciente, os quais entendem a sustentabilidade ambiental, social e econômica como problema planetário, ou seja, sem fronteiras.

Assim, os próprios cursos de Moda das instituições de ensino superior precisam engajar-se na conscientização da realidade atual da moda e do

consumo e repensar o valor novidade, buscando alternativas sustentáveis. A moda é, na sua essência, uma indústria de consumo acelerado que se beneficiou muito da expansão dos mercados das últimas décadas. O trabalho pedagógico junto ao bazar comunitário possibilita justamente a reavaliação e a análise crítica dos significados socioculturais da moda e da sociedade de consumo em que vivemos.

No dia a dia, é preciso se vestir, a sociedade exige isso e exige até roupas específicas para cada ocasião. No trabalho uma roupa formal, na faculdade algo confortável, em uma festa algo chique, etc. Enfim, é impossível deixar de consumir roupas, mas é possível deixar de consumir a moda de maneira desenfreada, ficando refém, por exemplo, das tendências que surgem a cada estação. Para isso o consumo de roupas de segunda mão, a partir do bazar, é uma ótima opção. A partir do momento que se cria a consciência de que o estilo é algo pessoal, a pessoa se liberta 1% do consumo inconsciente. Dessa forma, é preciso repensar a forma de consumo, repensar no que fazer com as roupas usadas, repensar em como desfazer dessas roupas e o por que me desfazer delas.

De acordo com o Ministério do Meio Ambiente do Brasil (2002),

O consumidor consciente sabe que pode ser um agente transformador da sociedade por meio do seu ato de consumo. Sabe que os atos de consumo têm impacto e que, mesmo um único indivíduo, ao longo de sua vida, produzirá um impacto significativo na sociedade e no meio ambiente. Por meio de cada ato de consumo, o consumidor consciente busca o equilíbrio entre a sua satisfação pessoal e a sustentabilidade, maximizando as consequências positivas e minimizando as negativas de suas escolhas de consumo, não só para si mesmo, mas também para as relações sociais, a economia e a natureza. O consumidor consciente também procura disseminar o conceito e a prática do consumo consciente, fazendo com que pequenos gestos realizados por um número muito grande de pessoas promovam grandes transformações.

Com toda essa reflexão, uma forma de ciclo de consumo consciente pode ganhar corpo, envolvendo a compra das roupas de brechó, o uso dos itens por um bom tempo, a revenda no brechó e, com o dinheiro, novas possibilidades de compra em brechós/bazares. É um ciclo em que o reaproveitamento de itens

básicos desempenha função central na lógica social de consumo responsável tendo em vista tanto a ampliação de acesso aos produtos quanto a minimização de impactos ambientais decorrentes da produção desenfreada de mercadorias.



Fonte: <https://www.garimpomag.com/2015/07/03/365diasdebrecho-um-ciclo-de-consumo-consciente/>

O reaproveitamento de peças geralmente descartadas, proveniente de rasgos, desgastes, descolorações e afins, não é uma ideia nova para a prática sustentável. Entretanto, este conceito vem ganhando cada vez mais espaço e força, associados aos movimentos de conscientização de consumo. Todo esse alcance em torno de uma proposta de ressignificação da moda dentro da nossa sociedade tem feito com que os consumidores fiquem mais atentos ao impacto de suas escolhas para o nosso planeta. É importante enfatizar, aqui, o papel das pautas ambientais nas próprias discussões norteadoras de políticas públicas no mundo contemporâneo. Então, o uso do bazar comunitário como plataforma para discussão e apresentação do tema, a partir do reaproveitamento e da moda, permite uma exploração didática e pedagógica de um assunto fundamental das relações socioambientais.

Nesse sentido, alguns conceitos podem ser mobilizados para o entendimento dessas dinâmicas observadas no bazar. O conceito de *upcycle*,

referente ao reaproveitamento de peças, pode dar um novo significado e uma nova função ao material que iria para o lixo sem sua conversão (reciclagem). Trata-se, portanto, da transformação e da criação de novos ciclos de consumo e reaproveitamento a partir do que seria efêmero e descartável. Assim,

Upcycling é o termo usado para a reinserção, nos processos produtivos, de materiais que teriam como único destino o lixo, para criar novos produtos. É transformar algo que está no fim de sua vida útil em algo novo, de maior valor, sem precisar passar pelos processos físicos ou químicos da reciclagem. O material é usado tal como ele é (VIALLI, 2013, p. 1).

A customização de acessórios e vestuários oriundas de peças adquiridas de bazares comunitários é um recurso oportuno a ser trabalhado com os estudantes. Ensiná-los formas diferentes de corte, costura, fixação de miçangas e pedrarias, colagens e até mesmo o patchwork (trabalho manual com pedaços de tecidos emendados) significa capacitar os sujeitos para o mercado de trabalho, ensinando-os uma forma de gerar renda futuramente. Além disso, essa dinâmica expõe os estudantes a algo que está além da rede comercial estabelecida pela socialização no bazar: o trabalho subjacente à fabricação e à exposição das mercadorias para nosso consumo.

Expandindo essas considerações sobre o consumo e seu papel pedagógico aproveitado pelo espaço do bazar, podemos também considerar as relações de gênero, uma vez que o vestuário lida diretamente com marcações e rótulos. Além de permeada por esquemas de classificação e distinção social, as relações de sexualidade e gênero são, da mesma forma, marcadas por estereótipos (cores, tipos de roupa, etc.). Trata-se de um tema fundamental para a sociedade contemporânea, em que as diferenças socioculturais são reconhecidas pelos ideais de cidadania e democracia, já que

A sexualidade, longe de ser um 'domínio da natureza', é considerada aqui como um 'fato social' enquanto condutas, como fundadora da identidade e como domínio a ser explorado cientificamente (ANJOS, 2000).

Ao entrar em um bazar comunitário, não nos deparamos com uma separação exata de setores masculinos e femininos. A rigor, em alguns locais há araras ou cestos de roupas que tentam separar, mas em outros lugares sequer existem tais separações – devido ao fato da própria estrutura do bazar, que visa

ter mais volume na quantidade de peças distribuídas no espaço do que uma seleção bem definida de onde cada um dos sexos ou gêneros poderão se direcionar ao adentrar neste ambiente. Com base neste princípio, os indivíduos dentro deste recinto não necessariamente devem se prender ao “gênero da peça”, mas àquilo que estão procurando, ou seja, a qual peça cada um se identifica da melhor forma.

Tendo em vista a necessidade de aprofundamento nos aspectos metodológicos dos espaços de educação não formal, tornam-se relevantes as pesquisas que buscam melhor compreensão do processo de aprendizagem nesses espaços. Como discutimos nos capítulos anteriores, ao passo que a educação não formal possibilita diversos modos de trabalho e organização curricular, ela igualmente necessita de reflexões sobre os significados da prática docente e da atuação dos professores na construção do espaço não formal – no caso, o bazar – como espaço de educação.

Jacobucci (2008) aborda a importância da formação dos professores frequentadores desses espaços não formais, visto que os espaços favorecem o desenvolvimento da habilidade de falar em público e de pensar de forma crítica nos alunos e nos conteúdos abordados. Monteiro (2013) estabelece que os objetivos educacionais genéricos enfraquecem a articulação com o espaço não formal, transformando a visita em um momento de passeio ou meramente distrativo. Para que isso seja evitado, ressalta-se a função do professor na construção desse espaço como campo de aprendizagem, visto que o comportamento dos alunos também é influenciado pelo de seu professor. Assim, conforme sugerido por Silva e Oliveira (2008), a participação mais ativa do professor pode tornar a visita dos alunos muito mais produtiva, especialmente quando o professor se envolve com o ambiente e instiga a curiosidade em seus alunos, explorando os conceitos científicos envolvidos nos objetos expostos em suas aulas e nas experiências vividas pelos alunos.

Junto ao bazar, o professor certamente desempenha uma atividade de mediação, mas essa tarefa é permeada pelo diálogo que pode ser propiciado pela própria maleabilidade do espaço não formal. Nesse sentido,

se no processo do ensinar e do aprender, o aluno sempre se antecipa como oferta, na situação dialógica, interferindo efetivamente com restrições nas possibilidades de ação do

professor, este não passa “em brancas nuvens” pela relação. Logo, não pode ser concebido como um mero elo intermediário, um negociador que, em princípio, permaneceria o mesmo pós-negociação. Nem o aluno, nem o professor são os mesmos depois do diálogo. O processo de ensinar e aprender, visto como unidade, parece, de fato, constituir um desafio à permanência da mesmice (TUNES; TACCA; BARTHOLLO, 2005).

Para Gohn (2006; 2011), os ambientes normatizados, com padrões e regras comportamentais previamente definidos, onde o objetivo é a aprendizagem e o ensino de conteúdos historicamente sistematizados, são os espaços como as escolas, instituições regulamentadas por lei e organizadas segundo diretrizes nacionais. Nestes, o agente educador é o professor. Já na educação não formal, o agente educador é aquele com quem se interage em espaços fora da escola, locais onde existem processos interativos intencionais, sendo que a intencionalidade é um ponto importante utilizado para diferenciar a educação não formal da educação informal. A aprendizagem consiste em situações e ambientes interativos, construídos coletivamente, onde a participação é optativa por parte dos indivíduos. Segundo Gohn (2006), a finalidade é abrir as janelas do conhecimento sobre o mundo que envolve os indivíduos e suas relações sociais, gerando, assim, a transmissão de informação e formação política e sociocultural.

A existência e a importância da educação em espaços não formais são explicadas por Gohn (2006) como pilar para a construção de uma sociedade democrática e sem injustiças. O bazar comunitário, além de participar na ampliação da cultura, relaciona aos conhecimentos trabalhados concretamente em aula, diante da perspectiva de Marandino (2001): em outras palavras, ele evidencia a dimensão interdisciplinar das vivências sociais, permitindo a articulação dos conteúdos conceituais de sala de aula com as dinâmicas vividas no espaço não formal. Para tal, a relação entre o sistema formal e não formal de educação deve permitir o fortalecimento de ambas, sem substituir ou desvalorizar uma delas. No bazar não necessariamente há lousas, livros, vídeos instrutivos/didáticos ou avaliações escritas: como espaço onde a socialização pode ser vivenciada diretamente, o bazar permite uma compreensão ativa das relações sociais. Os estudantes certamente percebem a multiplicidade de situações e relações ali presentes, mas cabe ao professor a tarefa de transformar o conhecimento imediato em linguagem conceitual, explicando as conexões

entre as questões vividas e sua importância para o estudo da sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisou as potencialidades pedagógicas do bazar comunitário, um espaço não formal de educação, para o desenvolvimento de temas e práticas educacionais associadas aos horizontes da cidadania e aos problemas da sociedade contemporânea. Nesse sentido, a pesquisa percorreu três momentos: (1) apresentação do bazar e do bazar comunitário como espaços de socialização, (2) delimitação conceitual dos espaços não formais e dos processos associados à educação não formal e (3) as relações e processos sociais observados no bazar comunitário como mecanismos de ensino-aprendizagem. Vistos em conjunto, os capítulos pretendem oferecer uma análise do espaço e de suas interações tendo em vista o desenvolvimento de repertórios educacionais e práticas que possam tematizar a educação também para além das relações curriculares estabelecidas pelo sistema de ensino formal.

O bazar é um espaço de trocas simbólicas e econômicas muito antigo. Ao longo do tempo, essa estrutura de mercados locais, permeados por produtos e mercadorias de diversas partes, sofreu diversas alterações e apropriações em regiões diversas do planeta. No século XXI, o bazar é muito associado à cidade e ao imenso fluxo de produtos e pessoas propiciado pela vida urbana. No Brasil – e especialmente nos municípios do interior do estado de São Paulo, onde os bazares são comuns e atraem bastante atenção –, esses espaços oferecem diversas relações consistentes com temas estudados nas escolas (prescritos pelo sistema de ensino formal), como o consumismo, o trabalho, etc.

Este ambiente vai além do conceito de um simples comércio de peças e artigos de segunda-mão que são vendidos a um valor módico. Ele pode ter um cunho comunitário a partir do momento em que envolve a arrecadação de fundos para auxiliar alguma causa que necessita de amparo e manutenção, conferindo a continuidade na realização de seu trabalho social. Deste modo, o ambiente do bazar é dividido em dois perfis, formal ou informal, bem como, tornar-se trabalho ou não-trabalho, dado o fato de que a primeira titulação de cada perfil se refere ao tratamento do local como um comércio ou um espaço apenas de trocas mercantis, ao passo que a segunda é referente às relações de socialização que o mesmo promove comunitariamente. Neste âmbito, as relações de troca podem

ser diversas, abarcando a comunicação dos sujeitos, afetividade, o partilhamento de vivências, dentre outros.

Os bazares sempre foram lugares onde o compartilhamento de mutualidades e experiências ocorre de maneira corriqueira, como atividade integrada à própria lógica de funcionamento do espaço. Por isso, devemos tomar conhecimento de que é um evento que oscila entre o privado e o público. A realização de bazares, via de regra, é coordenada por agentes privados. Entretanto, com a abrangência de seus produtos e de seus públicos, não se trata apenas de um espaço para classes mais abastadas; ao contrário, o bazar é público e global, porquanto, em sua realização, os aspectos culturais e simbólicos compartilhados pelos sujeitos integrantes dialogam com valores e mercadorias que abrangem diversas classes.

Assim, na presente pesquisa, dividimos os bazares em duas subcategorias: bazares e brechós. O primeiro possui três tipos: bazar comercial destinado à compra e venda de produtos usados, no qual, todos os fundos arrecadados vão para própria subsistência do sistema; modelos como o Wbazar, com venda de produtos novos em queima de estoque (os fundos também são arrecadados para própria subsistência do sistema); e o bazar comunitário, que conta com produtos, frutos de doações, para venda – neste, os fundos arrecadados são destinados para auxiliar em alguma causa de cunho fraternal ou comunitário. Em todos os bazares os valores dos produtos são bem acessíveis. Já o brechó, por sua vez, é um espaço que busca selecionar melhor as peças que estarão à venda, pois geralmente os artigos são de grandes marcas e estilistas e são produtos que não circulam mais no mercado, enriquecendo então o valor do produto.

Mais do que um espaço de comercialização, nestes locais as interações e as sociabilidades proporcionam aos sujeitos das comunidades intensas e densas relações pessoais, comunitárias e econômicas. Partindo deste princípio, a pesquisa tentou enquadrar o bazar comunitário de modo a torná-lo uma ferramenta de ensino-aprendizagem. Fundamental nessa opção é o fato de o bazar não ser um espaço formal de aprendizagem (como o sistema escolar tradicional), de modo que esse espaço agrega ao aluno um conhecimento não apenas baseado em conteúdo, mas na construção prática dos valores sociais.

O bazar não é exatamente um espaço de educação, ou seja, não é institucionalizado nesse sentido, mas esse fator não é um impedimento para a realização de atividades educacionais. Por isso, apostando no alargamento da compreensão dos processos de ensino-aprendizagem para além do campo escolar, a discussão dos conceitos de espaços formais e não formais de ensino se torna importante na construção desta pesquisa. Espaço formal de ensino, basicamente, é representado pela instituição escolar em seus diversos níveis, já que os conteúdos são previamente estabelecidos, há processos de validação, organização dos currículos e certificações ao findar de cada processo.

A partir das análises feitas nos capítulos deste trabalho, entendemos que o espaço formal tem caráter metódico devido à sistematização sequencial das atividades e à divisão de classes de conhecimento voltadas para o disciplinamento. Em contrapartida, os espaços não formais visam a formação integral do aluno, pois os conteúdos surgem da motivação dos sujeitos a partir de temas que são necessários na vida cotidiana. Nesse sentido, espaços não formais podem ser mais dinâmicos e ajudam a desvelar práticas e saberes diferentes do âmbito da sala de aula ou da escola. Contudo, não estamos contrapondo educação formal e não formal como se fossem elementos isolados. Nosso argumento é que essas duas modalidades não precisam ser opostas, pois a atuação junto aos espaços não formais de ensino não anula o processo dos estabelecimentos formais. Assim, essas dinâmicas são modalidades complementares que podem ser trabalhadas com coerência para articular os currículos, desenvolvendo diversas formas de aprendizagem ligadas à prática da vida cotidiana e ao potencial da interdisciplinaridade dos temas ensinados.

Algo que não difere nos dois ambientes, por exemplo, é a atuação do professor, figura operante e fundamental para a mediação e a construção do conhecimento nos dois ambientes/modalidades. Em ambos os campos de atuação é o professor quem elaborará as atividades e os conteúdos a serem trabalhados; porém, a diferença que ainda persiste é que, no sistema escolar, os papéis do professor e do aluno são separados e as hierarquias ficam mais evidentes na disposição das salas e mecanismos de disciplina; já no caso da educação não formal, o processo de ensino-aprendizagem e a interação entre professor e alunos é mais evidente, tendo em vista a própria dinâmica do espaço

em um bazar comunitário, mesmo que durante o processo quem guia é o professor.

A educação não formal é um campo que busca a transformação da realidade social de cada sujeito, variadas são as questões que podem ser trabalhadas para construir cidadãos éticos e ativos na sociedade, dentre elas estão os aspectos subjetivos associados à vivência nas comunidades, fortalecimento da autoestima, aceitação da identidade coletiva, identificação de interesses comuns, dinamização do capital social e a descentralização de poderes junto à comunidade. O bazar comunitário, em todos esses aspectos, é notável justamente porque integra o processo de ensino-aprendizagem no próprio ato da socialização fora do campo escolar formal. Assim, as vivências práticas das relações sociais tornam o próprio contato com a produção do terreno social um potencial mosaico de temas de estudo e ensino.

No intuito de verificar a possibilidade de aplicação do projeto (vide a seção “Apêndice”), argumentos foram levantados para além de relacionar o espaço formal com o não formal de ensino. Buscamos, nesse sentido, valorizar o bazar comunitário como uma ferramenta rica no trabalho das questões sociais e de formação do desenvolvimento humano. Devido ao público que o projeto prevê atender, a saber, a formação polivalente do professor nos anos iniciais, o projeto com o bazar comunitário oportuniza a este abarcar diversas abordagens que relacionam os elementos culturais com os conteúdos formais exigidos pela escola. Nesse sentido, destacamos a relação interpessoal com os públicos, o próprio contexto histórico do bazar, a economia de matéria-prima e recursos naturais para a produção de novas peças, a diminuição do consumismo exagerado de peças de primeira produção, a reutilização de mercadorias e questões de gênero e sexualidade relacionadas com a classificação das roupas. O trabalho pedagógico junto ao bazar comunitário possibilita justamente a reavaliação e a análise crítica dos significados socioculturais da comunidade em que vivemos, permitindo uma exploração didática e pedagógica das relações coletivas a partir dos horizontes da cidadania e da percepção da pluralidade de relações e formas de vida que tecem a sociedade contemporânea.

O bazar comunitário, além de participar na ampliação da cultura, relaciona aos conhecimentos trabalhados em sala uma dimensão concreta vivenciada na socialização. A relação entre o sistema formal e não formal de educação deve

permitir o fortalecimento de ambas, sem substituir nem desvalorizar qualquer uma delas. Ao educador compete, na prática, transformar a experiência vivenciada em aprendizagem abstrata, mediada por conceitos, esclarecendo em sala a importância do saber empírico e das vivências sociais dos alunos, tendo em vista a produção de vínculos e o aprendizado com a comunidade para a afirmação da cidadania.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Paula; YAMIM, Amanda Pruski; SALLES; Ana Carolina. Curtir, compartilhar, trocar: um estudo sobre valores e atributos do consumo em brechós de redes sociais. In: **Encontro Internacional sobre Gestão Empresarial e Meio Ambiente**, 16, São Paulo, 2014.

ANJOS, Gabriele. Identidade sexual e identidade de gênero. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 4, 2000.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Guanabara, 1981.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papyrus, 1994.

ALMEIDA, Alexandre Paz. Uma análise sobre sociabilidade, cotidiano e vizinhança. **Ponto Urbe (USP)**, São Paulo, v. 9, 2011.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. **Quem é o consumidor consciente?**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2012. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/>

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2012.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 3, 2013.

DUTRA, Lucas; MIRANDA, Victor. **Comunicação, moda e memória**: a roupa de brechó como parte do processo de construção da narrativa do indivíduo. 138 f. Monografia (Graduação em Comunicação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

FERNANDES, Antonio Sérgio Araújo. **O conceito de capital social e sua aplicação na análise institucional e de políticas públicas**. Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, São Paulo, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FROMM, E. **Escape from freedom**. New York: Avon Books, 1970.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária. **Dialogos**, Brasília, v. 18, 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal na pedagogia social**. 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 11 ago. 2019.

GOHN, M. G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

HABERMAS, Jürgen. **Verdade e justificação**. São Paulo: Loyola, 2004.

HOURANI, Albert. **Uma história dos povos árabes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 7, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARANDINO, M. Interfaces na relação museu-escola. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 18, n. 1, p.85-100, abr. 2001.

MARQUES, Joana Varanda; FREITAS, Denise. Fatores de caracterização da educação não formal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, 2017.

MARQUES, Eduardo. Os mecanismos relacionais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 22, no. 64, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092007000200013&script=sci_arttext&tlng=es> Acesso em: 8 set. 2019

MAU, Bruce. **Massive chance**. Chicago: Phaidon, 2006.

MELLO, Pedro Thiago. **Mercadores de significados: o bazar como porta de entrada**. Laboratório de Etnografia Metropolitana – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2004. Disponível em: <http://lemetro.ifcs.ufrj.br/suq_de_sefrou_definitivo.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, J. N. S. **Concepções de professores de física sobre os espaços de educação não formal**. 42 f. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

OLIVEIRA, S. E. G. **Cotidiano escolar e representações**: encontro e desencontro. Dissertação. Osasco, SP: Centro Universitário FIEO, 2008.

Disponível em:

<http://www.unifieo.br/files/download/site/mestrado psicologia educacional/Disse%20ta%20C3%A7%C3%B5es%20de%20Mestrado%20psicologia/2008/Sandra%20E%20gidia_2008.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2019.

PAIS, José Machado. **Consciência Histórica e Identidade – Os Jovens Portugueses num contexto europeu**. Oeiras: Celta Editora / S.E.J..

SIMMEL, Georg. As grandes cidades e a vida do espírito. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 11, 2005.

TELLES, Vera da Silva; HIRATA, Daniel Veloso. Cidade e práticas urbanas: nas fronteiras incertas entre o ilegal, o informal e o ilícito. **Estudos Avançados (USP)**, São Paulo, v. 21, 2007.

SANTOS FILHO, José Camilo. O recente processo de descentralização e de gestão democrática da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 174, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERO, José Leonardo Rolim. O horizonte da pedagogia social: uma perspectiva de aproximação conceitual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, 2017.

SILVA, C. S.; OLIVEIRA, L. A. Programa de visitação monitorada de estudantes a um centro de ciências: monitores, alunos, professores e aprendizagem. **Revista Ciência em Extensão**, v. 4, n. 1, p. 22, 2008.

THIESEN, J. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, 2008.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen; BARTHOLO JUNIOR, Roberto. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa (USP)**, São Paulo, v. 35, n. 126, 2005.

UNIÃO EUROPEIA. **Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida**. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias, 2000. Disponível em: <https://infoeuropa.euocid.pt/files/database/000033001-000034000/000033814.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

VIALLI, Andrea. **Upcycling, a nova fronteira da reciclagem**. Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/andrea-vialli/upcycling-a-nova-fronteira-da-reciclagem/>>. Acesso em: 6 out. 2019.

APÊNDICE

Projeto de pesquisa e intervenção
“O bazar comunitário e a possibilidade de um aprendizado interdisciplinar”¹

1. DADOS

1.1 Local: Instituição escolar de Ensino Fundamental

1.2 Ano escolar: Ensino Fundamental I

1.3 Característica do projeto: Interdisciplinar

1.4 Disciplina (s) envolvida(s): Ciências, história, geografia, português, matemática.

1.5 Duração: 1 mês e 15 dias aproximadamente.

1.6 Coordenador (es): Lilian Silva de Carvalho e Natália Dantas Ferreira.

2. JUSTIFICATIVA

O trabalho com projetos é compreendido por ser um esforço temporário à fim de criar ou realizar uma atividade.

Essa atividade pode ter maior ou menor duração, de acordo com as circunstâncias, particularmente de acordo com a experiência e a maturidade da pessoa em questão (...). Mas, em qualquer atividade em que o ser humano se empenhe com interesse, há sempre uma expansão de impulsos e tendências, por certo período de tempo, de que resulta algum crescimento. (DEWEY, 1978, p. 86)

Diz-se temporário, pois ele tem um início e término definidos, no qual quando se é alcançado a experiência necessária para compreender o papel da atividade na vida do indivíduo, o projeto é encerrado.

Dentro da sala de aula este trabalho amplia nossa capacidade de construção de conhecimentos de forma geral, pois, tem como objetivo, uma aprendizagem significativa. A pedagogia de projetos possibilita o diálogo com a realidade dos alunos ampliando seus conhecimentos, com as diversas áreas do conhecimento e estimula a expectativa para o trabalho coletivo entre

¹ Projeto Pedagógico apresentado ao Centro Universitário Barão de Mauá para a disciplina de Didática Geral, como requisito de atividade para avaliação da disciplina e do estágio supervisionado.

professores, alunos e comunidade escolar, permitindo ainda uma avaliação processual do desenvolvimento escolar dos alunos envolvidos e a reflexão sobre a prática pedagógica, pois esta estratégia não se apoia em regras e normas rígidas.

Além de muita afinidade com o tema “Bazar Comunitário” e compreender que ele ainda é muito segregado pela sociedade, dentro do contexto do projeto é possível trabalhar com as relações interpessoais e interdisciplinares, à fim de consolidar maior experiência entre os alunos e suas relações sociais.

3. OBJETIVOS

3.1 Geral: Compreender as bases de um bazar comunitário e promover o aprendizado interdisciplinar a partir dos elementos que envolvem tal bazar tendo os alunos como protagonistas da construção do conhecimento.

3.2 Específicos:

- Dialogar com a realidade dos alunos;
- Desenvolver atitude cooperativa e colaborativa entre professores, alunos, escola e comunidade escolar;
- Quebra de padrões do ensino tradicional por meio da interdisciplinaridade promovida pela pedagogia de projetos.
- Aluno como protagonista de sua ação;

4. CONTEÚDOS

Dentre diversas ferramentas possíveis para realizar essa tarefa, o tema “Bazar Comunitário” é uma ótima ferramenta para compreender as relações interpessoais ocorrentes no trabalho com o atendimento do público, a questão ambiental gerada pela economia de matéria-prima e recursos naturais para a produção de novas peças, a diminuição do consumismo exagerado de peças de primeira produção e a reutilização e concerto de roupas podem ser feitos por ambos os sexos.

[...] devemos definir nós, o verdadeiro objetivo educacional: a criança desenvolverá ao máximo sua personalidade no seio de uma comunidade racional a que ela serve e que lhe serve. A criança cumprirá seu destino, elevando-se à dignidade e ao potencial do homem, que se prepara, assim, para trabalhar de maneira eficaz, quando se tornar adulto, longe das mentiras interessadas, pela realização de uma sociedade harmoniosa e equilibrada. (FREINET, 1996, p.09).

E baseando-se na “pedagogia comunitária” de Célestin Freinet, essa proposta de bazar fará com que o aluno seja protagonista de sua ação e o trabalho do professor será mediar o evento e levar o aluno a compreender essa pedagogia e comparar com o contexto de bazar, analisando o meio em que está inserido e as mudanças ocorrentes, que não seguem um padrão, assim como o bazar e sua vasta diversidade de peças, e ainda vai além, pois trabalhará dentro do conteúdo de história, o contexto histórico das peças e até o local onde este está inserido.

5. PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

5.1 Estratégia: Consiste em pesquisas e trabalhos em grupo para a compreensão do termo “bazar comunitário” e a interdisciplinaridade que ele pode envolver.

5.1.1 Técnicas: Aulas expositivas dialogadas, pesquisas em grupo, pesquisa em campo, dinâmicas, debates, prática pedagógica.

5.1.2 Recursos: Roupas, sapatos, acessórios, balcões, mesas, dinheiro, sacolas, papel, caderno, texto, som, lápis, caneta, cadeiras.

6 DESENVOLVIMENTO

- Questionamento sobre o tema “Bazar Comunitário”;
- Relação entre a realidade dos alunos e quem frequenta os bazares;
- Pesquisas em grupo sobre a “Origem do bazar” e “Quais as vantagens que um bazar traz para a sociedade?”;
- Apresentação das pesquisas e esclarecimento sobre as duas questões levantadas;
- Promoção da visita de um bazar e anotação das características analisadas;
- Compreensão em sala da interdisciplinaridade que ela pode envolver;

- Proposta de atividade prática: elaboração de um “Bazar Comunitário”;
- Divulgação para a arrecadação de peças dentro da escola e na comunidade;
- Arrecadação de peças;
- Triagem de peças que se encontram em bom estado de conservação;
- Divisão de funções entre os alunos participantes;
- Divulgação do dia, horário e local da realização do bazar na comunidade;
- Organização do espaço no qual será efetivado o bazar (escola);
- Realização do “Bazar Comunitário”;
- Por meio de roda os alunos irão expor suas dificuldades e aquilo que mais gostaram da experiência;
- Reflexão e revisão sobre todos os conteúdos já estudados sobre o tema.

6.1 Primeira etapa: 7 horas-aula.

Objetivo(s) específico(s):

- Questionamento sobre o tema “Bazar Comunitário”;
- Relação entre a realidade dos alunos e quem frequenta os bazares;
- Pesquisas em grupo sobre a “Origem do bazar” e “Quais as vantagens que um bazar traz para a sociedade?”;
- Apresentação das pesquisas e esclarecimento sobre as duas questões levantadas;
- Promoção da visita de um bazar e anotação das características analisadas;
- Compreensão em sala da interdisciplinaridade que ela pode envolver;
- Proposta de atividade prática: elaboração de um “Bazar Comunitário”;

Técnicas: Aulas expositivas dialogadas, pesquisas em grupo, pesquisa em campo.

Recursos: Papel, caderno, texto, lápis, caneta.

6.2 Segunda etapa: 7 horas-aula.

Objetivo(s) específico(s):

- Divisão de funções entre os alunos participantes;
- Organização do espaço no qual será efetivado o bazar (escola);
- Realização do “Bazar Comunitário”;

- Por meio de roda os alunos irão expor suas dificuldades e aquilo que mais gostaram da experiência;
- Reflexão e revisão sobre todos os conteúdos já estudados sobre o tema.

Técnicas: Dinâmicas, debates, prática pedagógica.

Recursos: Roupas, sapatos, acessórios, balcões, mesas, dinheiro, sacola, som, cadeiras.

7. PRODUTO FINAL / AVALIAÇÃO

A avaliação formativa que é pautada na observação sistemática, com do fim de melhorar o processo de aprendizagem de forma constante.

[...] trata-se do exame sistemático e objetivo de um projeto ou programa, finalizado ou em curso, que contemple o seu desempenho, implementação e resultados, com vistas à determinação de sua eficiência e efetividade, impacto, sustentabilidade e a relevância de seus objetivos. O propósito da avaliação é guiar os tomadores de decisão, orientando-os quanto à continuidade, necessidade de correções ou mesmo suspensão de uma determinada política ou programa (Costa e Castanhar, 2003, p.972).

Um dos princípios desta atividade metodológica é a auto avaliação, que pode ser feita de forma oral ou escrita, com os alunos reunidos em grupo. Estimula os alunos a reverem os assuntos estudados para refletir se realmente aprenderam a matéria consolidada.

A avaliação é processo constante em um projeto, pois trabalha diferentes competências. Deve ter como objetivo conscientização dos alunos sobre trabalho social e a importância de um bazar.

8. APRESENTAÇÃO

O “Bazar Comunitário” será montado na escola pelos próprios alunos, no qual os mesmos farão as vendas e o professor dará auxílio através da mediação e observação do processo. As vendas serão abertas ao público e todo lucro ganho será revertido para a manutenção da instituição.

9. CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES PREVISTAS

10. REFERÊNCIAS

COSTA, Frederico L. da; CASTANHAR, José C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 969-992, set./out. 2003.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do Bom Senso**. Tradução de J. Baptista. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.