

REVISTA

UniFreire

Universitas
Paulo Freire

ano 2 | edição 2 | dez 2014

ISSN 2357-7266

Esta segunda edição traz os artigos apresentados durante o IX Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, realizado em setembro de 2014, em Turim, Itália. Estão publicados também textos de autores que participaram de diferentes momentos desse encontro, como Moacir Gadotti, Paulo Roberto Padilha e Ângela Antunes, do Brasil; e Silvia Manfredi, da Itália.

EXPEDIENTE

Instituto Paulo Freire

Paulo Freire

Patrono

Moacir Gadotti

Presidente de Honra

Alexandre Munck

Diretor Administrativo-Financeiro

Ângela Antunes,

Francisca Pini e

Paulo Roberto Padilha

Diretores Pedagógicos

Sheila Ceccon

Coordenadora da UniFreire

Editora e Livraria Instituto Paulo Freire

Janaina Abreu

Coordenadora Gráfico-Editorial

Aline Inforsato

Identidade Visual, Projeto Gráfico,

Diagramação e Arte-Final

Julio Talhari

Revisor

Emília Silva

Assistente Gráfico-Editorial

Almeck Lima

Web Designer

Participaram desta edição

Moacir Gadotti

Adriana Regina Sanceverino Losso

Adriano Salmar Nogueira e Taveira

Alice Akemi Yamasaki

Amanda Motta Castro

Ana Bárbara da Silva Nascimento

Ana Luiza de França Sá

Ana Luiza Salgado Cunha

Anderson dos Santos Romualdo

Ângela Antunes

Angélica de Almeida Merli

Antonina Ardito

Aparecida Arrais Padilha

Carlos Renato Carola

Cezar Luiz De Mari

Cristiani Freitas Ferreira

Éder Jofre Marinho Araújo

Edgar Pereira Coelho

Eduardo Antonio Bonzatto

Eduardo Santos

Emillyn Rosa


Francisca Eleodora Santos Severino

Francisca Pini

Geraldo M. Alves dos Santos

Jaciara Carvalho

Janaina Melques Fernandes



Janine Moreira
Jason Ferreira Mafra
Jhony Lucas Cavalcante da Silva
José Genivaldo da Silva
Leandro Gaffo
Ligia de Carvalho Abões Vercelli
Luana Manzione Ribeiro
Luciana Pacheco Marques
Luciana Souza Santos
Marcelo Eusebio Mota
Marcelo Loures dos Santos
Márcia Natália Motta Mello
Margarita Victoria Gomez
Marisa de S. Thiago Rosa
Maurício Silva
Paulo Araújo Neto

Paulo Roberto Padilha
Reinaldo Vicente da Costa Júnior
Ricardo "Papu" Martins Monge
Risomar Alves dos Santos
Rita Diana de Freitas Gurgel
Roberta Stangherlim
Roseane Cunha
Sérgio Lourenço Simões
Sheila Ceccon
Sílvia Ester Orrú
Silvia Maria Manfredi
Sonia Couto Souza Feitosa
Vanessa Marcondes de Souza
Virgínia Silva
Willer Araujo Barbosa

IX Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire

Esta edição da *Revista UniFreire* compartilha artigos cujos conteúdos inspiraram conferências, minicursos e Círculos de Cultura do IX Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, realizado de 17 a 20 de setembro de 2014, em Turim, Itália.

O I Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire foi realizado no final da década de 1990, e os demais vêm se realizando em intervalos bienais. O Fórum constitui um espaço de encontro para todos aqueles que se identificam com o pensamento freiriano: a rede de institutos (atualmente radicada nos cinco continentes, a UniFreire, os centros de estudo e pesquisa e as cátedras que compõem a rede freiriana no mundo. A Itália havia hospedado o II Encontro Internacional, em Bolonha, no ano 2000, e o fez pela segunda vez, organizando-o na cidade de Turim, por meio do Instituto Paulo Freire-Itália. O legado do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) está sendo atualizado e reinventado em diferentes países, de modo a ampliar e dar continuidade a muitas das contribuições que ele construiu ao longo de sua vida. O movimento educacional freiriano é hoje muito diversificado, mas continua vinculado aos movimentos sociais que têm por objetivo lutar contra a opressão, pela busca da justiça social e pela construção dos direitos civis e democráticos. Na Itália, como em outros países, são numerosas e significativas as experiências educacionais e de animação sociocultural que expressam posições críticas diante dos problemas da atualidade e que, compartilhando dos princípios da pedagogia freiriana, procuram reinventá-la, recriando-a. Por essa razão, o Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire de 2014 foi pensado e planejado por organizações, grupos e indivíduos que atuam em situações e contextos em que as formas de injustiça e exclusão, geradas pelos processos de globalização neoliberal, são mantidas e reforçadas, ainda que escamoteadas.

O Instituto Paulo Freire-Itália se propôs a construir com associações, grupos, movimentos e indivíduos da sociedade civil, caminhos de reflexão para a busca de novas alternativas teórico-práticas orientadas para o desenvolvimento social, econômico, cultural, educacional e sustentável. A organização do IX Encontro Internacional refletiu essa intenção, estimulando a reflexão, o diálogo e o compartilhamento de experiências e práticas comuns, orientadas por uma perspectiva de emancipação e de construção de alternativas.



SUMÁRIO

9

A MEDIAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS DE EMANCIPAÇÃO

Adriana Regina Sanceverino Losso

16

PAULO FREIRE E A CULTURA CAIÇARA: A AMOROSIDADE NO "CERCO DE SABERES"

Alice Akemi Yamasaki, Vanessa Marcondes de Souza e Ricardo "Papu" Martins Monge

23

EDUCAÇÃO POPULAR E ESTUDOS FEMINISTAS: PROBLEMATIZANDO A PRODUÇÃO DE TECELÃS

Amanda Motta Castro

29

TEORIA DA DIALOGICIDADE DE PAULO FREIRE: A EDUCAÇÃO BANCÁRIA NA ERA DOS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

Ana Luiza de França Sá, Sílvia Ester Orrú, Ana Bárbara da Silva Nascimento, Roseane Paulo Cunha, Virgínia Silva

36

LER E RELER O MUNDO: CONSTRUIR "UM OUTRO MUNDO POSSÍVEL"

Ângela Antunes

48

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO EM ESCOLA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Angélica de Almeida Merli e Roberta Stangherlim

54

PAULO FREIRE EDUCATORE INTERCULTURALE

Antonina Ardito

62

A BONITEZA DO OLHAR INFANTIL NA PERSPECTIVA EMANCIPADORA: ENSINAR E APRENDER EM DIÁLOGO COM OS SABERES DAS CRIANÇAS

Aparecida Arrais Padilha

69

PEDAGOGIA ANTROPOCÊNTRICA VERSUS ECOPELOGIA: A RUPTURA NECESSÁRIA PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Carlos Renato Carola

78

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

Cezar Luiz De Mari, Edgar Pereira Coelho, Geraldo M. Alves dos Santos, Marcelo Loures dos Santos, Ana Luiza Salgado Cunha e Willer Araujo Barbosa

85

A IMPORTÂNCIA DE VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO DE PROFESSORES QUE DESENVOLVEM A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE NA ESCOLA

Cristiani Freitas Ferreira

92

O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA A INCLUSÃO SOCIAL

Éder Jofre Marinho Araújo, Rita Diana de Freitas Gurgel, Jhony Lucas Cavalcante da Silva, Marcelo Eusebio Mota

98

PROJETO ESTAÇÕES ORQUÍDEA: UNIDADES PERMACULTURAIS BIODINÂMICAS – APRENDIZADO, PESQUISA, TRANSDISCIPLINARIDADE

Eduardo Antonio Bonzatto, Leandro Gaffo e Luana Manzione Ribeiro

105

PLANEJAMENTO DEMOCRÁTICO COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Emillyn Rosa, Francisca Eleodora Santos e Adriano Salmar Nogueira e Taveira

111

A EDUCAÇÃO POPULAR EM DIREITOS HUMANOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: UMA EXPERIÊNCIA DO PROJETO MOVA-BRASIL

Francisca Pini, José Genivaldo da Silva e Paulo Araújo Neto

125

UMA ABORDAGEM FREIRIANA PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Jaciara Carvalho

133

AS RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS NO RECREIO: PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO DO COTIDIANO

Janaina Melques Fernandes e Francisca Eleodora Santos Severino

140

**EDUCAÇÃO LIBERTADORA E LIBERDADE EXISTENCIALISTA:
UM ENCONTRO ENTRE JEAN-PAUL SARTRE E PAULO FREIRE**
Janine Moreira e Marisa de S. Thiago Rosa

147

**FUNDAMENTOS FREIRIANOS NO MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**
Jason Ferreira Mafra e Eduardo Santos

155

**FORMAÇÃO DO ALUNO PESQUISADOR POR MEIO DA
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA EXPERIÊNCIA
EMANCIPADORA E TRANSFORMADORA**
Ligia de Carvalho Abões Vercelli e Amanda Maria Franco Liberato

161

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Luciana Pacheco Marques e Anderson dos Santos Romualdo

168

A UTOPIA EM PAULO FREIRE E O PARADIGMA DA INCLUSÃO
Luciana Pacheco Marques e Anderson dos Santos Romualdo

175

**A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E O BOM ENSINO DE HISTÓRIA:
POSSIBILIDADE DE AUTONOMIA DOS DOCENTES E DISCENTES**
Luciana Souza Santos e Márcia Natália Motta Mello

181

**CÍRCULO DE CULTURA E INSTALAÇÃO PEDAGÓGICA:
APRENDIZAGEM COM SENTIDO EMANCIPADOR**
Margarita Victoria Gomez

193

**AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A UNIVERSIDADE BRASILEIRA:
UMA PROPOSTA DE ESTUDO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS À LUZ DA REFLEXÃO
FREIRIANA ACERCA DA EDUCAÇÃO POPULAR**
Maurício Silva

198

50 ANOS DEPOIS – COMO REVERTER O GOLPE NA EDUCAÇÃO POPULAR
Moacir Gadotti

214

MÚSICA E EDUCAÇÃO: EDUCANDO EM TODOS OS CANTOS
Paulo Roberto Padilha

234

CONTEXTURA DE CRISES E DIALOGAÇÃO: O LEGADO DA RADICALIDADE CRÍTICA DE PAULO FREIRE PARA O DEBATE EM EDUCAÇÃO SUPERIOR POPULAR

Reinaldo Vicente da Costa Júnior

240

PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO DOCENTE: DESPERTANDO A CRITICIDADE

Risomar Alves dos Santos

246

AÇÕES EMPREENDIDAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ANGICOS: 50 ANOS DEPOIS DAS 40 HORAS

Rita Diana de Freitas Gurgel e Éder Jofre Marinho Araújo

252

EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA

Roberta Stangherlim, Ligia de Carvalho Abões Vercelli e Eduardo Santos

259

O DISCURSO POLÍTICO-IDEOLÓGICO DE FREIRE E SUA RELAÇÃO COM O OPRIMIDO

Sérgio Lourenço Simões

270

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM DIÁLOGO COM OS PRINCÍPIOS DE PAULO FREIRE

Sheila Ceccon

280

A MATRIZ FREIRIANA DE EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA RECRIADA NAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO SINDICAL

Silvia Maria Manfredi

306

DAS GRADES ÀS MATRIZES CURRICULARES PARTICIPATIVAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Sonia Couto Souza Feitosa

330

ROMPENDO COM A MASSIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO – UM OLHAR ESPERANÇOSO PARA OS EDUCANDOS COM AUTISMO

Virgínia Silva, Roseane Cunha, Ana Bárbara da Silva Nascimento, Sílvia Ester Orrú e Ana Luiza de França Sá

A MEDIAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: caminhos de emancipação

ADRIANA REGINA SANCEVERINO LOSSO¹

RESUMO

Este trabalho resulta das reflexões empreendidas em projeto de iniciação científica acerca da categoria *mediação* na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com destaque para o processo de ensino e aprendizagem dessa modalidade de ensino. Estabelece como substrato da reflexão a proposição da categoria *mediação* para o papel do conhecimento, tendo como situação limite o pensar da EJA para a educação inclusiva. O projeto, em fase inicial, é continuidade de pesquisa de doutorado, defendida na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos-RS). Problematisa a relação ensino e aprendizagem e o caráter mediador presente na relação que se estabelece entre o conhecimento sistematizado pelas ciências naturais e sociais e aquele desenvolvido pelo aluno no seu cotidiano. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, no qual se desenvolve uma revisão teórica, contingenciada por observações empíricas em escolas de EJA, em rede pública municipal de Erechim (RS), Brasil, com recorte para o ensino fundamental. Para a análise e interpretação dos dados, recupera-se a perspectiva hermenêutico-dialética por considerar que sob essa perspectiva é possível apreender a dimensão prática e as dimensões históricas em que se elaboram as mediações. Como aporte teórico, emprega-se leituras iniciais que demarcaram a compreensão histórica e metodológica da categoria *mediação*, que tiveram como base a dialética marxista tangenciadas por referenciais que aproximam tal categoria com o campo da Educação. Sobretudo, é na obra de Freire que se busca a sustentação do trabalho.

1. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1991), mestrado em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2004) e doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2012). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), atuando nas seguintes frentes de trabalho: membro do comitê de laboratórios de docência, membro integrante do Núcleo Docente Estruturante (NDE), coordenadora de estágios do curso de Pedagogia, membro integrante da comissão domínio conexo, coordenadora adjunta do Projeto de Extensão da Ação 20RJ MEC/FNDE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em educação superior, ensino fundamental, educação infantil e Educação de Jovens e Adultos (EJA), atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Popular, didática, teorias da educação, prática de ensino e mediação pedagógica. Contato: adriana.losso@uffs.edu.br.

PALAVRAS-CHAVE:

EJA, mediações pedagógicas, processos de ensino, aprendizagem.

ABSTRACT

This essay is the result of reflections over a scientific introduction project about mediation on the pedagogical practice to the Youth and Adults Education (Educação de Jovens e Adultos – EJA), with emphasis to the teaching and learning process of this tool. It is established as a basis to reflection on the proposal of the category mediation to the role it plays on knowledge, having as a limit situation the EJA vision to the inclusive education. The project, which is in its first phase, aims to continue the doctors project presented at Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos-RS). It concerns to teaching and learning issues and the mediation nature found in the relation between systematic learning in the natural and social sciences and the one developed by the students in their daily routine. This is a qualitative research in which a theoretical revision is developed through empirical observations in EJA schools that belongs to a municipal public schools network in Erechim (RS), Brazil, focused on Elementary School. For data analysis and interpretation a hermeneutic-dialectic perspective is recovered for considering that, under this perspective, it is possible to comprehend the practical and historical dimensions in which the mediations are developed. As theoretical framework, is employed initial readings that have marked the historical and methodological understanding of mediation category, which were based on Marxist dialectics related to frameworks that approaches this category in the Education field. Above all, the Freire's oeuvre support this project.

KEYWORDS

EJA, pedagogical mediation, teaching processes, learning.

JUSTIFICATIVA

Na atualidade, os(as) professores(as) convivem com uma série de dilemas e indagações quanto à sua função de ensinar. Há uma grande e expressiva quantidade de produções e propostas educacionais apontando para a necessidade de um redimensionamento das práticas desenvolvidas nas instituições educacionais.

Porém, o processo não é bem como alguns teóricos e técnicos propagam; não basta a elaboração de propostas bem fundamentadas para mudar os paradigmas presentes na educação. Há toda uma cultura docente construída para lidar com as situações que o cotidiano suscita e que deve ser considerada. Essa constatação é corroborada por pesquisas atuais sobre a formação e atuação docente, nas quais se destaca a função e participação dos professores como fundamental.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) também se tem buscado amparo em novos paradigmas teóricos e pedagógicos. Dentre eles, destacam-se as propostas baseadas num processo didático no qual o professor não se reduz a um mero repassador de conhecimentos, mas se coloca como um mediador, instigador e problematizador. As atividades compartilhadas são enfatizadas, e a avaliação é considerada não mais como uma constatação e classificação, mas, sim, uma possibilidade de redimensionamento constante da aprendizagem e do ensino.

As questões que podem permear essas propostas – que legitimam uma didática para a EJA com base numa práxis educativa como práxis política (FREIRE, 1987) e que, num determinado tempo e espaço, estabelecem os vínculos necessários dentro de um quadro cultural de problematização dessa mesma cultura – ganham força porque essa problematização não é neutra, envolve todos os homens e mulheres que produzem cultura e, dialeticamente, a têm introjetada.

A prática docente, caracterizada pelas mediações pedagógicas na modalidade EJA, realizada pelos professores para lidar com as exigências e urgências do cotidiano, constitui o foco deste estudo. A caracterização da multiplicidade conceitual de mediação é complexa (simbólica, cultural, social, epistemológica e pedagógica). Suas tipologias mediativas constituem um campo que é heterogêneo, uma vez que a cultura humana é multifacetada. Envolve a transmissão de códigos culturais, valores e normas e também constitui uma dimensão educativa porque atua sobre as habilidades cognitivas dos sujeitos. Vai além de uma simples interação porque é movimento transformador, modificador e construtor da pessoa. Há, portanto, uma abrangência genérica e específica. Isso posto, a mediação caracteriza-se como possuidora tanto de uma axiologia quanto de uma dimensão afetiva.

Assim, esta pesquisa procura identificar os princípios que estão, predominantemente, configurando o caráter mediador que sustenta o modo como os professores da EJA explicam a realidade e fundamentam as práticas que desenvolvem com os alunos nessa modalidade de ensino. Nesse percurso, destacam-se, com base em seus surgimentos, os construtos de mediação, trazendo-os para o centro da discussão. Por esse caminho, a hipótese central com a qual temos trabalhado é a de que havendo uma compreensão reducionista da categoria

mediação a prática pedagógica perde em complexidade, uma vez que se não há mediação no sentido pleno, a aprendizagem não se realiza. E na EJA, esse quadro se agrava, na medida em que o contingente que constitui a EJA se define pela história de privação e de cerceamento do acesso aos bens culturais, sociais e econômicos que poderiam garantir-lhes os benefícios decorrentes de sua pertença a uma sociedade afluyente. Privados dos conhecimentos aplicados e atualizações requeridas, esses sujeitos tornam-se ainda mais vulneráveis às novas formas de exclusão.

OBJETIVOS

Esta pesquisa problematiza o sentido de mediação que responde mais adequadamente à complexidade da EJA e como tais mediações criam condições de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes e a práxis educativa nessa modalidade de ensino. E, nesse sentido, objetiva investigar as circunstâncias e condições necessárias para que se processem as mediações nas situações de ensino (processo de ensino) que potencializam, para o aluno, a aprendizagem do conteúdo trabalhado (processo de aprendizagem).

PROCEDIMENTOS

O conceito de mediação compreende tanto as apropriações e intersecções entre cultura, política e fenômeno educacional quanto as apropriações, recodificações e ressignificações particulares dos receptores. Entretanto, há os que a definem como tudo aquilo que interfere na forma como percebemos e entendemos o mundo. A lente pela qual lançamos nosso foco de atenção é a mediação articulada com o campo educativo da EJA, como uma atividade especificamente humana, constituída na complexidade das relações sociais. O argumento central sustenta-se no entendimento de que a mediação pedagógica não é qualquer atividade, é uma práxis desenvolvida com finalidade – uma postura ante o mundo.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, no qual se desenvolve uma revisão teórica baseada em observações empíricas nas escolas de EJA do ensino fundamental da rede pública municipal do estado do Rio Grande do Sul, na análise de documentos, na aplicação de questionário, na realização de entrevistas semiestruturadas e na participação em reuniões. Para análise e interpretação dos dados, recupera-se a perspectiva hermenêutico-dialética por se considerar que por essa perspectiva é possível apreender a dimensão prática e as dimensões históricas em que se elaboram as mediações. Utiliza-se a análise de conteúdo numa perspectiva crítica e qualitativa.

Nesse sentido, para pensar a mediação, recorreremos a alguns estudiosos do tema que, cada um a seu modo, podem contribuir para o nosso objetivo. Emprega-se leituras que demarcaram a compreensão histórica da categoria mediação com base na dialética marxista: Lefebvre, Heller, Mészáros, Lukács, Vygotsky, entre outros.

Utiliza-se, também, referenciais que aproximam essa categoria com o campo da Educação, como Almeida e Duarte, entre outros. E uma (re)leitura mais atenta da obra de Boaventura de Sousa Santos e, sobretudo, de Paulo Freire. O reencontro com a *Pedagogia do oprimido*, a *Pedagogia da esperança* e, principalmente, a *Pedagogia da autonomia*, e o encontro de Freire com Ira Shor, demarcou uma outra compreensão de suas ideias e fortaleceu a ousadia de buscar em Paulo Freire a sustentação desta pesquisa.

RESULTADOS PARCIAIS

Compreender essa realidade, isto é, como o ser social se articula nesse contexto, é condição importante para entender as mediações nas atividades humanas. Isso possibilitará, talvez, pensar e projetar uma educação de jovens e adultos mais coerente com as verdadeiras condições de existência dos sujeitos que convivem nesses espaços educativos. Embora a temática tenha surgido com referência nas diversas manifestações das atividades presentes na prática pedagógica, o enfoque aqui busca ampliá-lo, admitindo que o seu desvelamento, dada a sua extrema complexidade, é operação das mais difíceis.

Outrossim, os resultados parciais da pesquisa, em fase inicial, apontam para o alcance de algumas demandas que se pretende, como: oportunizar o contato esclarecedor e reflexivo sobre o tema por meio do envolvimento e aprofundamento em termos de estudos e pesquisas; aprofundar os conhecimentos da categoria mediação para servirem de base na direção de discussões e debates que propiciem o avanço e a socialização de tal categoria para a prática pedagógica da EJA; levar ao conhecimento escolar os conceitos sobre mediação como categoria central, e insuprimível nas demandas da EJA, a ser analisada e refletida; despertar a sensibilidade de profissionais da educação e alunos para a temática da mediação no intento de contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que se constitui de uma complexidade e especificidade pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Luiz Vieira de. "A mediação como fundamento da didática". In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, Caxambu, 2002. *Anais...Caxambu*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2002.

CURY, C. R. J. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos*. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n.11/2000. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2009.

DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. "Educação de adultos: algumas reflexões". In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Trad. de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

HADDAD, S. *O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*. São Paulo: Ação educativa, 2000.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Trad. de Carlos N. Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LEFEBVRE, Henri. *Sociologia de Marx*. Trad. de Carlos Roberto Alves Dias. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1979.

LOSSO, Adriana R. S. *Os sentidos da mediação na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos*. 369f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2012.

LUDKE, H.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MÉSZÁROS, István. "A crise estrutural do capital", *Outubro*, n. 4, São Paulo, 2000.
SANTOS, Boaventura de Sousa. *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 7ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

PAULO FREIRE E A CULTURA CAIÇARA: *a amorosidade no “cerco de saberes”*

ALICE AKEMI YAMASAKI²

VANESSA MARCONDES DE SOUZA³

RICARDO “PAPU” MARTINS MONGE⁴

RESUMO

O projeto “Cercos de saberes: construindo a Escola da Praia de Martim de Sá” é destinado à promoção de atividades diversificadas que contribuam com o processo de alfabetização e de letramento de crianças e adolescentes caiçaras. A comunidade escolhida é a que habita, há várias gerações, o território correspondente à Reserva Ecológica da Juatinga, localizada em Paraty (RJ), Brasil. Apresentamos o relato da experiência num projeto de extensão universitária que busca valorizar os saberes caiçaras e promover a emancipação ante a movimentos excludentes diferenciados que tornam essas comunidades tradicionais brasileiras vulneráveis e excluídas do atual modelo de desenvolvimento social. Tem-se a preocupação de atender à demanda apresentada pela comunidade caiçara para o desenvolvimento de um currículo diferenciado, que inclui círculos de cultura de processos alfabetizadores e de letramento. As atividades da Escola da Praia de Martin de Sá envolvem interação dialógica entre educadores e educandos caiçaras, o que inclui atividades de Leitura do Mundo, produção escrita e pesquisas em campo. O processo de alfabetização apoia-se na valorização da identidade caiçara, a começar pela reflexão sobre o nome das crianças e de suas famílias e pelo reconhecimento da diversidade ecológica do lugar que habitam há gerações; o letramento desenvolve-se com base no fortalecimento da Leitura

2. Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF – Niterói, Rio de Janeiro, Brasil) e coordenadora do projeto de extensão “Cercos de saberes: construindo a Escola da Praia de Martim de Sá”. Contato: aayamasaki@id.uff.br.

3. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (Eicos), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ – Rio de Janeiro, Brasil) e coordenadora adjunta do projeto de extensão “Cercos de saberes: construindo a Escola da Praia de Martim de Sá”. Contato: vanessamarcondes@gmail.com.

4. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF – Niterói, Rio de Janeiro, Brasil) e coordenador adjunto do projeto de extensão “Cercos de saberes: construindo a Escola da Praia de Martim de Sá”. Contato: papu.ecuador@gmail.com.

do Mundo caiçara, estimulando a escrita com referência aos saberes sobre o mar e a natureza apresentados pelas crianças. Entre outros elementos, destacamos a amorosidade entre caiçaras, educadores e educandos como fator essencial para a mobilização da equipe e colaboradores no enfrentamento das adversidades que vêm impedindo a instalação de uma escola oficial.

PALAVRAS-CHAVE

Educação caiçara, educação emancipatória, saberes caiçaras.

ABSTRACT

The project “*Cerco de Saberes: building the School of Martim de Sá Beach*” was designed to promote diversified activities that can contribute to the process of literacy of *caiçaras* children and adolescents. The traditional community chosen is the one that inhabits, for generations, the territory corresponding to the protected area *Reserva Ecológica da Juatinga* (REJ), situated in Paraty (RJ), Brazil. This article presents a report about the experience of a university extension project that seeks to enhance the *caiçaras* knowledge and promote the empowerment of that traditional community facing different exclusionary movements that make them vulnerable and excluded from the current Brazilian model of social development. It has the concern to attend the demand presented by the *caiçara* community to develop a differentiated curriculum that includes culture circles with the development of literacy activities. The activities of the School of Martim de Sá Beach involve dialogic interaction between educators and *caiçaras* learners, including the world reading, writing production and field research activities. The literacy process relies on the enhancement of the *caiçara* identity, starting with the reflection about the children and their families names, and also on the recognition of the ecological diversity of the place that they inhabit for generations. The literacy was developed based on the strengthening of the *caiçara* world reading, stimulating a writing based on the knowledge about the sea and the nature presented by the children. Among other things, we highlight the amorousness among *caiçaras*, educators and students as an essential factor to mobilize the team and all collaborators to face the adversities that have been impeding the installation of an official school in the community.

KEYWORDS

Caiçara education, emancipatory education, *caiçara* knowledge.

E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou à sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente (FREIRE, 1996, p. 91).

A região atendida pelo projeto de extensão universitária “Cercos de saberes: construindo a Escola da Praia de Martim de Sá” faz parte da península da Juatinga, no município de Paraty(RJ), e abriga diversos núcleos de moradores caiçaras. “Seu lugar” são as comunidades de Martim de Sá, Rombuda, Saco das Anchovas e Cairuçu das Pedras e localizam-se na porção sul da península.

Essas comunidades caiçaras são as mais isoladas do centro urbano mais próximo, a cidade de Paraty, com acesso exclusivo por via marítima e/ou trilhas acidentadas e íngremes em meio à floresta, pois não há acesso por rodovias. A justificativa para o desenvolvimento da presente experiência decorre do fato de que, há quase dez anos, parte da equipe (MONGE, 2008, 2012 e 2013) vem interagido diretamente com o “lugar” onde vivem os caiçaras: inicialmente, reconheceu-se a relação de amorosidade dos sujeitos caiçaras com a natureza, sua interação respeitosa com a ambiência do mar e das matas; posteriormente, em estudo sistemático sobre a pesca com o cerco flutuante (MONGE, 2008) e sobre a ocupação da Família dos Remédios na Reserva Ecológica da Juatinga (REJ) (MONGE, 2012), identificaram-se diversos saberes e fazeres caiçaras. Na interação intensa de pesquisa participante, a Família dos Remédios expressou a preocupação com o futuro das novas gerações diante dos mecanismos excludentes que estavam cada vez mais evidentes na relação dos caiçaras com o poder econômico estabelecido na cidade de Paraty. Uma das alternativas que poderia proteger as novas gerações estava na promoção de uma educação que respeitasse e valorizasse a cultura caiçara. Sem apoio formal do poder público local, foi um estudo acadêmico prévio (MONGE, 2013) sobre um sistema de complexo curricular (PISTRAK, 1981) que justificou a apresentação deste projeto de extensão universitária. O estudo esteve apoiado no trabalho caiçara, mediante vários encontros e diálogos realizados com a comunidade de adultos e de crianças, sempre recheados de um profundo respeito e de uma amorosidade por Martim de Sá.

Outro aspecto que justifica a realização do projeto de extensão relaciona-se ao fato de, nas últimas décadas, os moradores terem encontrado uma série de dificuldades e conflitos que ameaçam a sua permanência no local e a preservação da cultura caiçara, especialmente problemas relacionados à especulação imobiliária e à promoção de atividades turísticas depredatórias e desrespeitosas aos moradores e à preservação do ambiente local. Apesar de não ter alcançado diretamente os núcleos de moradores da REJ, a construção da estrada Rio-Santos, na década de 1970, e as transformações socioeconômicas na região passaram a impactar de modo acelerado as tradições caiçaras com a chegada do turismo ecológico, da urbanização do litoral de Paraty, da especulação imobiliária, da grilagem de terras e

das novas regras das unidades de conservação ambientais. Os caiçaras dessa região sul da península da Juatinga enfrentam também a falta de serviços essenciais, como escolas, postos de saúde, coleta de lixo e acesso à energia elétrica. As comunidades do Sono, da Praia Grande e de Martim de Sá, por exemplo, passaram a sofrer com ações judiciais de despejo. Durante a década de 1950, na Praia Grande, havia mais de 200 habitantes. Atualmente, em 2014, vivem duas famílias. A maioria da comunidade adulta caiçara remanescente é, ainda hoje, não letrada; nunca tiveram acesso à educação formal, portanto, são pessoas não alfabetizadas.

A reivindicação de “ser caiçara” é usada pelo próprio habitante do litoral, numa atitude de reconstrução e de fortalecimento de sua identidade cultural (VIANNA, 2008). O “ser caiçara” refere-se ao fato de ser “nascido e criado” no “lugar”: tem relação com as atividades que realizam, o modo de falar, a alimentação e ainda a descendência indígena e a conservação da natureza (MONGE, 2012). A Família dos Remédios, cujo patriarca é o sr. Maneco, é um grupo tradicional e está no “seu lugar” há pelo menos seis gerações (há quatro delas ainda vivas). Como ressaltado por Luiz Silva (2004), mar e terra constituem um referencial único, indivisível para o caiçara, base sobre a qual se assenta seu modo de vida, sua tradição cultural. A Família dos Remédios consorcia diversas atividades e estratégias, como práticas de coleta de baixo impacto ambiental no mar e em terra, e possuem uma vasta gama de conhecimentos – associados às atividades que realizam – intimamente ligados à biodiversidade. Dentre os conhecimentos sobre a floresta, é possível identificar saberes sobre o uso de ervas medicinais, cascas de árvores úteis para a impermeabilização das redes de pesca e o manejo de cipós para o artesanato. Possuem também conhecimentos relacionados à tradição da roça, que num passado não muito distante era a principal atividade de subsistência (MONGE, 2012). No que se refere ao mar, possuem diversos saberes sobre a pesca, a construção de embarcações e seu deslocamento em alto-mar. Com relação à pesca, dominam seus vários tipos, reconhecem o comportamento dos peixes e identificam os pesqueiros mais adequados para cada tipo de coleta. Com respeito à construção de embarcações, acumulam saberes sobre a confecção da canoa retirada de tronco único, típica na região; além disso, manuseiam motores de barco e fazem sua manutenção. Quanto ao deslocamento em alto-mar, reconhecem as condições de navegabilidade, sua relação com as fases da lua e com as condições climáticas. Finalmente, apropriaram-se da confecção do cerco flutuante, uma arte de pesca de baixo impacto ambiental, na qual toda a família participa: homens, mulheres e crianças. Considerando que a pesca com o cerco flutuante é uma das principais atividades dessa região e que os saberes exigidos para a sua construção e manuseio, entre os vários membros da família, alcançaram hoje um significativo papel na construção da identidade caiçara da Juatinga, nomeou-se o presente projeto de extensão universitária de “Cerco de saberes”. Reconhece-se, assim, a existência de saberes das comunidades tradicionais caiçaras sobre o mar e sobre a floresta e, como objetivo geral, busca-se a valorização de tais conhecimentos mediante a promoção de uma educação emancipatória, que permita o enfrentamento dos diferentes movimentos excludentes que tornam essas comunidades tradicionais brasileiras vulneráveis e marginalizadas no atual modelo de desenvolvimento

social. Os objetivos específicos do projeto de extensão buscam contribuir com a comunidade caiçara da península da Juatinga no fortalecimento e afirmação de seus saberes e de sua cultura local, ao promover um processo alfabetizador que considere a diversidade humana e ambiental, por meio da introdução do universo de letramento em sintonia com os saberes da cultura caiçara. É possível também afirmar que o sistema de complexos caiçara (PISTRAK, 1981) aborda temas sobre conhecimentos científicos e sócio-histórico-ambientais que, com o apoio da leitura e da escrita, evidenciam a leitura e os saberes caiçaras sobre a roça, o pescar, o caçar, o uso e o conserto de barco e de motor de barco, a construção e o uso de canoa. Diante também da realidade conflituosa em que esses caiçaras vivem para garantir a permanência no “seu lugar”, é importante que a educação e o processo alfabetizador contemplem conhecimentos sobre as questões socioambientais e as questões fundiárias do país.

Entre os princípios e procedimentos adotados para a formulação do projeto de extensão, encontra-se a realização de encontros dialógicos entre educadores, pais e outros membros da Família dos Remédios. Tais diálogos, além de operacionalizar a “escola”, torna viável construir um outro mundo possível, encorajando caiçaras a buscar e a exigir seus direitos e desejos de acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade, bem como exercer seus deveres de forma consciente. Ainda como parte dos procedimentos para materializar a “Escola da Praia de Martin de Sá”, diferentes sujeitos que circulam pela REJ foram envolvidos, o que mobilizou e viabilizou a produção da arte de camisetas e de materiais didáticos, além de garantir a arrecadação de livros e de materiais necessários ao trabalho pedagógico da escola diferenciada. Da parte dos caiçaras adultos, contou-se com o transporte dos educadores e com o apoio logístico para alojamento e alimentação.

Os resultados alcançados trazem uma escola instalada na Casa de Farinha de Martin de Sá, construída pelo sr. Maneco e seus familiares caiçaras. O início das atividades de alfabetização e de letramento demonstrou a rede solidária existente com a REJ e com a Família dos Remédios e a amorosidade afirmada por Paulo Freire (1996, p. 75):

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.

As atividades da Escola da Praia de Martin de Sá ocorrem em Círculos de Cultura, com interação dialógica entre educadores e educandos caiçaras, com pesquisas em campo como parte das atividades curriculares. O processo de alfabetização apoia-se na valorização da identidade caiçara, a começar pela reflexão sobre o nome das crianças e da própria família e sobre o lugar que habitam há gerações; o letramento desenvolve-se com base no fortalecimento da Leitura do Mundo caiçara, com estímulo na escrita baseada nos saberes apresentados pelas crianças.

Ainda apoiado nos saberes caiçaras sobre a pesca, confeccionamos um varal com o “alfabeto caiçara”: por exemplo, na letra Z do abecedário temos o *zangareio*, que é um anzol/isca utilizado para a pesca de lula. A inspiração para enfrentar as adversidades na instalação de uma escola em Martim de Sá apoia-se em Paulo Freire (1996, p. 4), que afirma:

É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica.

Por meio de uma educação amorosamente progressista, que leva em consideração a cultura caiçara e os conflitos existentes na região, o processo de educação libertadora freiriana pode vir a contribuir para o desenvolvimento territorial e a inclusão social, uma vez que a comunidade é fortalecida em seus saberes com os novos conhecimentos adquiridos sobre a escrita e a leitura.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MONGE, Ricardo "Papu" Martins. *Pesca com rede de cerco flutuante na Reserva Ecológica da Juatinga (REJ), município de Paraty/RJ*. 92f. Monografia (Bacharelado em Ciências Biológicas) – Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

_____. *"Nascido e criado": a ocupação tradicional da Família dos Remédios, uma comunidade "caiçara" – Península da Juatinga, município de Paraty/RJ*. 176f. Dissertação (Mestrado em Ciência Ambiental) – Instituto de Geociências, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

_____. *Pensando a escola na comunidade caiçara de Martim de Sá, Península da Juatinga, município de Paraty/RJ*. 2013. 63f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SILVA, Luiz Geraldo. "Da terra ao mar: por uma etnografia histórica do mundo caiçara". In: DIEGUES, Antônio Carlos (org.). *Enciclopédia caiçara: o olhar do pesquisador*. (Vol. 1). São Paulo: Hucitec/NUPAUB/CEC/USP, 2004, p. 49-69.

VIANNA, Lucila Pinsard. *De invisíveis a protagonistas: populações tradicionais e unidades de conservação*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2008.

EDUCAÇÃO POPULAR E ESTUDOS FEMINISTAS: *problematizando a produção de tecelãs*

AMANDA MOTTA CASTRO⁵

RESUMO

Este texto traz algumas reflexões tendo como base nossa pesquisa de doutorado, que está em andamento. Nosso olhar é sobre Educação Popular, feminismo, artesanato e a invisibilidade da produção das mulheres. Buscamos compreender como ocorre o processo pedagógico invisível da tecelagem manual na cidade de Resende Costa, em Minas Gerais. O artesanato é uma atividade desenvolvida pelas pessoas mais pobres do mundo. Entre essas pessoas, encontramos as mulheres, que são a maioria no artesanato, sobretudo quando esse artesanato está ligado ao fio, renda, bordado, costura, crochê, tricô e tecelagem. Nesses fios, encontramos uma produção predominantemente feminina, que é rica em técnica, conhecimento e arte. Para Richard Sennett (2009), a habilidade artesanal requer um alto grau de aprendizagem. Com base nessa afirmação, compreendemos que na produção artesanal existe pedagogia. O feminismo aponta que a tecelagem é realizada, sobretudo, pelas mulheres e, por esse motivo, perde muito de seu valor social e reconhecimento. A Educação Popular aponta que as pedagogias desenvolvidas às margens das instituições formais de ensino são socialmente menos reconhecidas e, segundo Danilo Streck (2010), é tarefa da Educação Popular o trabalho de desvelamento dessas pedagogias. Neste texto, propomo-nos a travar um diálogo entre o feminismo e a Educação Popular, pois entendemos que tal diálogo abre caminho para o (re)conhecimento de uma produção que tem conhecimento, mas que está socialmente invisível.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Popular, feminismo, gênero, artesanato.

5. Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e doutoranda em Educação pela mesma instituição. Bolsista CAPES. Assistente de pesquisa do Programa Gênero e Religião da Faculdade EST. Tem-se ocupado em pesquisar os processos de produção do conhecimento realizados por mulheres tecelãs, a fim de analisar a complexidade da aprendizagem nesse contexto em articulação com a Educação Popular e os estudos feministas. Contato: motta.amanda@terra.com.br.

ABSTRACT

This text brings some reflections based on our doctorate research, which is still being carried out. Our perspective relies on Popular Education, feminism, handcraft and the invisibility of women's production, and we seek to comprehend how the invisible pedagogical process of manual weaving happens in the city of Resende da Costa in Minas Gerais. Handcraft according to is an activity developed by the poorest people in the world, among these people we find women who are the majority in handcraft, especially when this handcraft is related to thread, lace, embroidery, crochet, knitting and weaving. On those threads, we find a production predominantly feminine, which is rich in technique, knowledge and art. To Richard Sennett (2010), the handcraft ability requires a high level of learning, based on that statement we understand that in the handcraft production there is pedagogy. Feminism points out that weaving is done mostly by women and for this reason it loses much of its social value and acknowledgement. Popular education points out that pedagogies developed on the margins of formal teaching institutions are socially less acknowledged and, according to Danilo Streck (2010), it is the task of Popular Education the unveiling of these pedagogies. In this text, we prompt to engage in dialogue with feminism and Popular Education, since we understand that this dialogue opens a way to the (re)acknowledgement of a production which has knowledge, but that is socially invisible.

KEYWORDS

Popular Education, feminism, fender, handcraft.

A TECELAGEM MANUAL E OS LUGARES DESTA PESQUISA

Este texto apresenta a pesquisa de doutorado, já qualificada, intitulada *Fios, tramas, cores, repassos e inventabilidade: a formação de tecelãs mineiras*. A pesquisa está em andamento e é realizada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos/RS). O objetivo principal da pesquisa é compreender e discutir como ocorre o processo de ensinar e aprender da tecelagem manual no município de Resende Costa, no estado de Minas Gerais.

De acordo com dados do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), no Brasil existe cerca de cinco milhões de pessoas trabalhando com o artesanato, o que representa 0,5% do PIB.

A cidade de Resende Costa pertence à Região das Vertentes, no interior do estado de Minas Gerais, sudeste do Brasil. Tem área total de 631.561 km² e está localizada a 186 km de Belo Horizonte, a capital mineira. Criada em 30 de agosto de 1911, a cidade, assim como a maior parte de Minas Gerais, foi colonizada por portugueses. No local, há uma biblioteca municipal, que empresta livros para a comunidade, mas não há cinema nem teatro. A cidade conta com um semáforo, dois postos de gasolina, três pousadas, uma praça, duas farmácias e 98 lojas de artesanato. Como fica evidente nessas informações, Resende Costa vive do artesanato. É a tecelagem manual que fornece trabalho para os habitantes, tanto de forma direta como indiretamente. Os pequenos restaurantes, postos de gasolina e bares da cidade sobrevivem por conta dos turistas, que vão à cidade para comprar peças de tecelagem nas lojas e também nas casas.

O artesanato têxtil desenvolvido nessa pequena cidade mineira vem de longa data. A princípio, essa produção era feita a fim de garantir o suprimento de utensílios para casa. Segundo relato das tecelãs mais velhas da cidade, a tecelagem começou a ser feita para a venda por volta de 1950. Essa foi a forma que as mulheres encontraram para terem dinheiro e, ao mesmo tempo, ficarem em casa para cuidar da família e dar conta do trabalho doméstico. Desse modo, passaram a ensinar o trabalho de tecer a suas filhas, netas, bisnetas, para que estas também tivessem um “dinheirinho” e pudessem ficar cuidando da casa.

Na cidade, onde se acorda com o barulho dos teares, o emprego para os homens estava cada vez mais difícil. Em decorrência disso, as mulheres resolveram ensinar a atividade para os homens. Hoje, temos uma cidade em que a produção da tecelagem manual envolve homens e mulheres de todas as idades. Entretanto, as mulheres são as que mais tecem, e em suas mãos encontra-se o processo de ensino e aprendizagem da tecelagem manual.

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA PENSAR A PRODUÇÃO ARTESANAL

Brandão (2007) afirma que ninguém escapa da educação. Em diversos lugares e espaços, ela está presente na vida de mulheres e homens e nos acompanha durante toda a vida. Por muito tempo, a educação foi pensada segundo a lógica tradicional.

Paulo Freire denuncia essa lógica e busca romper com ela. Para ele, a educação é sempre um ato político. Freire defende que o ato educativo seja pautado na formação crítica dos educandos(as), o que ocorre por meio da problematização, da Leitura do Mundo, com o objetivo de levá-los ao que ele denomina de “processo de conscientização”. Uma educação que acontece na relação de homens e mulheres entre si, mediada pelo mundo.

Segundo José Romão (2008), não existe “a educação” na concepção de Freire, mas educações, ou seja, formas diferentes de homens e mulheres partilharem seus saberes, partilharem o que são. Por esse princípio, podemos pensar a educação em diversos espaços, como o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em Alvorada e em Resende Costa.

Sem dúvida, Freire abre no Brasil e na América Latina a discussão e a possibilidade sobre a educação não formal. Logo, a discussão entre educação formal e não formal está posta no bojo das discussões acadêmicas, talvez porque as fronteiras entre elas sejam tênues (CUNHA, 2010).

A educação formal inclui as práticas educativas realizadas em ambientes de ensino com a devida certificação. Ela é desenvolvida em escolas, universidades, com conteúdos demarcados, currículo e avaliação. Na educação formal, os espaços são os do território das instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais do Ministério da Educação.

A educação não formal é entendida como aquela em que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização e é desenvolvida por meio de valores e culturas próprios, de pertencimento e sentimentos. Essa educação é ensinada e aprendida ao longo da vida. Seu aprendizado é diferente daquele que ocorre na escola “formal”, pois acontece “no mundo da vida”, mediante processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas. Nessa perspectiva, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais não formais de ensino. Essa educação é constituída por todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, de forma permanente e não organizada (TORRES, 1992).

CONCLUSÕES PARCIAIS

Em seu livro *O artífice*, Richard Sennett (2009) aponta que devemos desconfiar dos supostos talentos inatos. O autor afirma que a habilidade artesanal requer um alto grau de aprendizagem. Logo, ao olharmos um trabalho de tecelagem, como uma colcha bem tramada com suas diversas cores e formatos, podemos afirmar que a artesã aprendeu a técnica e a arte dos teares.

Para Sennett (2009), são necessárias 10 mil horas de experiência para termos uma artesã qualificada. Portanto, quando falamos em artesanato, estamos falando de horas de estudo, mesmo que esse processo não seja formalmente reconhecido.

Na cidade onde acordamos com os barulhos dos teares e olhamos as lojas cheias de turistas comprando os produtos, os quais são feitos, muitas vezes, no quintal

das casas, pode passar despercebido o fato de que existe um processo de ensino e aprendizagem da técnica de tecer.

O processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pelas mulheres tecelãs nos lugares dessa pesquisa ocorre por meio de uma pedagogia não formal e se dá, sobretudo, no cotidiano. Em Resende Costa, esse processo é desenvolvido em casa: as mulheres mais velhas ensinam suas filhas, filhos, netas, durante as atividades do dia a dia.

De acordo com Sennet, “a cabeça e a mão não são separadas apenas intelectualmente, mas também socialmente” (2009, p. 57). Essa separação histórica levou os homens a ficarem com o trabalho “da cabeça” e as mulheres com o trabalho “das mãos”, pois no imaginário popular o trabalho com as mãos é menos complexo e exige menos qualificação (KERGOAT, 2011).

Compreendemos que para o (re)conhecimento da produção artesanal, realizada pelas mãos de pessoas que aprenderam a técnica dos fios, é pertinente o diálogo entre Educação Popular e feminismo. A pertinência vem do fato de a Educação Popular trabalhar para o desvelamento das pedagogias desenvolvidas às margens das instituições formais de ensino e que, por esse motivo, são socialmente menos reconhecidas (STRECK, 2010). O feminismo, por sua vez, trabalha para politizar o privado e o cotidiano (GEBARA, 2008; DORLIN, 2009) e, com base nesse contexto, afirma que no cotidiano existe conhecimento.

Baseado nesse diálogo – entre Educação Popular e feminismo –, nossa pesquisa busca visibilizar o invisível. Por meio da denúncia de que a sociedade patriarcal inferioriza o conhecimento das mulheres, buscamos o reconhecimento de que entre os fios existe conhecimento. Com base nisso, queremos tornar compreensível, na prática, que não existem saberes maiores, mais importantes ou mais significativos, mas saberes diferentes (FREIRE, 2001 e 2003), cuja hierarquização foi construída socialmente.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CUNHA, Aline Lemos. *Histórias em múltiplos fios: o ensino de manualidades entre mulheres negras em Rio Grande (RS – Brasil) e Capitán Bermúdez (Sta. Fe – Argentina) – (re)inventando pedagogias da não formalidade ou das tramas complexas*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2010.

DORLIN, Elsa. *Sexo, género y sexualidades: introducción a la teoría feminista*. Buenos Aires: Claves, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GEBARA, Ivone. "As epistemologias teológicas e suas consequências". In: NEUENFELDT, Eliane; BERGSCH, Karen; PARLOW, Mara (orgs.). *Epistemologia, violência, sexualidade: olhares do II Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião*. São Leopoldo: Sinodal, 2008.

KERGOAT, Prisca. "Ofício". In: HIRATA, Helena; LABORIE, Franloise (orgs.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Unesp, 2011.

MACEDO, Concessa Vaz de. "A indústria têxtil, suas trabalhadoras e os censos da população de Minas Gerais do século XIX: uma reavaliação". *Varia Historia*, vol. 22, n. 35, jan./jun., 2006.

ROMÃO, José. "Educação". In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SENNETT, Richard. *O artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

STRECK, Danilo. "Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre Educação Popular e movimentos sociais". *Revista Brasileira de Educação*, vol.15 n. 44, mai./ago., Rio de Janeiro, 2010.

TORRES, Carlos Alberto. *A política da educação não formal na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TEORIA DA DIALOGICIDADE DE PAULO FREIRE: *a educação bancária na era dos transtornos de aprendizagem*

ANA LUIZA DE FRANÇA SÁ⁶

SÍLVIA ESTER ORRÚ⁷

ANA BÁRBARA DA SILVA NASCIMENTO⁸

ROSEANE PAULO CUNHA⁹

VIRGÍNIA SILVA¹⁰

RESUMO

Este trabalho é um estudo inicial acerca da subjetividade social de professores de uma escola pública de Brasília, Brasil. A recorrente emissão de laudos médicos/psicológicos de transtornos de aprendizagem suscitou uma reflexão teórica para além da culpabilização da pessoa que aprende. Com base na problematização da situação da escola contemporânea, trazemos a hipótese de que a normatização das estratégias de aprendizagem por parte dos alunos, característica dos processos de institucionalização, não contribui para a emergência do sujeito que aprende. Para contribuir nessa discussão, trazemos os conceitos de diálogo e educação bancária com referência na obra de Paulo Freire, que nos ajuda a compreender de que maneira a emissão de laudos médicos de transtornos de aprendizagem faz parte de uma educação que não valoriza o diálogo, o que ressalta a condição bancária do espaço escolar atual.

6. Professora do Instituto Federal de Brasília. Estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB) na linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Contato: analuizasaalvarenga@gmail.com.

7. Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Pesquisadora e autora de artigos científicos, capítulos e livros na área da educação inclusiva e formação de professores. Contato: seorru@unb.br.

8. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB) e professora de filosofia do ensino fundamental e médio. Investigadora e entusiasta do projeto de filosofia para crianças. Graduada pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Contato: absn1307@gmail.com.

9. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB – 1995). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente no seguinte tema: classe especial, inclusão, sujeito. Contato: roseane.p.cunha@bol.com.br.

10. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Atua como docente em cursos de formação ofertados pela SEDF na área de Educação Especial. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e formação de professores. Atualmente, é mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Contato: virginia_s@globo.com.

PALAVRAS-CHAVE

Diálogo, educação bancária, transtornos de aprendizagem.

ABSTRACT

This work is an initial study on the social subjectivity of teachers at a public school in Brasilia, Brazil. The recurring issue of medical/psychological reports of learning disorders raised a theoretical reflection beyond the culpability of the person who learns. From the problematic situation of the contemporary school we bring the hypothesis that the regulation of learning strategies by students, characteristic of institutionalization processes, do not contribute to the emergence of subject who learns. To contribute to this discussion, we bring the concepts of dialogue and “banking” education from the work of Paulo Freire that helps us understand how the issue of medical reports of learning disabilities participate in an education that does not value dialogue, which underscores a current “banking” condition of the school space.

KEYWORDS

Dialogue, banking education, leaning disorders.

O espaço do diálogo na sociedade ocidental atual tem sido deixado em lugar secundário nas relações humanas como um todo. A possibilidade de comunicação tem ocupado espaços em que não é mais necessária a exposição de argumentos para a manutenção da relação. As redes sociais, por exemplo, têm desempenhado papel de relação, porém de forma quantitativa na maioria das vezes. O critério utilizado para designar o quão sociável alguém pode se considerar é a quantidade de amigos que possui e não a qualidade do diálogo que se estabelece. Dessa forma, todas as possibilidades de diálogo são transmitidas para o meio virtual. A ferramenta é primordial, no entanto, coisifica a relação humana, na qual, para além do espaço da comunicação, é instaurada uma linearidade de transmissão sem sentido e sem espaço de produção cultural, pois tudo aparentemente já está pronto.

Não é diferente, nos espaços escolares, das estratégias de ensino que se baseiam nessa informatização sem reflexão, o que recai em diversos entraves não só filosóficos, mas principalmente tecnológicos, e o diálogo mais uma vez é transferido para a máquina. A presença da ferramenta como meio relacional nas práticas educativas escolares exerce um poder sobre a profissão docente como se sem ela não fosse possível favorecer a aprendizagem. Ela interfere nas relações de professores com seus alunos e entre os próprios professores e a equipe gestora.

Na medida em que a máquina é a única forma de tecnologia utilizada na escola para o exercício da prática docente com intuito de produzir o material pedagógico, identifica-se a coisificação das relações estabelecidas nesse meio em que prevalece o diálogo com a máquina. Tal prática minimiza a necessária reflexão do professor na produção de estratégias de ensino que considerem o sujeito que aprende, pois a relação com o objeto de conhecimento a ser apreendido é mediada pela máquina. A quantidade de atividades copiadas, reproduzidas pela máquina, exerce fascínio sobre os professores de forma tão exacerbada que a inoperância dessa tecnologia impossibilita até mesmo a prática docente, pois nesse espaço é o papel produzido pela máquina que exercerá a função de diálogo no processo ensino-aprendizagem. Não é mais a explicação, mesmo que de forma hierárquica, que predomina nas práticas docentes. É a reprodução de materiais que estabelece a relação no ambiente escolar, num contexto em que a predominância da fala – muitas vezes, apenas a fala do professor – é substituída pelo papel, pela imagem, pelo código transferido no papel.

Assim, a comunicação que se estabelece em espaços predominantemente de aprendizagem é sempre mediada e nunca produzida, elaborada. Não há espaço para a reflexão porque a sociedade é imediatista, há vários mecanismos que “facilitam” que ela seja assim. Portanto, o diálogo, enquanto ferramenta, não pode ser usado, mas apenas utilizado como forma de informação. É pela necessidade de informar que a palavra/fala é utilizada nos espaços vários de aprendizagem e informa como utilizar a máquina.

Tal tecnologia, presente nos espaços de aprendizagem escolarizados, também passa por outras dimensões da vida em sociedade. No caso do

objeto da presente pesquisa, o diagnóstico utilizado para corroborar a incompetência apenas individual daquele que recebe o diagnóstico também passa pelo aprimoramento de tecnologias cada vez mais respaldadas por um cientificismo pouco teórico a fim de comprovar a existência do suposto transtorno em que a pergunta que orienta o questionamento do não aprender não é como, mas o quê. O diagnóstico descreve um comportamento e informa ao professor que há um problema cientificamente avaliado e diagnosticado que impede o aluno de aprender, ou melhor, determinam quais as suas possibilidades na escola. O laudo médico impossibilita o diálogo do professor com a criança, pois cala o sujeito que é rotulado. A criança reflete e é lembrada a todo tempo que seu nome é um transtorno psiquiátrico.

As relações no ambiente escolar tornam-se profissionalizadas e funcionais, não havendo espaço para o diálogo, para a construção do pensamento e do conhecimento. Os professores são aqueles que expõem os conceitos duramente decorados para exercer o ofício, enquanto os alunos, passivamente, assimilam os mesmos conceitos que pouco tempo mais tarde serão esquecidos porque não significam nada para a realidade concreta em que vivem.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, essa perversa relação se torna ainda mais grave quando a disciplina, o silêncio e a normatização do aprender passam a ser inseridas. O silêncio permite a continuação da transferência do conhecimento e cala as singularidades de cada um. Organiza-se, desse modo, dentro do cotidiano escolar, uma cultura do não falar, do não expor. Consideram as crianças pessoas sem opinião, incapazes. Por essa ótica castradora, passam os anos aprendendo a silenciar-se cada vez mais e melhor até chegarem à universidade, onde poucas vezes são incitados a expressar suas opiniões. Contraditório ou intencional, esse sistema já vem sendo discutido pela ótica educacional como fator que invalida a aprendizagem em seu sentido amplo e a manutenção do ser humano no mundo, porque não se aprende, se assimila (GONZÁLEZ REY, 2009)

A impossibilidade da fala, do direito à palavra, se configura, na escola, como um privilégio de poucos, dos professores, dos diretores, sem a menor implicação das crianças que estão inseridas na escola. Paulo Freire ressalta que

Dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens [...]. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que esse assalto desumanizante continue (FREIRE, 2000, p. 90-91).

A necessidade do silêncio na sala de aula e a falta de sentido da educação escolar atual são fatores que coíbem a atuação das pessoas em seus espaços, evitando-se, assim, que digam a palavra e que possam se colocar diante do objeto do conhecimento. Essas características que encontramos no cotidiano da sala de aula nos remetem ao conceito de educação bancária trazido por Paulo Freire.

Como educação bancária Freire diz:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2005, p. 67).

Ao determinar a sabedoria instaurada em apenas um dos polos do fazer pedagógico, preconiza-se a ignorância das crianças e, ainda assim, as patologiza, pela sutil desobediência advinda dos atos compreendidos, nessa perspectiva, como comportamentos oriundos de transtornos psiquiátricos. A ordem da opressão se refina com os laudos médicos e psicológicos ao instaurar uma lógica medicalizante para justificar a não aprendizagem daquilo que se quer ensinar. O que se quer ensinar, na verdade, não é refletido, não é problematizado, é apenas depositado, esperando-se, assim, que as crianças dominem certos conteúdos, verbalizem as repetições do professor e considerem-se incapazes sempre que o educador inicia sua explicação.

A tradição explicadora da educação institucionalizada vem de muitos anos, com a criação da era escolástica do saber científico. Algumas experiências na tentativa de trazer à tona as qualidades perdidas pela era monástica, caracterizada pela busca do saber, foram realizadas por Illich em sua obra *En el viñedo del texto* (1993). O autor nos revela como uma mudança cultural dos instrumentos utilizados pelos monges para a educação modificou também a maneira como se passou a tratar o saber, que foi traduzido depois como conhecimento. A diferença entre essas duas palavras, saber e conhecimento, nos remete à reflexão acerca dos motivos do ensino na escola atual.

Por um lado, a busca pelo saber tem, em sua essência, sabor, enquanto o conhecimento, carregado de linearidade e acúmulos, precisa ser assimilado, o que traz uma nova conotação às formas de ensino estabelecidas naquela época com a inauguração da escola. Datada há mais de 900 anos, a escola, em sua concepção, com base na centralidade dada ao mestre explicador, encerra nossas crianças nos muros da ignorância alienada e alienante, como retrata Paulo Freire. Invalida a própria instituição escolar como organização histórica por isso mesmo passível de mudanças estruturais e conceituais. A própria concepção de educação marcadamente centrada na assimilação por parte dos alunos e na explicação por parte dos professores interfere na sua real proposição: a de possibilitar a aprendizagem.

É interessante perceber que mesmo que tenha acontecido há mais de 900 anos, a tradição escolar mudou muito pouco até os dias atuais, mesmo com diversos estudos que ressaltam a necessidade das práticas docentes dialógicas a fim de desenvolver a pessoa em sua plenitude. Trazer esse histórico para a compreensão do contexto no qual a escola foi produzida mostra-nos a tendência “objetualizada” da educação escolar. Se antes a mudança surgiu com a transformação tecnológica no uso do livro texto, hoje a tecnologia médica/diagnóstica nos indica as práticas

necessárias para cada aluno, fazendo da escola cada vez mais um espaço de especialistas e não um lugar de aprendizagem.

A dependência do instrumento impossibilita o diálogo, pois no espaço deixado para a fala só cabe a informação e não a comunicação. Suscitar o diálogo como peça-chave para a relação professor-aluno numa era de transtornos psiquiátricos admite a condição produtora de todas as pessoas enquanto seres humanos. Paulo Freire nos explica que:

O diálogo não é como uma técnica apenas que podemos usar para obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isso faria do diálogo uma técnica para manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos (FREIRE, 1980, p. 122).

Visto que a produção do conhecimento depende e é realizada por meio do diálogo, a educação escolarizada deve se pautar principalmente por esse princípio. Mais uma vez percebe-se que o ato educativo deve ser um ato de princípios e não de conhecimentos acumulados preparados para serem transmitidos. É refletir sobre a prática educativa. Pensar como fazê-la e refazê-la novamente, em constante mudança, que surge com base no diálogo como ato comunicativo e reflexivo.

Predominantemente, a escola tem sido marcada pela necessidade da informação, falta de diálogo e necessidade de disciplina. Essas três características básicas, que resumem a condição da escola enquanto espaço institucional de produção do conhecimento, apresentam uma contradição conceitual. Como é possível produzir em silêncio, sem diálogo? A principal consequência advinda desse posicionamento da escola contemporânea é a necessidade do uso dos instrumentos médicos/ psicológicos. A condição do ser humano enquanto ser dialógico, como nos explica Paulo Freire, faz com que nos questionemos sobre o que pode acontecer com pessoas em desenvolvimento – no caso, as crianças – num espaço onde não é possível o diálogo? Há um sofrimento psicológico dessas pessoas que relutam pela sua condição humana com comportamentos que são patologizados. Tais comportamentos que se colocam contra essa prática domesticadora de educação recebem rótulos de doenças psiquiátricas e contribuem para a massificação da sociedade.

Podemos indicar que a construção social de transtornos de aprendizagem coincide com a prática bancária da educação escolar atual. Se identificamos tais características da escola como danosas ao desenvolvimento das crianças, é possível afirmar que a forma como tem sido organizado o saber escolar impossibilita a afirmação das crianças como sujeitos que aprendem. E, nesse sentido, o diálogo implica “responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos” (FREIRE, 1980, p. 127), tal como a aprendizagem numa perspectiva de desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. "Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre aprendizagem: a aprendizagem no nível superior. In: MITJÁNZ MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (orgs.). *A complexidade da aprendizagem-destaque ao ensino superior*. Campinas: Alínea, 2009.

ILLICH, I. *En el viñedo del texto: Etología de la lectura: un comentario al "Didascalicon" de Hugo de San Víctor*. Fondo de Cultura Económica: México, 1993.

LER E RELER O MUNDO: *construir “um outro mundo possível”*

ÂNGELA ANTUNES¹¹

RESUMO

Este artigo discute a atualidade do pensamento freiriano no contexto da globalização. Destaca a importância da Leitura do Mundo e do diálogo – categorias fundantes da pedagogia de Paulo Freire – para uma educação necessária à construção de um outro mundo possível.

PALAVRAS-CHAVE

Globalização, diálogo, Leitura do Mundo, Círculos de Cultura, Educação Emancipadora.

ABSTRACT

This article discusses the actuality of freirian thought in the globalization context. Detaches the importance of “reading the world” and “dialogue” – fundamental categories of Paulo Freire’s pedagogy – for a necessary education in order to build another possible world.

KEYWORDS

Globalization, Dialogue, Reading the World, Cultural Circles, Emancipatory Education.

11. Mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Diretora Pedagógica do Instituto Paulo Freire. É autora do livro *Aceita um Conselho? Como organizar o colegiado escolar* (2002). Contato: angela@paulofreire.org.

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as “palavras da escola”, e não as “palavras da realidade”. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de “cultura do silêncio” imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios (FREIRE, 1990, p. 164).

Segundo Milton Santos (2000), no contexto em que vivemos, três mundos se nos apresentam contidos num só: a) o mundo como “fábula”; b) como “perversidade”; e c) como uma “outra globalização”.

No primeiro, há um discurso hegemônico que tenta nos convencer de que o mundo vem-se tornando uma grande comunidade, uma aldeia global, que tem à sua disposição recursos necessários para o crescimento econômico ilimitado (a difusão instantânea de informações, o encurtamento das distâncias, maior mobilidade das pessoas, processos produtivos ágeis, flexíveis e altamente rentáveis etc.) e que pode proporcionar uma vida melhor a toda a humanidade.

Mas esse mundo apresentado como fábula, na verdade, “está se impondo como uma fábrica de perversidade” (SANTOS, 2000, p.19), cujos produtos principais são: o desemprego estrutural, o aumento da pobreza, a concentração cada vez maior da riqueza, o individualismo, a competitividade, a imposição do mesmo padrão cultural em escala planetária (as mesmas músicas, os mesmos filmes, as mesmas roupas, as mesmas comidas, os mesmos valores em diversas partes do mundo), a banalização da violência e, o que é pior, a falta de esperança e de crença na possibilidade de mudança.

Apesar da atual perversidade, é possível, necessário e urgente pensar na construção de um outro mundo, mediante uma outra globalização, orientada pela “ética do ser humano”. Portanto, uma globalização humana, justa e solidária. As mesmas bases técnicas, nas quais se apoia o grande capital para construir a globalização perversa, podem, segundo Milton Santos, servir a outros fundamentos sociais e políticos. É preciso, no entanto, mais do que nunca, ler o mundo para poder transformá-lo. Reconhecer os mundos que se nos apresentam, diferenciá-los e compreendê-los como construção histórica e social e não perder a esperança de que “um outro mundo é possível”.

Paulo Freire nos alertava para a maior “malvadez” da globalização capitalista: a sua ideologia fatalista, que tenta tirar do ser humano o que lhe é mais imprescindível para continuar a existir, o que o impulsiona para a vida, que é a esperança,

o sonho, a utopia. O “guardião da utopia” conclamava a todos a denunciar essa ideologia que nos mostra o mundo como “fábula” e nos coloca na condição de simples expectadores. “Daí que uma das nossas brigas como seres humanos deva ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza” (FREIRE, 1997, p. 81). Sua *Pedagogia da autonomia* (1997) pode ser considerada como uma resposta ao projeto político-pedagógico neoliberal da globalização capitalista:

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. [...] Um estado refinado de estranheza, de “autodemissão” da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, da acomodação diante das situações consideradas fatalisticamente como imutáveis. [...] não há lugar para a escolha, mas para a acomodação bem comportada ao que está aí ou ao que virá. Nada é possível de ser feito contra a globalização, que, realizada porque tinha de ser realizada, tem de continuar seu destino, porque assim está misteriosamente escrito que deve ser. A globalização, que reforça o mando das minorias poderosas e esmigalha e pulveriza a presença impotente dos dependentes, fazendo-os ainda mais impotentes, é destino dado (idem, p. 129).

Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia (idem, p. 15).

Paulo Freire costumava nos dizer, no Instituto Paulo Freire (IPF), que um outro mundo futuro não podia ser previsto, mas podia ser inventado. “O mundo não é”, afirmava Paulo Freire, “o mundo está sendo”.

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para adaptar, mas para mudar (idem, p. 85).

A “EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE”: LER E RELER O MUNDO, LER E REESCREVER A HISTÓRIA

Ler o mundo na era da globalização implica perceber sua *complexidade*. Mais do que em qualquer era anterior, existe hoje uma interpenetração do todo com as partes, do local com o nacional, o regional e o global:

[...] o mundo fica mais perto de cada um, não importa onde esteja. O outro, isto é, o resto da humanidade, parece estar próximo. Criam-se para todos a certeza e, logo depois, a consciência de ser mundo e de estar no mundo, mesmo se ainda não o alcançamos em plenitude material ou intelectual. O próprio mundo se instala nos lugares, sobretudo as grandes cidades, pela presença maciça de uma humanidade misturada, vinda de todos os quadrantes e trazendo consigo interpretações variadas e múltiplas, que ao mesmo tempo se chocam e colaboram na produção renovada do entendimento e da crítica da existência. Assim, o cotidiano de cada um se enriquece, pela experiência própria e pela do vizinho, tanto pelas realizações atuais como pelas perspectivas de futuro. As dialéticas da vida nos lugares, agora mais enriquecidas, são paralelamente o caldo de cultura necessário à proposição e ao exercício de uma nova política. Funda-se, de fato, um novo mundo. Para sermos ainda mais precisos, o que, afinal, se cria é o mundo como realidade histórica unitária, ainda que ele seja extremamente diversificado (SANTOS, 2000, p. 172-173).

Os mesmos avanços científicos e tecnológicos que, hegemonicamente, vêm servindo à globalização competitiva, também têm permitido o aprofundamento de relações locais e internacionais e criado condições, ainda que incipientes, que nos permitem apontar o nascimento de uma outra globalização. Aqueles avanços têm permitido a globalização da luta pela defesa dos bens naturais, dos direitos humanos, da cidadania, da integração cultural etc.

Milton Santos (2000), afirma a importância da leitura do complexo mundo de hoje, justamente para não cair na ideologia neoliberal que afirma que este mundo é o “único” possível. Há necessidade em ler o mundo de hoje porque é preciso não se conformar com ele, é preciso construir um outro mundo.

A educação forma o cidadão. Supostamente, ensina a viver em sociedade. Cidadão é aquele que pertence a uma “nação” e divide a responsabilidade com outros sujeitos no seu interior. Para exercer a cidadania ativa, é necessário reconhecer o seu papel na sociedade, inserir-se criticamente na realidade. Portanto, na perspectiva de uma “outra globalização”, faz-se necessário “ler o mundo” para desnaturalizar a “malvadez” da globalização capitalista, para construir a consciência coletiva sobre as ameaças que pesam sobre o planeta e sobre todos os seres humanos e para agir: na busca pelo fortalecimento do processo de planetarização, de construção da cidadania planetária.

Para isso, o educador Paulo Freire nos ofereceu um importante instrumento de trabalho, uma metodologia fundada na Leitura do Mundo e no diálogo.

No último livro que publicou em vida, *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire afirma:

Como educador preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que este é parte [...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo

de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo de “leitura do mundo”, que precede sempre a “leitura da palavra” (FREIRE, 1997, p. 90; grifo nosso).

Paulo Freire, desde seus primeiros escritos, revelou o compromisso com uma nova maneira de educar, que contribuísse para que as pessoas pudessem analisar melhor a realidade vivida e fossem capazes de agir sobre essa realidade, transformando-a:

Nessa época (no Brasil), como hoje, eu não estava exclusivamente preocupado com a alfabetização. Eu não sou, como muita gente pensa, um especialista na alfabetização de adultos. Desde o início de meus trabalhos eu procurava alguma coisa além do que um método mecânico que permitisse ensinar rapidamente a escrita e a leitura. É certo que o método devia possibilitar ao analfabeto aprender os mecanismos de sua própria língua. Mas, simultaneamente, esse método devia lhe possibilitar a compreensão de seu papel no mundo e de sua inserção na história (Paulo Freire apud BEISIEGEL, 1982, p. 19¹²).

Era preciso, segundo Paulo Freire, construir um conhecimento autêntico (que partisse da realidade brasileira, que desse respostas aos problemas vividos pelo povo) e orgânico (em estreita relação com a realidade vivida, na busca de transformá-la). Defendia a tese de uma educação que desenvolvesse a consciência crítica, que promovesse a mudança social. E não haveria mudança sem a compreensão crítica da realidade vivida, ou seja, sem a Leitura do Mundo.

A *Leitura do Mundo* passa pela análise da prática social:

O aprendizado da leitura e da escrita, associado ao necessário desenvolvimento da expressividade, se faz com o exercício de um método dinâmico, com o qual educandos e educadores buscam compreender, em termos críticos, a prática social. O aprendizado da leitura e da escrita envolve o aprendizado da ‘leitura’ da realidade através da análise correta da prática social. Na pós-alfabetização, a leitura da realidade social continua, de forma aprofundada, já agora, porém, associada a um saber fazer especializado, de natureza técnica, a que se junta um maior domínio da linguagem, um conhecimento mais agudo da organização econômica e social da história, da geografia, da matemática etc. (FREIRE, 2001, p. 110).

Para Freire, refletir sobre educação é refletir sobre o ser humano; *educar* é promover a capacidade de interpretar o mundo e agir para transformá-lo.

12. Entrevista concedida a Walter José Evangelista em 1972.

Fundamentado em estudos filosófico-antropológicos¹³, entendia o ser humano como “ser de relação”, caracterizado pela sua “incompletude”, “inacabamento” e pela sua condição de “sujeito histórico”.

Enquanto ser de relações, de relações com outros seres humanos e com o contexto em que vive, é capaz de apreender a realidade e agir sobre ela. O que diferencia o ser humano dos outros seres é sua capacidade de dar respostas aos diversos desafios que a realidade impõe. Mas essa apreensão da realidade e esse agir no mundo não se dão de maneira isolada. É na relação entre homens e mulheres e destes e destas com o mundo que uma nova realidade se constrói e novos homens e mulheres se fazem. Criando cultura. Fazendo história.

A partir das relações do homem com a realidade resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (FREIRE, 1999, p. 51).

A educação, na perspectiva freiriana, considera a historicidade dos seres humanos. São seres que “estão sendo”, “seres inacabados”, “seres inconclusos”. “[...] seres situados em e com uma realidade que, sendo igualmente histórica, é tão inacabada quanto eles” (BEISIEGEL, 1982, p. 204), por isso, passível de mudança, de transformação. Porque os seres humanos são inconclusos e incompletos, e dessa condição têm consciência, e porque a realidade é dinâmica, construída social e historicamente, a educação constitui-se num processo contínuo, permanente, e tem como ponto de partida o ser humano em seu estar sendo aqui e agora, em busca de sua própria transformação e a da realidade em que está inserido. De acordo com Freire, a consciência do inacabamento é também importante porque nos alimenta a esperança, leva-nos à utopia, ao projeto futuro, à crença na possibilidade de mudança: “Só na convicção permanente do inacabado pode encontrar o homem e as sociedades o sentido da esperança. Quem se julga acabado está morto” (FREIRE, 1999, p. 61).

Homens e mulheres, na sua incompletude e na sua relação com o mundo e com outros seres, ao buscar dar respostas aos desafios, às questões de seu contexto, constroem conhecimentos. Para Freire, o *conhecimento* é resultado desse processo, dessa construção coletiva. Por isso, afirma que: “Ninguém educa ninguém. Os homens se educam em comunhão” (FREIRE, 1981, p. 79). Educação, em Paulo Freire, é a prática de uma teoria do conhecimento. Ao se deparar com um problema, o ser humano se

13. Em *Pedagogia da luta*, Carlos A. Torres (1997, p. 175) destaca algumas correntes filosóficas que influenciaram o pensamento freiriano e determinaram a concepção de ser humano subjacente à sua obra: o *pensamento existencial* (o homem como ser em construção), o *pensamento da fenomenologia* (o homem constrói sua consciência com intencionalidade), o *pensamento marxista* (o homem vive no dramatismo do condicionamento econômico da infraestrutura e no condicionamento ideológico da superestrutura, ou, nas palavras do próprio Freire, “para entender os níveis de consciência é preciso ver a realidade histórico-cultural como uma superestrutura em relação a uma infraestrutura”) e a *filosofia hegeliana* (o homem, como autoconsciência, parte da experiência comum para elevar-se em direção à Ciência, pela dialética, aquilo que é “em si”, passa a ser “em si e para si”).

questiona, questiona outros seres humanos, pesquisa, busca respostas possíveis para solucionar o desafio que está à sua frente, testa suas hipóteses, confirma-as, reformula-as, nega-as, abandona-as, retoma-as etc. Por meio desse movimento, realiza o esforço da aprendizagem para construir o seu saber, relacionando conhecimentos anteriores aos atuais, ampliando, construindo novos conhecimentos. A cada solução, novos problemas se impõem. Essas respostas, as experiências que vai acumulando ao buscá-las, constituem o conhecimento de um indivíduo ou de um grupo. Nessa concepção, o conhecimento nasce da ação, da relação entre os seres humanos e destes com o mundo. Da sua intervenção no mundo, novos conhecimentos vão sendo construídos. Não há ser humano que não aja no mundo. Todos, de alguma forma, agem e buscam respostas para suas necessidades. Por isso, não há ser humano vazio de conhecimento, de cultura. Há graus e níveis de conhecimento diferenciados, mas não há quem nada saiba. Segundo Carlos Alberto Torres,

[...] a partir dessa perspectiva, Freire assume a concepção dialética do conhecimento para a qual o pensamento é uma etapa do processo de conformação da realidade objetiva e representa um retorno reflexivo que interioriza o objeto. A dicotomia sujeito-objeto supera-se no conceito que, apesar de próprio da subjetividade, também supõe e inclui a objetividade: é um concreto pensado.

O processo de conhecimento obedece, então, ao movimento de agir sobre a realidade e recompor, no plano do pensamento, a substantivação da realidade por meio da volta reflexiva. Assim, uma vez formulada uma série de proposições sobre a realidade, estas orientam o sujeito na transformação dessa realidade por meio da práxis, terceiro momento do processo do conhecimento. [...] Ao dialogar sobre sua própria realidade, ao revisar seu contexto existencial, o analfabeto não recebe conteúdos externos a si mesmo. O método se faz consciência de um mundo que o alfabetizando começa a ad-mirar e no qual começa a ad-mirar-se. A recomposição da objetividade (o concreto pensado) é sempre um reencontro do alfabetizando consigo mesmo (TORRES, 1981, p. 28-29).

Com base em questões locais, no estudo da realidade mais próxima, Paulo Freire estabelece sempre a necessária relação entre o local e o global. Em *Cartas à Guiné Bissau* (1978), na carta nº 3, ao refletir sobre o trabalho de alfabetização que os educadores desenvolviam sob sua assessoria, destaca:

Assim, a temática implícita em cada palavra geradora deve proporcionar a possibilidade de uma análise que, partindo do local, se vá estendendo ao regional, ao nacional, ao continental e, finalmente, ao universal [...]. O primeiro aspecto que sublinharei é a possibilidade que se tem, por exemplo, de, ao estudar-se a geografia do arroz, estudar-se a geografia do país, ao estudar-se a história do arroz, discutir-se a história do país, a história das primeiras resistências ao invasor; a história da luta pela libertação; a história que se faz hoje, a da reconstrução do país para a

criação de uma nova sociedade. Ao estudar-se, finalmente, a Guiné Bissau, nos mais variados e interligados ângulos, situá-la no contexto africano e este no mundial (FREIRE, 1978, p. 136).

Em *À sombra desta mangueira* (1995), afirma:

Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal, no bairro da Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espraiar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal (FREIRE, 1995, p. 25).

No processo de construção do conhecimento, parte sempre de temas relacionados ao contexto do educando e da compreensão inicial que este tem do problema, para, por meio de um processo dialógico, da relação entre educandos e educadores, ampliar a compreensão dos alunos, construir e reconstruir novos conhecimentos.

O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. “Seu” mundo, em última análise, é a primeira e inevitável face do mundo mesmo [...]. Nunca, porém, eu disse que o programa a ser elaborado [...] deveria ficar absolutamente adstrito à realidade local (FREIRE, 1992, p. 86-87).

O *diálogo* torna-se condição para o conhecimento. O ato de conhecer se dá num processo social, e é o diálogo o mediador desse processo. Transmitir ou receber informações não caracterizam o ato de conhecer. Conhecer é apreender o mundo, e essa não é uma tarefa solitária. Ninguém conhece sozinho. O processo educativo deve desafiar o educando a penetrar em níveis cada vez mais profundos e abrangentes do saber. Nisso se constitui uma das principais funções do diálogo. Este se inicia quando o educador busca a temática significativa dos educandos, procurando conhecer o nível de percepção deles em relação ao mundo vivido. A educação, numa perspectiva libertadora, exige a dialogicidade, portanto, a Leitura do Mundo coletiva. É com base nela, no conhecimento do nível de percepção dos educandos, em sua visão do mundo, que Freire considera possível organizar um conteúdo libertador. A realidade imediata é inserida em totalidades mais abrangentes e revela ao educando que a realidade local, existencial, possui relações com outras dimensões: regionais, nacionais, continentais, planetária e em diversas perspectivas: social, política e econômica, que se interpenetram.

Nessa perspectiva,

[...] as “classes” eram substituídas pelos “círculos de cultura”, os “alunos” pelos “participantes dos grupos de discussões”, os “professores” cediam lugar aos “coordenadores de debates”. De igual modo, a “aula” era substituída

pelo “debate” ou pelo “diálogo” entre educador e educandos e o “programa” por “situações existenciais” capazes de desafiar os agrupamentos e de levá-los a assumirem posições de reflexão e crítica diante das condições dessa mesma existência (BEISIEGEL, 1982, p. 144).

Para Freire, a *educação é um ato político*. Ela, por conter uma intencionalidade sempre, jamais será neutra. Estará contribuindo para reforçar um projeto de sociedade já existente ou para construir um novo projeto. A *Leitura do Mundo* conduz à *críticidade*, entendida como a apropriação crescente pelo ser humano de sua *posição no contexto* em que vive. A minha *Leitura do Mundo* capta parte da realidade. Não posso me limitar a ela. O *diálogo* não é apenas uma estratégia pedagógica. É um critério de aproximação crítica e mais abrangente de compreensão da realidade.

Em sua teoria do conhecimento, em seu método de alfabetização e em sua práxis, a *Leitura do Mundo* consistiu em caminho para a humanização, para a vocação do ser humano em “ser mais”, contribuindo para desvelar a realidade opressora e estabelecer o compromisso com uma educação transformadora.

A educação, por si mesma, não transforma o mundo. Entretanto, se ela “não é a alavanca da transformação social”, como sustenta Paulo Freire, ela pode constituir-se em fator importante dessa transformação, pois educa aqueles e aquelas que promoverão a transformação. Por isso, Paulo Freire consagrou toda sua vida a ela. Na verdade, tudo o que ele escreveu faz parte de um projeto de vida, dedicada a mostrar como a educação pode ser libertadora, como se pode fazer “educação como prática da liberdade”. Seus livros *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da esperança*, *Pedagogia da autonomia* e outros centram-se nesta missão que deu para sua vida: demonstrar que a educação tem um papel político e que se ela pode ser um instrumento de dominação pode também ser um instrumento de libertação.

A *Leitura do Mundo*, como etapa fundamental dessa *educação como prática da liberdade* – que desenvolve em nós a postura permanente de nos perguntarmos: O quê? Por quê? Para quem? – pode proporcionar o mergulho na compreensão do contexto em que vivemos, tirar-nos da apatia, da imobilidade, da ilusão do “mundo como fábula” e orientar-nos para o caminho do combate aos efeitos perversos da globalização capitalista e de construção do sonho da cidadania planetária.

A realidade em que estamos inseridos exige um novo significado para a escola, que seja compartilhado com os milhares de excluídos, que os fortaleça, que, diferente do mundo globalizado pela ética do mercado, adote a “ética universal do ser humano” (FREIRE, 1997). A escola necessária em tempos de exclusão, numa perspectiva emancipadora, é aquela que lê o mundo e elege o ser humano como projeto, que contribui para criar condições locais, nacionais e planetárias para a globalização dos direitos, da integração cultural, da democratização do acesso às conquistas da humanidade, da cidadania.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Chico; GENTILI, Pablo. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ARROYO, Miguel. "Educação em tempos de exclusão" In: FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo (orgs.). *A cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- ARRUDA, Marcos; BOFF, Leonardo. *Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos – uma visão a partir do sul*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AZEVEDO, José Clóvis de. *Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982.
- BETTO, Frei; FREIRE, Paulo. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo: Ática, 1985.
- BOFF, Leonardo. *Nova era: a civilização planetária*. São Paulo: Ática, 1994.
- _____. *Ecologia: grito da Terra, grito dos pobres*. São Paulo: Ática, 1995a.
- _____. *Princípio – Terra: volta à Terra como pátria comum*. São Paulo: Ática, 1995b.
- _____. *Ecologia, mundialização e espiritualidade*. São Paulo: Ática, 1996.
- _____. *O despertar da águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DOWBOR, Ladislau. *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

- _____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- _____. *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. *Extensão ou comunicação*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.
- _____. *Aprendendo com a própria história*. (vol. 1). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. *Medo e ousadia*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- _____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1993.
- _____. *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994a.
- _____. *Cartas à Guiné-Bissau*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994b.
- _____. *Pedagogia da esperança*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994c.
- _____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'Água, 1995.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

- _____; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação: diálogos*. São Paulo: Paz e Terra, 1984.
- GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Scipione, 1989.
- _____. *Escola Cidadã*. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____ (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez/IPF/Unesco, 1996.
- _____. *Um legado de esperança*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2002). "A sociedade civil global". *CES – Centro de Estudos Sociais*, Opinião, 8 fev. 2001. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/opiniao/bss/013.php>>.
- _____ (org.). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo – razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.
- SILVA, Luiz Heron da (org.). *A Escola Cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- TORRES, Carlos Alberto. *Diálogo com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979.
- _____. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1981.
- _____. *Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular*. Campinas: Papirus, 1997.
- _____. *Democracy, Education, and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World*. New York: Rowman & Littlefield, 1998.
- _____. *Democracia, educação e multiculturalismo*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____; O'CADIZ, Maria del Pilar; WONG, Pia Linquist. *Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements and Educational Reform in São Paulo*. Oxford, Westview, 1998.

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: *uma pesquisa-intervenção em escola do município de São Paulo*

ANGÉLICA DE ALMEIDA MERLI¹⁴
ROBERTA STANGHERLIM¹⁵

RESUMO

Esta pesquisa-intervenção pretendeu atribuir novos significados e sentidos à formação continuada de professoras que atuam com crianças de 4 a 5 anos, tendo como pressuposto teórico-metodológico a ação-reflexão-ação, preconizada por Paulo Freire. É objetivo geral deste relato de pesquisa analisar como a formação continuada centrada na escola pode favorecer (ou não) a reflexão sobre a prática pedagógica, na perspectiva de promover mudanças nas atividades educativas desenvolvidas em sala de aula com crianças de 4 a 5 anos de idade. A pesquisadora, que atua como coordenadora pedagógica na escola universo da pesquisa, utilizou estratégias para que a própria prática se transformasse em objeto de reflexão individual e coletiva, de forma a redirecionar as ações educativas. As falas e práticas das professoras que participaram desta pesquisa-intervenção mostram que algumas concepções relacionadas à escolarização da criança na educação infantil ainda não foram superadas. O processo de construção dos saberes que emerge da reflexão sobre a prática nos momentos de formação continuada em serviço precisa ser considerado na relação que acontece entre os sujeitos nele envolvidos e seu contexto. É fundamental considerar a importância do papel do coordenador pedagógico como mediador do processo de reflexão das professoras sobre a ação pedagógica desenvolvida com crianças de 4 a 5 anos.

14. Coordenadora pedagógica em São Paulo. Experiência na área da Educação, com ênfase no ensino fundamental, principalmente em alfabetização, e na educação especial de deficientes intelectuais. Mestranda do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove). Integrante do grupo de pesquisa Educação Infantil e Formação de Professores (Grupeiforp). Contato: angel.almeida@uninove.edu.br.

15. Psicóloga. Mestre e doutora em Educação. Docente do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) na Universidade Nove de Julho (Uninove). Líder do grupo de pesquisa Educação Infantil e Formação de Professores (Grupeiforp). Atuou na Gestão de Projetos Educacionais no Instituto Paulo Freire (2007-2011). Contato: roberta.stan@hotmail.com.

PALAVRAS-CHAVE

Ação-reflexão-ação, coordenador pedagógico, crianças de 4 a 5 anos, educação infantil, formação continuada de professores.

ABSTRACT

This research-intervention intended to assign new meanings and senses for the continuing educational upbringing of teachers who work with children of 4-5 years having the theoretical and methodological purposes in action-reflection-action advocated by Paulo Freire. The general interest of this research report is to analyze how the continuing teachers forming focused in school may benefit (or not) the reflection on teaching practice with a view to promote changes in educational activities developed in the classroom with children of 4-5 years of age. The researcher teacher who serves as educational coordinator in the school aim of this research used strategies for the practice itself became an object of individual and collective reflection, in order to redirect educational activities. The teachers' speeches and practices that participated in this intervention-research show that some concepts related for the child schooling in early childhood education yet have not been overcome. The process of construction of knowledge that rise out from reflection on practice in times of ongoing education needs to be considered in relation that happens among the subjects in it involved and its context. It is essential to consider the importance of the pedagogical coordinator role as a mediator of the reflection process of teachers on pedagogical action developed around children of 4-5 years.

KEYWORDS

Action-reflection-action, children of 4-5 years, early childhood education, continuing teacher's education, pedagogical coordinator.

JUSTIFICATIVA

A principal função do coordenador pedagógico é a formação continuada dos professores, que, na Prefeitura do Município de São Paulo, acontece nos momentos de Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Considera-se, aqui, fundamentais a reflexão e a discussão sobre como essa formação acontece e quais são as contribuições na prática pedagógica de professoras da educação infantil. Não é rara a frequência com que os momentos de formação nas escolas têm sido ocupados com informes, preenchimento de documentos, organização de eventos, cumprimento de cronogramas de leituras e outras “atividades burocráticas”. Isso ocorre, em parte, porque o coordenador pedagógico assume demandas que se sobrepõem à sua função formadora e também porque os professores não concebem os momentos de formação em JEIF como propícios para o aprendizado colaborativo, a troca de experiências e a reflexão sobre a prática.

Diante dessa realidade, torna-se crucial que ocorram mudanças na prática dos coordenadores pedagógicos, os quais estão à frente dos processos formativos dentro das escolas, bem como na prática dos professores, que devem se assumir como autores da própria formação. É preciso repensar os momentos de formação de maneira que se tenha como base a reflexão sobre a prática. Também é preciso envolver o professor de modo que ele participe ativamente desse processo. Assim, faz-se necessária uma formação que “[...] forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipativa” (NÓVOA, 1992, p. 24).

Conforme argumenta Pimenta (1999, p. 18), é preciso superar o modelo de formação em que o professor é considerado um simples técnico e repensar a formação de docentes, pois a sociedade atual exige professores mediadores de processos constitutivos da cidadania dos alunos. Para a autora, “[...] professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas”.

Compreende-se, assim, que o professor não é apenas um executor, mas alguém que pensa o processo de ensino, que pensa seu trabalho e sobre ele constrói um saber, um saber pedagógico, que é construído na ação e que nela se fundamenta (PÉREZ GOMEZ, 1992). Ao valorizar os saberes dos professores, tornando-os conteúdo da formação continuada, o coordenador pedagógico reconhece os docentes como intelectuais e cria oportunidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Christov (2003) afirma que a formação continuada não é a única responsável pelas transformações necessárias à escola, contudo, ela pode adquirir cada vez mais significado e sentido, no âmbito dos processos formativos, como propulsores de mudanças na prática docente.

Com esta pesquisa-intervenção, pretendeu-se atribuir novos significados e sentidos à formação continuada de professoras que atuam com crianças de 4 a 5 anos, tendo como pressuposto teórico-metodológico a ação-reflexão-ação, preconizada por Paulo Freire.

Freire (1992, p.109) destaca a importância da reflexão sobre a prática educativa ao dizer:

Enquanto objeto de minha curiosidade, que opera agora epistemologicamente, a prática educativa de que, “tomando distância”, me “aproximo”, começa a desvelar-se a mim. A primeira constatação que faço é a de que toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto, a ser ensinado e aprendido – a ser re-conhecido e conhecido – o conteúdo, afinal. Na verdade, o conteúdo, por ser objeto cognoscível a ser re-conhecido pelo educador ou educadora enquanto o ensina ao educando ou educanda que, por sua vez, só o aprende se o apreende, não pode, por isso mesmo, ser puramente transferido do educador ao educando. Simplesmente no educando depositado pelo educador.

Da mesma forma que professores e alunos aprendem e constroem conhecimentos juntos, professores em parceria com outros professores e com o coordenador pedagógico também o fazem ao refletirem sobre a prática. Essa é a base do processo de ação-reflexão-ação que é o foco desta pesquisa.

OBJETIVOS

É objetivo geral da pesquisa analisar como a formação continuada centrada na escola pode favorecer (ou não) a reflexão sobre a prática pedagógica, na perspectiva de promover mudanças nas atividades educativas desenvolvidas em sala de aula com crianças de 4 a 5 anos de idade. São objetivos específicos: analisar o conteúdo das reflexões que as professoras elaboram individual e coletivamente durante os encontros de formação em JEIF e verificar quais concepções sobre criança e sobre processo ensino-aprendizagem estão postos no discurso e na prática pedagógica de professoras da educação infantil.

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Com base no pressuposto da ação-reflexão-ação, a pesquisadora, que atua como coordenadora pedagógica na escola universo da pesquisa, utilizou estratégias para que a própria prática se transformasse em objeto de reflexão individual e coletiva, de forma a redirecionar as ações educativas. Foi necessário, portanto, “desmistificar a aparência visível, observável, para surpreender a realidade por trás disso” (DEMO, 2011, p. 20).

Para Pimenta (2005, p. 521), a pesquisa-colaborativa transforma professores em pesquisadores, pois é realizada “com os profissionais nos contextos escolares e não sobre eles”. Assim, amplia-se a consciência dos envolvidos em relação ao problema, o que contribui para a formação continuada dos participantes.

As estratégias desenvolvidas para o desvelamento, o questionamento e a reflexão sobre a prática foram: diálogo com as professoras sobre o planejamento das

atividades com as crianças; observação da realização das atividades propostas; diálogo com cada uma das duplas de professoras das salas observadas (devolutiva); e socialização com as demais professoras, durante os momentos de formação do grupo de JEIF, dos registros e das reflexões sistematizados após a devolutiva com as duplas. Em todas as etapas, os procedimentos utilizados foram: registro escrito em diário de campo; registro das observações feitas pela pesquisadora/coordenadora; registro audiogravado e transcrição do material; elaboração de sínteses dos diálogos realizados nos momentos das devolutivas com as duplas.

RESULTADOS EM ANDAMENTO

As falas e práticas das professoras que participaram desta pesquisa-intervenção mostram que algumas concepções relacionadas à escolarização da criança na educação infantil ainda não foram superadas. Vejamos.

Ao fazer o registro reflexivo após a realização da atividade de boliche com sua turma, a professora “E” escreve: “No geral, é uma sala que está se desenvolvendo bem, pois os alunos, em sua maioria, já apresentam noção de quantificação; o problema é ser uma sala de alunos muito agitados, ficando bastante difícil desenvolver trabalho com materiais diversificados”. No momento da devolutiva – ocasião em que a coordenadora pedagógica, que também é pesquisadora deste estudo, se reúne com a dupla de professoras responsável pela turma para dialogar sobre a atividade realizada com as crianças –, a mesma professora diz que os alunos de outra turma “são crianças que ficam ali, no lugar”.

A dupla formada pelas professoras “B” e “E” trabalha com alunos de 4 anos de idade. Durante as devolutivas – e também nas discussões com o grupo de JEIF –, destacaram diversas vezes a agitação da sala como um ponto que tende a atrapalhar as atividades propostas. No entanto, a professora “E” diz, em alguns momentos, que se surpreendeu com os resultados da atividade por ter pensado que ela não teria acontecido da forma como aconteceu devido à agitação dos alunos. Tal pensamento é revelador da concepção que tem sido hegemônica nas práticas escolares, ao considerar que para ser aluno “[...] a criança precisa negar seu corpo, cuja multidimensionalidade precisa ser esquecida, ou propositadamente controlada” (BARBOSA, 2009, p. 27).

Quando a professora “E” faz comparações entre a realização da mesma atividade nas duas salas em que trabalha, demonstra surpresa ao perceber que, com relação à contagem e registro de quantidades, a sala considerada mais agitada apresentou melhor desempenho do que aquela em que os alunos ficam quietos, esperando sua vez para jogar. Isso revela que a criança não necessita estar imóvel em seu lugar para aprender, uma vez que sua atividade e sua interação com os colegas é que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem de alguns conceitos.

Para que os saberes construídos nos momentos de formação continuada em serviço se transformem em novas práticas é necessário que as práticas docente e pedagógica sejam consideradas em seus contextos. É fundamental considerar a importância do papel do coordenador pedagógico como mediador do processo de reflexão das professoras sobre a ação pedagógica desenvolvida com crianças de 4 a 5 anos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. “Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico”. In: PLACCO, Vera (org.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola, 2003, p. 9-12.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PÉREZ GOMEZ, A. “O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo”. In: NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. “Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 31, p. 521-539, set./dez., 2005.

PAULO FREIRE EDUCATORE INTERCULTURALE

ANTONINA ARDITO¹⁶

SINTESI

Questo breve saggio intende proporre una lettura in chiave interculturale dell'impegno educativo e del pensiero di Paulo Freire. La sua pedagogia, nata in una terra come il Brasile, con una storia dalla valenza inter-trans-culturale, può offrire elementi di analisi e di riflessione per una ricerca educativa volta a smascherare le nuove forme di oppressione e ineguaglianza. La Pedagogia degli oppressi ha ispirato la *postcolonial education*, contribuendo alla nascita di una prospettiva di ricerca che si impegna nello studio delle nuove forme di mentalità coloniale nell'era della globalizzazione.

PAROLE CHIAVE

Interculturalità, pedagogia degli oppressi.

ABSTRACT

This essay does suggest an intercultural interpretation of educational care and thought of Paulo Freire. His educational thought, that originated in Brazil, a place

16. Docente di Filosofia e Scienze Umane dal 2009 ad oggi presso l'Istituto Magistrale Statale Regina Margherita di Palermo. PUBBLICAZIONI: *Educazione degli adulti. Una chiave per il XXI secolo*, in Bollettino della Fondazione Nazionale "Vito Fazio- Allmayer", Palermo, n. 2/1998, pp.66-74. ; *Scuola e formazione dell'educatore nell'esperienza pedagogica di Don Milani*, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio - Allmayer", Palermo, dicembre 2000, monografia, pp.75. ; *Pratiche di Laboratorio e Ricerca interculturale*, in *Figure della differenza. Corpi, generi, culture*, (a cura di Angela Maria Di Vita e Epifania Giambalvo), CISU Edizioni, Roma, 2005, pp.135-144. ; *Professionalità docente e scuola "riformata"*, in Bollettino della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", Palermo, nn.1-2 / 2005, pp.39-50. ; *La prospettiva interculturale tra utopia e prassi educativa*, in *Poikilia* (a cura di M. Rosa Manca), Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", Palermo 2006, pp.15-26. ; *Paulo Freire educatore interculturale*, in Ricerche di Pedagogia e Didattica, webzine n.2 del 2007, Alma Studiorum, Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, Edizione a stampa CLUEB Bologna. Contato: antonellardito@libero.it.

marked by an inter-trans-cultural history, offers the possibility to analyze and to reflex about an educational research that will unmask new forms of (cultural) oppression and (political) inequality. Education of oppressed people prompts the postcolonial education and contributes to realize a research that will study new forms of colonial mentality in this era of globalization.

KEYWORDS

Intercultural education, education of oppressed people.

INTELLETTUALE DI FRONTIERA

Il Brasile, rispetto ai temi dell'identità e della differenza, rappresenta il luogo emblematico dell'intertransculturalità, al punto che possiamo chiederci, a ragione, se esiste *un Brasile*. E ancora, guardando alla storia del popolo brasiliano, nato dal miscuglio di afro-americani, indios, bianchi, asiatici, se esistono i brasiliani.

Il Brasile è luogo della contraddizione uguaglianza-differenza e, nello stesso tempo, Terzo Spazio¹⁷ indeterminato, in movimento, non rappresentabile, immaginario intra-luoghi in cui si annullano le dicotomie Bianco/Nero, Sé/Altro.

Oltre ad essere brasiliano, Paulo Freire ha vissuto la sua esistenza da esule.

Vivere la condizione di *esule* equivale ad essere *senza casa*. Il termine *casa* significa luogo sicuro, spazio culturale dominante: esso si collega al concetto di cultura come appartenenza e identità. Essere *senza casa* vuol dire, pertanto, vivere una dimensione di non identità, di esclusione da una collettività, star fuori di uno spazio civile istituzionalizzato, oltre i confini sociali e politici¹⁸. Possiamo, giustamente, considerare Paulo Freire un intellettuale di frontiera, in quanto la sua storia e il suo impegno culturale, attraversando i confini dell'America Latina ed estendendosi fino all' Africa e all' Europa, lo pongono in una situazione di superamento della relazione fra identità individuale e soggettività collettiva, in uno spazio critico di rottura delle barriere di un pensiero identitario, in un luogo fluttuante in cui marginalità e centri di potere si possono decostruire e riconfigurare.

Essere esule, senza casa, significa, in altri termini, vivere costantemente l'attraversamento di luoghi dell'Alterità: questi sono i tratti che hanno caratterizzato la sua vita e la sua opera di educatore.

“Come educatore critico e operatore culturale, Freire è stato sempre consapevole degli obiettivi e degli effetti dell'attraversare le frontiere e di come questi spostamenti offrano l'opportunità di nuove posizioni, identità e relazioni sociali che possono generare resistenza alle strutture di predominio e di ineguaglianza”¹⁹.

Come intellettuale di frontiera egli affronta, riesaminandola costantemente, la questione delle frontiere che vengono attraversate e rivisitate, delle identità che si vengono a configurare all'interno dei nuovi confini storici, sociali e politici e si interroga sugli effetti che producono tali attraversamenti nella ridefinizione della pratica pedagogica²⁰.

Così, in una sua conversazione con Antonio Faundez²¹, Freire parla della sua formazione come esule e attraversatore di confini:

17. H. Bhabha, *I luoghi della cultura*, Roma. Meltemi, 2001, p. 59.

18. A.H. Giroux, *Paulo Freire and the politics of postcolonialism*, in McLaren Peter and Leonard (eds), *Paulo Freire. A critical Encounter*, London, Routledge, 1993, pp. 177-188, trad. it. nostra.

19. *Ivi*, p. 180.

20. *Ivi*, p. 182.

21. Antonio Faundez è un pedagogista e filosofo cileno; ha scritto con Paulo Freire, nel 1985, l'opera *Por uma pedagogia da pergunta* per le edizioni brasiliane Paz e Terra.

“È stato viaggiando per il mondo, viaggiando attraverso l’Africa, viaggiando attraverso l’Asia, attraverso l’Australia e la Nuova Zelanda, e attraverso le isole del Pacifico meridionale, è stato viaggiando per tutta l’America Latina, i Caraibi, l’America Settentrionale e l’Europa, è stato solo attraversando tutte queste differenti parti del mondo, come un esule, che sono arrivato a capire meglio il mio paese. È stato guardandolo da lontano, facendomi da parte, che sono arrivato a capire meglio me stesso. È stato attraverso il confronto con un altro sé che ho scoperto più facilmente la mia identità. E così ho superato il rischio che, a volte, corrono gli esuli di essere troppo lontani, nel loro lavoro di intellettuali, dalle esperienze più reali e concrete, e quello di essere in qualche modo persi, e perfino in certo qual modo soddisfatti perché persi in un gioco di parole che io solitamente chiamo, quasi per scherzo, *specializzarsi nella danza dei concetti*”²².

Nelle prime opere del Nostro emerge la questione del colonialismo, affrontata dal punto di vista della differenza culturale e degli effetti politici culminanti nella disuguaglianza umana e sociale. In particolare, in *Pedagogia degli oppressi* Freire analizza l’opposizione oppressore-oppresso e propone un percorso che, attraverso la coscientizzazione, consenta il superamento di tale contraddizione e conduca all’emancipazione.

Questa proposta pedagogica ha ispirato e segnato la nascita della *postcolonial education*, una recente prospettiva di ricerca pedagogica, di cui sono esponenti Peter Mayo, Carmel Borg e George Dei, che non ritiene conclusa l’esperienza storica della colonizzazione. Tale prospettiva di ricerca intende svelare le nuove forme di mentalità coloniale e smascherare i dispositivi di dominio e di esclusione presenti nei diversi contesti economici, politici e culturali, evidenziando le implicazioni dei sistemi educativi.

La prospettiva post-coloniale propone una riscrittura del rapporto tra il margine e il centro, attraverso la decostruzione dell’ideologia colonialista e imperialista che ha dominato a lungo il sistema del sapere in Occidente e che oggi, nell’era della globalizzazione, permane assumendo forme più pervasive e occulte.

Il ruolo dell’educazione, in tale contesto, continua ad essere fondamentale in quanto costituisce “a key vehicle for the colonisation of the mind”²³, rivelandosi uno strumento di controllo e di dominio funzionale a produrre l’omologazione culturale planetaria.

PROSPETTIVA INTERCULTURALE DELLA PEDAGOGIA DEGLI OPPRESSI

L’esperienza educativa di Paulo Freire offre una testimonianza, ancora oggi valida e significativa, di impegno e di lotta contro le forme di oppressione e indica possibili risposte alle sfide della globalizzazione.

22. P.Freire, A.Faundez, *Learning the Question: A Pedagogy of Liberation*, New York, Continuum, 1989, p. 13, cit. in A.H. Giroux, *Paulo Freire and the politics of postcolonialism*, in McLaren Peter and Leonard (eds), *Paulo Freire. A critical Encounter*, London, Routledge, 1993, p. 182, trad. it. nostra.

23. P.Mayo, C.Borg, G.Dei, *Editorial Introduction. Postcolonialism, Education and an International Forum for Debate*, in “Journal of Postcolonial Education” vol.1, n.1, 2002, James Nicholas Publishers, p. 3, cit. in Sirna C., *Postcolonial education e società multiculturali*, Lecce, Pensa Multimedia Editore, 2003, pp. 23-24.

La sua proposta pedagogica deve essere letta dentro la storia dell'Autore e individuata in quella tensione poetica e politica che la rendono progetto per gli "attraversatori di confini", per chi legge la storia come una via per rivendicare potere e identità.

Questo essere di meno degli oppressi li induce a lottare contro coloro che li hanno resi *di meno*, e tale lotta assume un senso quando gli oppressi, cercando di recuperare la loro umanità, prendono coscienza della situazione di oppressione in cui vivono e si rendono conto che anche gli oppressori, a loro volta, vivono una situazione disumanizzante.

*Ecco il grande compito umanista e storico degli oppressi: liberare se stessi e i loro oppressori*²⁴. Il problema che si pone, però, è: come possono gli oppressi, che *ospitano* in sé l'oppressore, partecipare all'elaborazione della pedagogia della loro liberazione? Finché vivranno la situazione in cui essere, per loro, è apparire e somigliare all'oppressore, unico modello di umanità, gli oppressi continueranno a vivere nell'alienazione di *essere per l'altro*. "Sono se stessi e a un tempo sono l'altro, che si è introiettato in loro come coscienza oppressiva. La trama della loro lotta si delinea tra l'essere se stessi o l'essere duplici. Tra l'espellere o no l'oppressore che sta *dentro* di loro. Tra il superare l'alienazione o rimanere alienati. [...] Tra essere spettatori o attori. Tra agire o avere l'illusione di agire, mentre sono gli oppressori che agiscono. Tra il *parlare* o non avere voce, castrati nel loro potere di creare e ricreare, nel loro potere di trasformare il mondo"²⁵.

La contraddizione oppresso-oppressore richiama l'opposizione colonizzato-colonizzatore, analizzata da Memmi nel suo libro *Ritratto del colonizzato e del colonizzatore* quando questi sottolinea che la prima ambizione del colonizzato è rassomigliare al colonizzatore fino a sparire in lui.

"Insomma negri, ebrei o colonizzati cercano di rassomigliare il più possibile al bianco, al non-ebreo, al colonizzatore"²⁶.

Per superare la contraddizione non è sufficiente la semplice presa di coscienza che rimane dentro una sfera di soggettività, ma occorre l'inserzione critica nella realtà.

"È necessario che l'*io* dell'oppresso rompa questa specie di aderenza al *tu* oppressore, e questo avviene quando si allontana, perché allontanandosi da lui per *obiettivarlo*, si riconosce criticamente in contraddizione con lui"²⁷.

La liberazione è un parto: gli oppressi cominciano ad evolvere quando divengono *esseri per sé*, emergendo come *soggetti* della storia. Essa è il risultato di un processo che si realizza nel rapporto dialettico degli individui tra loro attraverso la mediazione del mondo, cioè "dentro la storia che essi hanno il compito di fare e trasformare ininterrottamente"²⁸.

24. Ivi, p. 29.

25. Ivi, pp. 33-34.

26. A. Memmi, *Ritratto del colonizzato e del colonizzatore* (1973), trad. it., Napoli, Liguori, 1979, p. 44.

27. P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, op. cit., 2002, p. 151.

28. P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Mondadori, 1973, p. 44.

L'uomo tende alla propria liberazione perché è costitutivamente un *essere in divenire*, cioè un essere incompleto che avendo coscienza di questa sua condizione aspira a superarla. La coscienza della sua "inconclusione" lo rende consapevole della sua immersione nella storia, dei suoi rapporti *nel* mondo e *col* mondo. Attraverso il suo stare nel mondo e col mondo, l'uomo domina la realtà, la dinamicizza e la umanizza, e, storicizzando gli spazi geografici, genera cultura²⁹.

Qui emerge il ruolo fondamentale dell'educazione che si fa politica, nel senso che non può dichiararsi neutrale mantenendo lo *status quo* e riproducendo l'ideologia dominante.

L'educazione veramente *umanista* si propone l'emergenza delle coscienze, smascherando quella pratica depositaria che vuole mantenere gli educandi in uno stato di immersione.

Quella di Freire è una pedagogia fondata sul *dialogo* e sull'unità tra azione e riflessione.

L'unica educazione possibile è l'educazione problematizzante che è processo *intenzionale* in cui educatore ed educando, nel rapporto dialogico, si educano in comunione.

Il *dialogo* si identifica con *la parola* che, rivelando le sue dimensioni di azione e di riflessione, assume il significato di *prassi*. Dal *dialogo* tra gli uomini, nel mondo e col mondo, ha origine la *cultura* come costruzione sociale. La *cultura* è un atto di creazione che consiste nel dare un nome al mondo, in una concezione della realtà in divenire.

"Con la parola, l'uomo si fa uomo"³⁰, scrive Ernani Maria Fioril; e il *metodo Freire*, spesso inteso come semplice metodo di alfabetizzazione, rivela il suo significato più profondo: con la parola l'uomo diventa cosciente della propria condizione umana. Dire la parola significa imparare a scrivere la propria vita come autore e testimone della propria storia.

In un'epoca di esplosione delle differenze che, da un lato, enfatizza le rivendicazioni identitarie e, dall'altro, produce omogeneizzazione culturale, la concezione dell'uomo e della cultura proposta dalla pedagogia di Freire apre degli squarci di speranza.

Particolarmente significative, in tal senso, sono le parole espresse da Paulo Freire nel suo libro *Política e educação*:

a) Le differenze interculturali esistono e presentano divisioni di classi, di razza, di genere e, come estensione di questi, di nazioni.

b) Queste differenze generano, da un lato, ideologie discriminatorie e, dall'altro, resistenze. Non è la cultura discriminata che genera l'ideologia discriminatoria, ma è la cultura egemonica. La cultura discriminata genera un'ideologia di resistenza che, in funzione della sua esperienza di lotta, esprime forme di comportamento ora più o meno pacifiche, ora ribelli, più o meno indiscriminatamente violente, ora criticamente volte alla ridefinizione del mondo.

29. *Ivi*, pp. 49-50.

30. E. M. Fioril, *Imparare a parlare. Il metodo di alfabetizzazione di Paulo Freire. Contributo all'approfondimento della pedagogia degli oppressi*, in Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA Editore, 2002, p. 190.

Un punto importante da sottolineare è che nella misura in cui le relazioni tra queste ideologie sono dialettiche, esse si compenetrano. Non si offrono allo stato puro e possono cambiare da persona a persona. Per esempio posso essere uomo, ma non per questo essere maschilista. Posso essere negro ma, in difesa dei miei interessi economici, posso transigere con la discriminazione bianca.

c) È impossibile comprendere le differenze interculturali senza l'analisi delle ideologie e la relazione di queste con il potere e la debolezza. Le ideologie, non importa se discriminatorie o di resistenza, si incarnano in forme speciali di condotta sociale o individuale che variano da spazio-tempo a spazio-tempo; si esprimono nelle lingue – nella sintassi e nella semantica –, nelle forme concrete dell'agire, dello scegliere, del valutare, del procedere, del vestire, perfino del salutare in strada.

Tali relazioni sono dialettiche. I livelli di queste relazioni, i loro contenuti, la maggior parte di potere sviluppata dall'atteggiamento di superiorità, di distanza, di freddezza con cui i potenti trattano i subalterni, il maggiore o minore livello di adattamento o di ribellione con cui rispondono i dominati, tutto ciò diviene fondamentale nella direzione del superamento di ideologie discriminanti, affinché possiamo vivere l'Utopia: non più discriminazione, non più ribellione e adattamento, ma Unità nella Diversità³¹.

Queste riflessioni possono assumere il significato di *istruzioni per l'uso*, di programma politico e pedagogico per mettere in atto un processo educativo in prospettiva interculturale. Infatti, una pedagogia autenticamente interculturale non può non fare riferimento all'utopia come *idea*, direzione di senso, per realizzare la propria progettualità. Lo schiacciamento sul presente, l'atteggiamento di rinuncia e il disimpegno che caratterizzano le nostre attuali società e culture rendono ancor più necessario e irrinunciabile l'incontro tra pensiero pedagogico e pensiero utopico. Riaffermare la necessità dell'utopia è indispensabile perché la storia degli uomini è sempre costruita su un elemento di speranza; in tal senso "l'utopia non è idealismo, è compromesso storico: tra l'utopia e la sua realizzazione c'è un tempo storico, che è il tempo dell'azione trasformatrice"³².

31. P. Freire, *Politica e educação* (1993), Sao Paulo, Cortez Editora, 2003, pp. 31-32, trad. it. nostra.

32. M. Gadotti, *Il messaggio di Paulo Freire*, in M. Gadotti et al., *Paulo Freire: pratica di un'utopia*, Piacenza, Editrice Berti, 2003, p. 17.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BHABHA, H. *I luoghi della cultura*. Roma: Meltemi, 2001.

FREIRE, P. *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori, 1973.

_____. *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA Editore, 2002 [1971].

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 2003 [1993].

GADOTTI, M. et al. *Paulo Freire: pratica di un'utopia*. Piacenza: Editrice Berti, 2003.

MAYO, P.; BORG, C.; DEI, G. "Editorial Introduction. Postcolonialism, Education and an International Forum for Debate", *Journal of Postcolonial Education*, vol.1, n.1, 2002 (James Nicholas Publishers).

MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter (eds.). *Paulo Freire. A critical Encounter*. London: Routledge, 1993.

MEMMI, A. *Ritratto del colonizzato e del colonizzatore*. Napoli: Liguori, 1979 [1973].

SIRNA, C. *Postcolonial education e società multiculturali*. Lecce: Pensa Multimedia Editore, 2003.

A BONITEZA DO OLHAR INFANTIL NA PERSPECTIVA EMANCIPADORA: *ensinar e aprender em diálogo com os saberes das crianças*

APARECIDA ARRAIS PADILHA³³

RESUMO

Este artigo apresenta uma experiência em educação infantil desenvolvida em escola da rede municipal de Educação de São Paulo, Brasil, intitulada “Luz e sombras como recurso pedagógico”. Mostra a importância, na ação docente emancipadora, do diálogo com os saberes das crianças utilizando diferentes linguagens artístico-culturais e a ludicidade. Relata uma prática que teve como objetivo explorar novos espaços e tempos, criativos e lúdicos, para que as crianças pudessem se expressar com mais alegria, liberdade e criatividade, com base na observação da luz e da sombra, o que envolveu também pais, familiares e outros educadores. A principal descoberta aqui registrada é o fato de que todos os sujeitos envolvidos trabalharam de forma participativa, colaborativa e crítica, ressignificando suas próprias práticas e abrindo-se a novas aprendizagens.

PALAVRAS-CHAVE

Educação infantil, diálogo, luz e sombra, lúdico na educação, práxis freiriana, ação docente. emancipatória;

ABSTRACT

This article presents an experience in childhood education developed in the municipal school of the education network of Sao Paulo, Brazil, entitled “Lights and Shadows as a pedagogic resource”. It shows the importance, in the emancipatory teaching action, of the dialogue with the children’s knowledge using

33. Pedagoga e arte-educadora. Professora efetiva de educação infantil e de ensino fundamental I na rede municipal de ensino de São Paulo, há 30 anos. Contadora de histórias, desenhista e ilustradora, já atuou como professora orientadora de informática educativa, como assistente de direção escolar e também como vice diretora na mesma rede de ensino. É autora do livro *Peixe voa: a boniteza do olhar infantil* (São Paulo: AAP, 2013). Contato: cidarraais@yahoo.com.br.

different artistic and cultural languages cultural and playfulness. It reports the practice that aimed to explore new spaces and times, creative and playful, so the children could express more joy, freedom and creativity, based on the observation of light and shadow, which also involved parents, family and other educators. The main finding here is the fact that all those involved worked in a participatory, collaborative and critical way, giving new meaning to their own practices and opening up to new learning.

KEYWORDS

Early childhood education, dialogue, light and shadow; playfulness in education, Freire's praxis, emancipatory teaching action.

REFLETIR E FUNDAMENTAR A PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PRÁXIS FREIRIANA

Ao compartilhar a experiência do projeto “Luz e Sombras”, que eu própria vivenciei e coordenei, faço-o na perspectiva da “reflexão sobre a prática”, como nos ensinou Paulo Freire. E, ao fazê-lo, nosso primeiro objetivo é dar ênfase às diferentes possibilidades que o docente sempre tem, em sua prática pedagógica, de buscar qualificar a sua atuação em sala de aula em busca de que as crianças tenham oportunidades de se descobrirem, processualmente, como sujeitos do processo educativo. Ao mesmo tempo, objetivamos extrair, dessa experiência, aprendizagens relacionadas ao aprimoramento da própria ação docente.

As contribuições de Paulo Freire foram fundamentais no projeto aqui relatado, pois elas estão presentes em nossa formação como educadora, seja quando o estudamos no curso de Pedagogia, ainda na década de 1980, seja quando ele foi secretário municipal de Educação de São Paulo, de 1989 a 1991, deixando importantes contribuições para o currículo da educação infantil e do ensino fundamental, onde sempre atuamos. A relevância educativa da experiência aqui apresentada está no fato de ter contribuído para a formação de educadoras e educadores que, como eu, buscam aprender no cotidiano de suas ações docentes. Além disso, trata-se de uma experiência significativa pela oportunidade que tivemos de aprender com a boniteza do olhar e da fala das crianças, simplesmente, por termos criado novos espaços e tempos de diálogos com elas.

LUZ E SOMBRAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Aprendi, em meus quase 30 anos como educadora, que, quando utilizamos a arte nos processos educativos, o intercâmbio de saberes entre professor e alunos e as aprendizagens são bem maiores e significativas. Como nos ensina Georges Snyders (2005, p. 65), “a arte da criança possui qualidades e valores: a criança descobre que é capaz de se expressar e que aquilo que ela expressa participa da sua autoconstrução e da exploração do mundo”. Ao longo de minha experiência docente, fui introduzindo, mais e mais, a cada dia, a arte e a ludicidade. Relato, a seguir, sinteticamente, uma dessas experiências, que intitulei de “Luz e Sombras como recurso pedagógico”. Esse projeto foi criado e desenvolvido na Escola Municipal de Educação Infantil Professora Ana Maria Poppovic, com início em outubro de 2009, quando participei de uma visita à exposição *Sombras e Luz*, no Sesc Pompéia, no contexto das comemorações do Ano da França no Brasil 2009. A partir daí, a experiência foi recriada por mim e aplicada na unidade educacional já referida em 2010, com crianças de diferentes estágios, bem como com familiares e funcionários, em tempos diversos. Posteriormente, no mesmo ano, foi apresentado como relato de experiência e oficina destinada a professores e professoras da rede municipal de Educação de São Paulo.

O trabalho com luz e sombras, técnica milenar de origem oriental, que também se caracteriza como uma espécie de “Leitura do Mundo” tecnológica, significou

a utilização inédita, no âmbito daquela unidade educacional, localizada na zona oeste da capital paulista, de uma nova linguagem expressiva, por todos admirada: a luz e as sombras, que incentivam a curiosidade, o movimento, a consciência corporal dos participantes, bem como a atenção às atividades sensoriais, motoras e relacionais, principalmente numa dimensão lúdica.

Ao propor a interatividade aos participantes, o trabalho com luz e sombras se mostrou muito propício para incentivar a curiosidade e a participação das crianças (e dos adultos), permitindo que todos pudessem criar e descobrir novas formas geométricas, inventar imagens, símbolos e representações, sempre com base em seus próprios repertórios culturais. Ao buscarem produzir imagens coletivamente, desenvolvem o espírito de grupo, o trabalho cooperativo e integrador, o que incentiva relações humanas participativas e, por conseguinte, um processo de formação humana fundamentado nas experiências culturais dos participantes. Isso reafirmou identidades, permitiu o reconhecimento de diferenças culturais e a comunicação com base em símbolos, movimentos e gestos de suas vidas cotidianas e de suas próprias corporalidades. Daí a importância de se trabalhar com essa técnica na educação infantil e também nos demais níveis e modalidades educacionais, potencializando o interesse do aluno, dos educadores, dos familiares e o resgate da relação humana lúdica, alegre, prazerosa, num contexto em que todos podem ensinar, aprender e perceber que a sombra é parte da percepção de que existe luz, o que remete a fenômenos astronômicos, como um eclipse solar ou lunar, e a outras experiências que, ao mesmo tempo, podem nos remeter aos conhecimentos da ciência, da arte e à reflexão crítica sobre a nossa realidade.

Para Célestin Freinet (1973, p. 24-25), o objetivo fundamental da educação é o de “desenvolver ao máximo a personalidade da criança, [...] enquanto membro da comunidade”. Nesse sentido, o projeto teve por objetivo utilizar diferentes recursos tecnológicos para provocar luz e sombra, de modo que as crianças pudessem tomar consciência de como se dá esse processo, aprender a trabalhar com a técnica da luz e sombra como uma linguagem diferenciada e lúdica. Tanto para as crianças quanto para os educadores, participar desse projeto criou o interesse pela descoberta, pela brincadeira e pela aprendizagem de questões relacionadas, ao mesmo tempo, às artes e às ciências, sem dicotimizá-las. O projeto também fez despertar o interesse em experimentar, individual e coletivamente, o reconhecimento de diferentes imagens, com base em processos criativos e dinâmicos, alegres e participativos, o que alterou a rotina das crianças e dos adultos e aguçou a curiosidade e o espírito crítico de todos. Evidentemente, tal atividade foi baseada na promoção de um diálogo crítico durante o processo, o que levou os participantes a novas reflexões que viabilizassem aprendizagens e vivências significativas, investigativas, lúdicas e criativas. Para isso, utilizamos múltiplas linguagens de aprendizagem, o que tornou o processo de formação humana mais curioso e prazeroso e incentivou o protagonismo desde a infância. Tal procedimento também promoveu aprendizagens com base na busca de novos referenciais de imagens, de símbolos e da própria fantasia infantil, suscitando reflexões críticas dos participantes em relação às suas vivências cotidianas, sobre os novos saberes que decorriam daquela experiência, que envolvia luz, sombras e a reflexão sobre as suas próprias realidades.

Utilizando luz e sombras para retratarem situações de suas vidas cotidianas, as crianças participantes do projeto aguçavam suas capacidades de observação da realidade, que passou a ser refletida criticamente, com o objetivo de transformá-la. Dessa forma, além de aprenderem como se dá o processo de criação das sombras – tanto no aspecto da tecnologia utilizada como em relação à aprendizagem dos movimentos, do gestual e da construção de imagens com sombras, utilizando o conjunto da corporeidade, bem como objetos e silhuetas –, exercitaram também a observação crítica da realidade mediante suas percepções individuais e, principalmente, coletivas, de modo prazeroso, lúdico e criativo.

Durante as oficinas, nas quais os participantes (adultos e crianças), individualmente e em grupo, eram convidados a retratar as suas realidades e desejos utilizando luz e sombras, com base no que registravam e “descobriam” nos seus respectivos contextos de vida e de trabalho, foi possível registrar depoimentos significativos, que demonstraram que os sujeitos ressignificavam as suas próprias visões de mundo e se descobriam sujeitos de suas próprias experiências, sentindo-se mais críticos, mais participativos e abertos a novos diálogos.

Foram feitos registros fotográficos, em vídeo e escritos dos depoimentos das crianças, dos familiares e dos educadores, e isso contribuiu para que os grupos se reconhecessem no trabalho e pudessem expressar as suas aprendizagens e os impactos do projeto em suas vidas, por exemplo, o fato de as crianças passarem a ter mais interesse em conhecer o próprio contexto familiar, as histórias das próprias famílias e a serem mais observadoras e participativas na escola, mesmo quando outros estudos e atividades eram desenvolvidos, pois sentiam-se mais motivadas com a possibilidade de novas aprendizagens, dentro e fora da escola.

Podemos afirmar que os objetivos previstos no projeto “Luz e sombras como recurso pedagógico” foram alcançados, conforme avaliação dos participantes. Portanto, possibilitou que todos os participantes, principalmente crianças e educadores, compreendessem que, quando o trabalho inclui diferentes linguagens artístico culturais – o que valoriza a dimensão lúdica da prática docente e o respeito às experiências –, as aprendizagens de todos os sujeitos tornam-se, efetivamente, mais prazerosas e significativas, tanto para as suas vidas pessoais como para a vida da própria comunidade. Todos percebem, assim, que ensinam e aprendem em comunhão, mediatizados pelo mundo, conforme nos ensina Paulo Freire. Afinal, como ele escreveu, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1997, p. 33-34). Já que é assim, completa Freire, “por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (idem, *ibidem*). Quanto aos educadores, todos manifestaram a importância de cuidarem mais e melhor de suas relações com seus alunos e de diversificarem e dinamizarem mais as suas atividades docentes, visando ao aproveitamento e à potencialização das aprendizagens de seus alunos, ressignificando as suas próprias práticas docentes.

Refletindo sobre essa e outras experiências de observação, diálogo, escuta e de convivência com as crianças, publiquei o livro intitulado *Peixe voa: a boniteza*

do olhar infantil (PADILHA, 2013), no qual procurei registrar as falas das crianças, com ilustrações feitas por mim, de forma a mostrar que é fundamental que nós, educadoras e educadores, possamos estar atentos, sempre mais, ao que as crianças têm a nos ensinar, além de buscarmos construir espaços e tempos mais acolhedores e democráticos, respeitando a dinâmica do pensamento infantil e sua importante presença no mundo.

REFERÊNCIAS

DELPOIO, Yvone. "Exposição Sombra e Luz no Sesc Pompéia", *Blablarte – conversando sobre arte*, 20 out. 2009. Disponível em: <<http://blablarte.wordpress.com/2009/10/20/exposicao-sombras-e-luz-no-sesc-pompeia/>>. Acesso em 27 out. 2010.

FREINET, C. *Para uma escola do povo*. Lisboa: Editorial Presença, 1973.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

PADILHA, Aparecida Arrais. *Peixe voa: a boniteza do olhar infantil*. São Paulo: A. A. Padilha, 2013.

SESC-SP. *Almanaque sombras e luz*. São Paulo: Sesc Pompéia, 15p., set./dez., 2009.

SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

PEDAGOGIA ANTROPOCÊNTRICA *VERSUS* ECOPEDAGOGIA: *a ruptura necessária para uma educação libertadora*

CARLOS RENATO CAROLA³⁴

RESUMO

Este estudo problematiza a prática da pedagogia antropocêntrica e propõe o paradigma da Ecopedagogia como práxis libertadora. Apresenta uma reflexão sobre o sentido da crise socioambiental na sociedade contemporânea e aponta algumas coordenadas conceituais para enfrentar a “caixa de pandora” aberta pelo espírito capitalista moderno. No contexto do Renascimento europeu, começa a se edificar uma nova visão de mundo com base na teoria heliocêntrica; surgem os fundamentos capilares da ciência antropocêntrica moderna. No século XVIII, o movimento iluminista foi fundamental para enfrentar as forças da tirania e da opressão, mas a maioria de seus filósofos depositou suas utopias no desenvolvimento da ciência e tecnologia, no progresso econômico e civilizatório. A partir do século XIX, o capitalismo se tornou o sistema socioeconômico dominante, com poder de exploração e devastação ambiental em escala planetária. No ambiente cultural da sociedade capitalista, a condição humana se modelou pelos imperativos da pedagogia antropocêntrica e pelo dispositivo da servidão voluntária. Com o desenvolvimento científico e tecnológico e os mecanismos do antropocentrismo e da servidão, a sociedade moderna impôs uma “solução final” para os povos indígenas, para os ecossistemas naturais e para os animais não humanos. A Ecopedagogia como práxis libertadora pode se constituir numa pedagogia fundamental para a conscientização ecológica e formação de novos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE

Pedagogia antropocêntrica, Ecopedagogia, servidão voluntária, conscientização.

34. Professor, pesquisador e editor-coordenador da Editora da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP) e mestre pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em História Ambiental e Educação (GEPHE/CNPq). Desenvolve pesquisa na área de História Ambiental e História da Educação. Contato: crc@unesc.net.

ABSTRACT

This study discusses the practice of anthropocentric pedagogy and proposes the Ecopedagogy paradigm as a liberating praxis. It presents a reflection on the trajectory of modern anthropocentrism and on the dimensions of the environmental crisis in contemporary society, pointing out some conceptual coordinates to address the “Pandora’s box” opened by the capitalist spirit. The study starts from the assumption that in the context of the European Renaissance, the “rational man” is designed not only as the center of the new mechanistic worldview, but also forged the capillaries anthropocentric foundations of modern science. During the eighteenth century, the Enlightenment movement was essential to face the forces of tyranny and oppression coming from the Absolutist State, but most philosophers projected too much hope in the development of science and technology, economic progress and material culture. In the dominant cultural context, nature was conceived as a mere object to be known, explored, and tamed. This instrumental view was consolidated in the nineteenth century, when capitalism became the dominant socioeconomic system, with power of exploitation and environmental devastation on a planetary scale, and with the cycle of conquest of the indigenous peoples of America, the aborigines of Oceania and tribal communities of Africa. In the twentieth century, the human condition is modeled under the imperatives of capitalist culture, anthropocentric pedagogy, and the device of voluntary servitude, this device powered by the culture industry and other ideological systems in modern contemporary society. With the scientific and technological development, and the mechanisms of anthropocentrism and voluntary servitude, humanity begins the journey of the twentieth century perpetuating old practices of violence against human and nonhuman groups. In the first decade of the new century, we are witnessing in Brazil (and other countries) the banality of environmental evil, that is, the barbarism of the “Final Solution” for indigenous peoples, natural ecosystems, and nonhuman animals. Against the dialectics of barbarism, in turn, we are also witnessing new paradigms, changes in sensibilities, lifestyles, and ways of thinking. It is in this sense that of ecopedagogy may become a liberating praxis essential for the formation of the *homo ecologicus*.

KEYWORDS

Anthropocentric pedagogy, Ecopedagogy, voluntary servitude, awareness.

A CRISE SOCIOAMBIENTAL DA SOCIEDADE MODERNA CONTEMPORÂNEA

A crise socioambiental provocada pelo modelo de desenvolvimento da sociedade moderna contemporânea é uma das realidades inexoráveis do século XXI; e não é preciso ser cientista para perceber e sentir a realidade iminente das mudanças climáticas e suas causas, pois basta observarmos a situação dos ecossistemas naturais no lugar onde vivemos: onde estão as florestas? Onde estão os animais silvestres? Como está a situação dos rios? Como está a condição de vida no ambiente urbano?

Este estudo se baseia numa problematização sobre o sentido da crise socioambiental na sociedade contemporânea e aponta algumas coordenadas conceituais para enfrentar a “caixa de pandora” aberta pelo espírito capitalista moderno. Propõe o projeto da Ecopedagogia como um paradigma de educação como prática da liberdade.

As premissas básicas que explicam o processo de produção do desequilíbrio do ecossistema planetário podem ser identificadas em determinados acontecimentos históricos do mundo ocidental.

A Revolução Copernicana e os fundamentos da ciência moderna baconiana e cartesiana. Nicolau Copérnico criou as condições iniciais para o paradigma da cosmologia universal infinita, o que provocou a organização de uma nova hierarquia que redefiniu o lugar do homem, da natureza e das instituições na nova “ordem natural” do mundo. Francis Bacon projetou a utopia (ou distopia) da ciência tecnológica e desenvolveu os princípios dominantes do método científico, concebendo desde o início o desejo de conhecimento e poder sobre a natureza. René Descartes forneceu a metáfora do *universo-máquina*, reduzindo a complexa realidade do sistema ecológico planetário ao de um sistema mecânico semelhante ao relógio mecânico criado pelo homem (CAPRA, 2007). No contexto de criação dessa cosmologia mecanicista – séculos XVI e XVII –, há pelo menos dois acontecimentos históricos que contribuíram para consolidar o novo paradigma: o surgimento do pensamento renascentista e a realidade política do Estado Absolutista. O primeiro forneceu os elementos ideológicos para o fortalecimento da cultura antropocêntrica; e o segundo, as condições objetivas e materiais para a conquista do “Novo Mundo”.

A dialética do iluminismo. No século XVIII, o movimento iluminista foi fundamental para enfrentar as forças da tirania e da opressão; foi fundamental para consolidar os ideais de liberdade, igualdade e justiça conquistados pela sociedade moderna. Entretanto, a dialética do iluminismo também produziu sombras e obscuridade (ADORNO; HORKHEIMER, 2006). A maioria dos filósofos do iluminismo depositou suas utopias no desenvolvimento da ciência e tecnologia, no progresso econômico e civilizatório. Rousseau (1999, 2005a e 2005b) foi uma voz destoante. Desde o início, identificou a dimensão corruptível do desenvolvimento das ciências e das artes; problematizou o sentido de progresso da humanidade; refletiu sobre o desejo de dominação e domesticação do homem civilizado, argumentando que ele “não quer nada da maneira como

a natureza o fez, nem mesmo o homem”; que o homem civilizado só concebe a natureza domesticada, “como um cavalo adestrado” ou uma árvore no seu jardim (ROUSSEAU, 1999, p. 7).

A Revolução Industrial e o capitalismo. A partir do século XIX, o capitalismo se tornou o sistema dominante de organização social e de produção de bens materiais e simbólicos; e a Revolução Industrial emergiu e se desenvolveu com o impulso do espírito capitalista. Foi nesse contexto que o sentido de modernidade ganhou maior visibilidade, pois a sociedade industrial modificou radicalmente o modo de vida tradicional e inaugurou a era da civilização tecnológica. Marx e Engels sentiram a característica peculiar do novo paradigma e explicitaram uma síntese singular do sentido de modernidade: “tudo que é sólido se desmancha no ar” (BERMAN, 1986). Com o domínio da sociedade moderna capitalista, impõe-se a lógica do capital, e todo o sentido da vida se resume no binômio mercadoria-consumo. No ambiente cultural do capitalismo, o “sujeito normal” é o indivíduo consumidor; e a natureza é reduzida a um mero conjunto de “recursos naturais” a ser explorada para alimentar a irracionalidade do crescimento econômico permanente. Enquanto em outras épocas e lugares as evidências históricas nos revelaram a existência de grandes civilizações que expandiram seus impérios sobre o território dos povos adjacentes, no mundo globalizado dos séculos XX-XXI, o império do capitalismo atingiu todo o planeta. Desde o século XIX, estamos testemunhando e contribuindo, direta ou indiretamente, e com “a destruição criativa da Terra”, ou seja, a sociedade moderna vem sistematicamente devastando todos os ecossistemas do planeta e construindo uma natureza artificial, remodelada de acordo com os interesses e necessidades dos seres humanos modernos (HARVEY, 2011).

A pedagogia antropocêntrica e a servidão voluntária. A pedagogia antropocêntrica está presente em todos os espaços educativos da sociedade moderna; é a ação pedagógica que ensina a visão de mundo do antropocentrismo (FELIPE, 2009; SINGER, 2010), a prática de ensino que representa a espécie humana como a mais inteligente, superior e racional; que ensina a visão de que o mundo foi criado para o benefício exclusivo da humanidade; que o mundo foi criado para ser dominado e governado pelo homem. No ambiente cultural da sociedade capitalista, a pedagogia antropocêntrica conta com o inestimável apoio da “servidão voluntária” (BOÉTIE, 2003). Por que uma população de 100 habitantes ou um milhão de habitantes se submete ao poder de um rei tirano, questiona Boétie? A “vontade de servir”, salienta Unger (2001, p. 32-33), “dissimula o desejo de participar da tirania, de também ser o tirano”. A servidão, ressalta a autora, “se fundamenta no desenho excessivo, desmedido de, elevando-se acima dos demais, tudo possuir e a todos dominar” (idem, ibidem). Em comparação com outras civilizações que se preocupavam em controlar a *híbris*³⁵, “dominar e controlar tudo o que existe, romper a dimensão cosmopolita do homem, buscar mais e mais poder sobre a natureza, sobre tudo e todos, ou seja, valorizar o antropocentrismo, eis o eixo

35. Palavra grega que caracteriza o sentido do que extrapola ao mensurável, como a violência excessiva, a prepotência, o orgulho arrogante, entre outros aspectos do comportamento humano. A *híbris*, afirma Unger (2001, p. 37), “indica desmesura e transgressão porque é a aspiração humana a igualar-se aos deuses”.

em torno do qual, enquanto civilização, gravitamos” (idem, p. 33). No contexto da Monarquia Absolutista, a “servidão voluntária” se materializava na relação com o rei tirano. Na República Burguesa, a servidão se realiza com a internalização dos valores da sociedade capitalista, que glorifica o progresso econômico, o trabalho servil e o consumo³⁶. Adorno, individualmente (2000) e com Horkheimer (2006), abordou o problema da servidão ao refletir sobre os dispositivos alienantes da indústria cultural numa sociedade de massa; Hannah Arendt (2007 e 2013) abordou o problema da violência servil racionalmente planejada por cidadãos cultos socialmente bem situados nos órgãos de Estado, tendo o apoio e a cumplicidade da maioria da população; Paulo Freire (1994) abordou o problema da servidão refletindo sobre as contradições da relação entre opressores e oprimidos. Para Paulo Freire, a relação opressor-oprimido é uma relação de poder que desumaniza tanto o opressor quanto os oprimidos; afirma que ninguém se liberta sozinho, mas somente os oprimidos possuem as condições para libertar ambos desse sistema de desumanização. Em *Pedagogia do oprimido*, a primeira ação pedagógica para a libertação é criar as condições para que os oprimidos se descubram enquanto “hospedeiros” do opressor.

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para essa descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização (FREIRE, 1994, p. 17).

A banalidade do mal e a “solução final” para a natureza e os povos indígenas. Depois da experiência trágica do nazismo, Hannah Arendt (2007 e 2013) volta-se para o estudo da *condição humana* e nos pergunta “o que estamos fazendo?”. Em seus estudos, a descoberta mais chocante foi a de que a violência nazista não foi obra de indivíduos patologicamente desequilibrados, sujeitos sádicos que supostamente sentiam prazer com a prática da tortura e extermínio. A “solução final” (extermínio) de judeus, russos, ciganos, doentes mentais, homossexuais, entre outros grupos humanos, foi pensada e planejada por pessoas “normais” e socialmente bem situadas da sociedade alemã; pessoas com titulação acadêmica, autoridades jurídicas, militares, funcionários públicos. O delírio de Hitler foi compartilhado por pessoas de todas as classes sociais e contou com o apoio e cumplicidade da maioria da população. Como foi possível a ascensão e a legitimação

36. No meio acadêmico e na comunidade científica, a servidão se manifesta na subserviência ao poder econômico e político, no produtivismo das publicações científicas voltadas apenas para o *ranking* internacional e em atitudes de “alienação” ou indiferença diante da realidade socioambiental do mundo contemporâneo.

da violência nazista? Para Hannah Arendt, a banalidade da violência cresceu e se difundiu num ambiente cultural empobrecido; num ambiente cultural em que as pessoas perderam a capacidade de reflexão, perderam ou não tiveram uma educação que lhes fornecesse formação básica para o entendimento de uma condição humana mais livre, digna e democrática. No Brasil, assim como em outros países, podemos constatar que em algum momento histórico específico foi pensada e planejada uma “solução final” para os povos indígenas, para as florestas e todos os animais não humanos.

A ECOPEDAGOGIA COMO PRÁXIS LIBERTADORA

No ambiente cultural do capitalismo, a escola vem sendo moldada para atender aos interesses predominantes do mercado de consumo e trabalho. De um modo geral, a organização escolar possui as mesmas configurações de uma instituição empresarial e prisional: controle e disciplina dos indivíduos; hierarquia rígida entre seus membros (diretor, coordenador/inspetor pedagógico, técnico-administrativo, professor, aluno, funcionários da cozinha e da limpeza); uma arquitetura predial que discrimina os espaços, reforça a hierarquia e isola os membros da comunidade, criando obstáculos para a comunicação dialógica; ensino organizado como um arquivo de pastas de conhecimentos, distribuídos individualmente para cada professor dentro de uma “grade curricular” constituída por dezenas de disciplinas que são irracionalmente impostas aos alunos pela prática da educação bancária ou mesmo por outras práticas pedagógicas; sistema de avaliação com base em notas, na lógica da premiação e punição; uma burocracia administrativa, que controla e molda o comportamento de todos os membros da comunidade escolar, ao mesmo tempo que dificulta ou proíbe toda prática pedagógica que ousa se rebelar contra o sistema. Nesse modelo de organização escolar, impera a competição, o quantitativo, a repetição, a subordinação, o adestramento, a alienação etc. Com o desenvolvimento dos meios de comunicação (informática, computação, internet etc.) muitas escolas vêm se modernizando e “inovando” a prática pedagógica, mas os objetivos predominantes continuam sendo os mesmos: formar indivíduos capacitados para o consumo e o trabalho; formar indivíduos para se adaptar à nova realidade: a realidade da globalização, a realidade da internet, a realidade da era tecnológica. A eficiência (ou deficiência) do sistema escolar pode ser resumida da seguinte forma: os estudantes (crianças e adolescentes) ficam “encarcerados” por cerca de 12 anos, em média; aprendem e assimilam os valores dominantes da cultura antropocêntrica e saem do sistema analfabetos ecológicos tal como entraram.

Mas, tal como na dialética da sociedade, nem tudo ocorre como o planejado. As contradições internas do sistema escolar abrem possibilidades para o exercício da autonomia, criatividade e liberdade. Além disso, pessoas, comunidades e organizações independentes começam a experimentar novas formas de organização da educação (para crianças, jovens e adultos) fora do sistema formal de ensino. É nesse cenário que podemos pensar e projetar a Ecopedagogia como prática da liberdade.

O que significa o projeto da Ecopedagogia como prática da liberdade? Significa desenvolver uma teoria pedagógica que começa pela reforma do pensamento, como sugere Morin (apud GADOTTI, 2000, p. 39-40); significa adotar a hipótese Gaia como um novo paradigma, ou seja, conceber o planeta Terra como um superorganismo vivo, complexo e ecologicamente equilibrado (LOVELOCK, 1995; GADOTTI, 2000; CAROLA, 2010). A Ecopedagogia como prática da liberdade concebe a natureza como um mestre que possui a experiência e a sabedoria sobre as coisas mais importantes da vida; ensina-nos uma nova identidade, a identidade do ser planetário, do ser habitante de Gaia (GADOTTI, 2000). A Ecopedagogia se fundamenta na ciência ecológica para desenvolver a alfabetização ecológica, e as práticas educativas (das crianças e dos jovens) se desenvolvem no contato direto com o ambiente natural, como propôs Rousseau (apud CAROLA, 2010) na educação de Emílio. Na práxis pedagógica, a Ecopedagogia promove a “conscientização”, que em sentido crítico e libertador (FREIRE, 2008) significa uma conscientização que ensina a condição ontológica dos seres humanos, sujeitos livres (nem objetos, nem colonizadores) para compartilhar e cuidar do mundo com todas as formas de vida do planeta; desenvolve a “conscientização ecológica”, criando condições de reflexão para nos descobrirmos e nos libertarmos do colonizador antropocêntrico que está “hospedado” dentro de nós.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 2ª ed. Trad. de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Reimpressão da edição de 1985. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10ª ed. Trad. de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Trad. de José Rubens Siqueira. 16ª reimpressão. São Paulo: Cia. das Letras, 2013.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Cia das Letras, 1986.

BOÉTIE, Étienne de La. *Discurso sobre a servidão voluntária*. Trad. de J. Cretella Jr. e Agnes Cretella. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. 28ª ed. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 2007.

CAROLA, Carlos Renato. "História, ciência e educação ambiental: contribuição para uma proposta educacional para sensibilidade ecológica". *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande (RS), FURG/PPGEA*, vol. 25, jul.-dez., 2010, p. 79-94.

FELIPE, Sônia T. "Antropocentrismo, sencientismo e biocentrismo: perspectiva éticas abolicionistas, bem-estaristas e conservadoras e o estatuto de animais não humanos". *Revista Páginas de Filosofia*, vol. 1, n. 1, jan.-jul., 2009. Disponível em: <www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/PF/article/viewFile/864/1168>. Acesso em 10 abr. 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. 23ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Centauro, 2008.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 32ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

HARVEY, David. *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. Trad. de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

LEFF, Henrique. *Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza*. Trad. de Luis Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LOVELOCK, James. *Gaia: um novo olhar sobre a vida na Terra*. Trad. de Pedro Bernardo. 3ª ed. Lisboa: Edições 70, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou da educação*. Trad. de Roberto Leal Ferreira, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Do contrato social*. Trad. de Lourdes Machado; introdução e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. São Paulo: Nova Cultural, 2005a (coleção Os Pensadores, vol. 1).

_____. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes*. Trad. de Lourdes Machado; introdução e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. São Paulo: Nova Cultural, 2005b (coleção Os Pensadores, vol. 2).

SINGER, Peter. *Libertação animal*. São Paulo, Martins Fontes: 2010.

STONE, Michael K.; BARLOW, Zenobia (orgs.). *Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável*. Trad. de Carmen Fischer. São Paulo: Cultrix, 2008.

UNGER, Nancy Mangabeira. *Da foz à nascente: o recado do rio*. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 2001.

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

CEZAR LUIZ DE MARI³⁷

EDGAR PEREIRA COELHO³⁸

GERALDO M. ALVES DOS SANTOS³⁹

MARCELO LOURES DOS SANTOS⁴⁰

ANA LUIZA SALGADO CUNHA⁴¹

WILLER ARAUJO BARBOSA⁴²

RESUMO

Este trabalho é uma proposição de mesa temática para o IX Encontro do Fórum Internacional de Paulo Freire, em Turim, Itália. Tratará, sobretudo, de apresentar,

37. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2006). Professor adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV, 2010-atual), atuando como professor do Programa de Pós-Graduação em Educação nas áreas de Política Educacional, Ciência Política e Educação. Contato: cezar.demari@ufv.br.

38. Doutor em Educação/Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP, 2005). Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e especialização (diplomado) pela Universidade Alberto Hurtado (Chile). Contato: edgar.coelho@ufv.br.

39. Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF, 2010). Atualmente, é professor adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), atuando principalmente nas seguintes abordagens: trabalho e educação, economia política, educação do campo e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Contato: gema.santos@ufv.br.

40. Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas, 2009). Atua como professor no Programa de Pós-Graduação em Educação no Departamento de Educação na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Tem experiência em pesquisa, ensino e extensão em educação com enfoque em Educação Popular, democracia e sustentabilidade ambiental. Contato: marceloloures@ufv.br.

41. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV, 2011), onde atuou em diversas atividades de extensão universitária, como a Ludoteca-UFV, a Semana do Fazendeiro e da Juventude Rural e o Projeto Rondon, em julho de 2010, realizando trabalhos com capacitação de professores da rede municipal e atividades lúdicas com crianças na cidade de Verdejante (PE). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV, 2013). Contato: ana.salgado@ufv.br.

42. Doutor em Educação, na linha de investigação Ensino e Formação de Educadores, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2005). Desde 1993 atua como professor da Universidade Federal de Viçosa (UFV). No ano de 2012, realizou pós-doutorado no Laboratório de História Oral e Imagens da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde atuou como professor visitante. Contato: wbarbosa@ufv.br.

para as diversas delegações presentes no Fórum, as experiências e práticas populares desenvolvidas nos campos do ensino, pesquisa e extensão na Universidade Federal de Viçosa (UFV), em Minas Gerais. Serão apresentadas atividades dos últimos cinco anos, dentre elas a graduação em Educação do Campo – iniciada em 2014, com 120 novos estudantes na sua primeira turma –, o ambiente Teia, os Terreiros Culturais, as diversas Trocas de Saberes e o Observatório dos Movimentos Sociais da Zona da Mata mineira. Participam desses trabalhos, docentes parceiros e o próprio Departamento de Educação, estudantes de inúmeros cursos da UFV e grupos e comunidades da Zona da Mata Mineira. O objetivo desta mesa é não somente apresentar, mas permitir o conhecimento e a troca de saberes com os demais participantes do Fórum, mostrando as ações teórico-práticas que temos desenvolvido coletivamente na UFV.

PALAVRAS-CHAVE

Troca de Saberes, Terreiro Cultural, universidade, cultura.

ABSTRACT

This paper presents a re-reading of the educational practice itself having the cultural circle and the pedagogical installation as learning strategy place, which aims the emancipatory sense in the pedagogy of virtuality. The centrality of the written text is an issue and other learning methodologies as well as research have challenged the traditional high education. The virtual educational practices, found in conventional universities, have challenged and queried us greatly about the critical use of techniques in controversial contexts. It is believed that the university, which is open to contemporary culture, and welcome whom looks for it turns out to be aware of methodological guidelines in the pedagogy of virtuality that allow the critical appropriation of digital technologies. This research find a resonance in the theme proposed in IX International Meeting of Paulo Freire Forum (Turin, Italy, September 2014), particularly in the cultural circle of the meeting itself: Education for emancipation through existential art and communication. If we wish, reinvent the traditional university we have to use other theoretical and methodological orientations in the learning process in both virtual and face-to-face cultural circles as well as the network installation that involve art, media and cooperation.

KEYWORDS

Cultural circle, cyberculture, Paulo Freire, pedagogy of virtuality.

Estar com os outros significa necessariamente respeitar nos outros o direito de dizer a palavra (FREIRE, 1983, p. 2).

A Universidade Federal de Viçosa (UFV) é uma universidade de longa tradição agrária no Brasil. Hoje, já conta com mais de 20 mil alunos nos seus três campi. Aos poucos, vão surgindo grupos com características e vínculos com os movimentos sociais, e a universidade vai se tornando o que poderíamos chamar de um grande caldeirão cultural. Participam desse caldeirão estudantes de diversas partes do mundo, docentes com as formações mais diversificadas e membros provenientes de grupos e comunidades articuladas em forma de movimentos sociais.

Uma das ações aglutinadoras da interculturalidade se denomina Teia, cuja finalidade é fortalecer as práticas sociais articulando universidade e comunidade. Organização, nascida de um grupo, que se tornou programa da UFV e inspirou e inspira inúmeras ações agroecológicas na Zona da Mata de Minas Gerais. O Programa Teia/UFV, em ação desde 2005, se propõe a gerar interação entre projetos de extensão com base na utilização de ações integradoras e de intensa participação popular. Com foco na necessária interligação extensão-ensino-pesquisa, procura a investigação-ação e a interdisciplinaridade por meio de metodologias participativas e densa dialogicidade. Assim, fortalecem-se os vínculos, entre universidade e sociedade, propiciadores de uma ecologia de saberes que se diferencia dos clássicos difusionismo, assistencialismo e mera prestação de serviços. Organiza-se com base em Coletivos de Criação, organizativos e temáticos (agroecologia, saúde, tecnologias sociais, economia popular solidária, educação e comunicação populares, gestão e sistematização). Esses Coletivos, baseados na interação e demandas dos projetos envolvidos, promovem ações mediante excursões pedagógicas, avaliação e planejamento comuns. O registro e a sistematização dessas ações, apresentados publicamente, vêm alimentando as perspectivas de um Observatório Sociocultural da Zona da Mata mineira. Além disso, a produção de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) e teses, entre outros trabalhos acadêmicos, se abastecem desse caldo cultural de Troca de Saberes entre o científico e o popular. Por fim, o Teia busca intervir positivamente com grupos, organizações e movimentos sociais parceiros na política de extensão da UFV⁴³.

O movimento de educação do campo na Zona da Mata mineira é historicamente organizado em torno de movimentos sociais populares e organizações coletivas, tais como: o Movimento das Comunidades Eclesiais de Base, desde a década de 1970; o Movimento dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, a partir dos anos 1980; e o Movimento das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), desde 1990. A educação fundada nas alternâncias educativas é o principal instrumento para formação da juventude do campo. Assim, da mesma forma que Paulo Freire preocupava-se com a formação de novos educadores que trouxessem para dentro das escolas e das famílias a proposta da descolonização, situação similar foi preconizada pelas ações por nós desenvolvidas, à medida que ex-alunos das EFAs passaram a ocupar o lugar de educadores, para aproximar o diálogo com a universidade e aprimorar as práticas nas EFAs. Tal interação recria, portanto, a

43. Para informações mais completas, acessar: www.ufv.br/teia/Historico.html.

interligação da educação básica com a superior, não no sentido da assunção do discurso competente, que exclui e legitima as relações de poder e a monocultura do saber, mas a instrumentalização do saber do oprimido para sua emancipação (COELHO; SANTOS; DE MARI, 2012, p. 27)

Com base nesse movimento de reinvenção das realidades problematizadas no ambiente Teia, criou-se o que denominamos "Terreiros Culturais". O Terreiro Cultural é um momento de confraternização entre mulheres, homens, jovens, guardiões de memória (idosos), congados, teatros, caminhadas e músicas diversas. Lugar da manifestação popular. Trata-se de uma grande celebração, momentos que propiciam ambiente fértil para ideias, ações e esperanças. Dentre tantos momentos, um dos mais privilegiados é a Mesa da Partilha, em que cada pessoa ou família tem a responsabilidade de trazer para a festa algum alimento para se comer com todos. Pode ser um bolo, biscoitos, frutas, mandioca cozida, suco etc. Nesse ambiente, são pensadas ações que favoreçam as comunidades envolvidas. As EFAs marcam presença nesses encontros e aprimoram os seus trabalhos coletivos.

É da necessidade de interpenetração da vida comunitária na vida escolar e do apoio às alternativas para outro tipo de agricultura que se efetivou a criação de diferentes EFAs na região, movido também pela provocação da agroecologia nas escolas. Hoje, no cenário escolar da Zona da Mata mineira, as EFAs se destacam, sobretudo, com base num currículo integrado ao ambiente do jovem filho de agricultor apresentando a agroecologia como alternativa de produção e desenvolvimento. Historicamente, pode-se observar que esse é um cenário que vem se desenvolvendo não de forma linear, mas que se monta e remonta de acordo com as forças e ou demandas dos movimentos populares. Assim como temos desenvolvido em nossas práticas na pedagogia da alternância, Paulo Freire propõe a reflexão crítica sobre a realidade contextual em convivência com ela, bem como o estímulo do surgimento de um novo tipo de escola, que refletirá o projeto de uma nova sociedade, que unificará teoria e prática, reflexão e ação, trabalho intelectual e trabalho braçal. Paulo Freire evidencia em seus relatos a importância da expressão da criticidade dos sujeitos, o que fortalece sua participação e a tomada de seu lugar na sociedade, desfazendo o suposto lugar de ingenuidade que lhes atribuem os saberes colonizadores (idem).

Outra importante experiência que vem ocorrendo nos últimos cinco anos na UFV é a chamada Troca de Saberes. Por mais de 80 anos, realiza-se na UFV a tradicional Semana do Fazendeiro, que agrega agricultores do Brasil e de outros países. É uma grande feira, em todos os sentidos. Em meio a essa feira, foi nascendo, aos poucos, o projeto Troca de Saberes, que, com base nos referenciais freirianos, visa a reunir agricultores familiares da Zona da Mata mineira, para que os eles possam apresentar suas iniciativas e práticas agrícolas e de organização popular. O grande diferencial são as instalações pedagógicas, preparadas por eles mesmos, onde também se realizam diversos Círculos de Cultura, promovendo processos de aprendizagens. Valoriza-se, sobretudo, o conhecimento que o homem do campo traz. Há encontros, nessas oficinas, de cientistas da universidade com esses agricultores. O cientista explica, tendo

como referência as bases da ciência, e o agricultor também explica, baseado em suas experiências empíricas. Desses momentos, têm nascido inúmeras parcerias em projetos de pesquisa, ensino e extensão, unindo as duas dimensões dos saberes.

Há um processo de empoderamento do agricultor, que faz inúmeras demonstrações de adubos orgânicos, manejo de animais, como superar os tempos de seca etc. De um modo geral, esses agricultores já estão trabalhando por algum tempo sem uso de veneno em suas propriedades. Até mesmo as formigas são espantadas por meio de homeopatas. Ele tem uma compreensão clara da importância de um plantio diversificado, de forma a evitar a monocultura. Quando plantam o café, inúmeros deles já visam a uma produção orgânica.

Todas essas práticas trazem como pano de fundo o pensamento freiriano, no sentido daquilo que Freire dizia sobre a ação:

[...] se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é uma teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, [...] ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo (FREIRE, 1981, p. 145).

Acreditamos, assim, que emancipar não seja simplesmente um “libertar-se” de algo ou alguém. Emancipação envolve comprometimento com políticas marcadas por transformações, por rupturas, por dinâmicas de nascer-morrer-nascer-inventar, as quais acompanham cada ser humano, cada ato social, cada proposta educativa a verificar diferentes arranjos de sentido em meio ao cultivo de provisórias “verdades” e à multiplicação da potência de sonhar (SIMONINI, 2014).

No sentido freiriano, sonhar é ir atrás do sonho. Compreendendo-se inconcluso e inacabado, busca-se ser mais naquilo que se realiza e no modo de ser de cada sujeito. Pensamos o sonho como ação que dialogue com a vida, a cultura, os dramas, as vivências, saberes, práticas e contradições enfrentadas na vida, sem se deixar levar pelo aparente:

[...] em lugar da simples “doxa” em torno da ação que desenvolvemos, alcancemos o “logos” de nossa ação. Essa é tarefa específica da reflexão filosófica. Cabe a essa reflexão incidir sobre a ação e desvelá-la em seus objetivos, em seus meios [...] (FREIRE, 1980, p. 41).

Entendemos que a emancipação é um conjunto de ações e processos de consciência que vamos construindo, mediados pela educação:

[...] é como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade

e expressá-la por meio da linguagem criadora. E é enquanto são capazes de tal operação, que implica “tomar distância” do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres com o mundo (FREIRE, 1978, p. 65).

Sendo assim, o grupo de educadores da UFV vem trazer sua contribuição ao IX Encontro do Fórum Paulo Freire, reforçando nossas convicções sobre a articulação entre a ação e o pensamento, a teoria e a prática, a paixão e a emancipação, a práxis, especialmente materializadas nas vivências entre a universidade e as práticas populares.

REFERÊNCIAS

COELHO, Edgar Pereira; SANTOS, Geraldo Márcio Alves; De MARI, Cezar Luiz (orgs.). *Educação e formação humana: múltiplos olhares sobre a práxis educativa*. Curitiba: CRV, 2012.

FREIRE, Paulo. *A ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. *A Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Para trabalhar com o povo*. São Paulo: Centro de Capacitação da Juventude, 1992.

SIMONINI, Eduardo. "Emancipar para um mundo melhor? Os desafios de uma educação emancipatória". In: MARI, C.L; COELHO, E.P. (org.). *Diálogos interdisciplinares: questões sobre a práxis universitária*. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2014, p. 195-213.

TEIA UFV. Disponível em: <www.ufv.br/teia/Historico.html>. Acesso em: 10 jun. 2014.

A IMPORTÂNCIA DE VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO DE PROFESSORES QUE DESENVOLVEM A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE NA ESCOLA

CRISTIANI FREITAS FERREIRA⁴⁴

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões e conclusões acerca de estudos e sugestões propostas, por mim, no livro *Educação ambiental na escola: guia para educadores*, na perspectiva freiriana de conscientização necessária para transformar o mundo, associando as teorias propagadas no currículo socioambiental às práticas dos educadores. Reafirmo a importância da formação continuada dos professores, com foco na sensibilização e vivências para instrumentalizá-los a sair da escola, tomar o mundo e analisá-lo com os alunos, de maneira que a realidade do entorno escolar seja substancialmente modificada pelos sujeitos da ação educativa. Para isso, pontuo a necessidade de formações para professores além de aprendizagens sobre conceitos e valores, mas comprometidas com a transformação da sociedade, num processo de conscientização capaz de impor exemplos de atuação aos educandos e comprometer o professor na busca de recursos pedagógicos eficientes, como os sugeridos no livro, com foco nas linguagens variadas que os educandos têm acesso cotidianamente e que fazem parte de seu mundo.

PALAVRAS-CHAVE

Formação de professores, conscientização, educação para a sustentabilidade.

44. Licenciada em História pela Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) e em Pedagogia pela Universidade Iguazu (Unig). Pós-graduada em Gestão Educacional pela Faculdade Pitágoras. Atuou na rede estadual e municipal de educação de São Paulo como professora, coordenadora, diretora e supervisora. Atualmente, é consultora pedagógica em gestão educacional e capacitação de professores em temas ligados à educação para a sustentabilidade e direitos humanos. É autora de livros e suplementos didáticos para professores. Contato: cristianifreitas@yahoo.com.br.

ABSTRACT

This article presents reflections and conclusions regarding studies and proposals I made in the book *Environmental Education in School: A Guide for Teachers*, from Paulo Freire's perspective, regarding the necessary awareness to change the world, linking the theories propagated in environmental curriculum to the practices of educators. I reaffirm the importance of the continuing education of teachers, focusing on awareness and experiences to implement it, to go beyond school, to take to the world and analyze it with students, so that the subjects of the educative action significantly modify the reality of the school surroundings. To that effect, I point out the need of teacher training programs that go beyond teaching concepts and values and are committed to transforming society, in an awareness-raising process capable of showing students examples of action and of engaging the teacher in the search of efficient pedagogic resources, like the ones suggested in the book, focusing on the different languages that are available to the students on a daily basis and a part of their world.

KEYWORDS

Teacher education, awareness, education for sustainability.

JUSTIFICATIVA

A educação para a sustentabilidade é um tema de grande relevância nos currículos escolares atualmente. Milhares de educadores procuram informações teóricas e práticas para participarem desse processo de mudança da qualidade de vida, da desigualdade social, do consumo irracional e das relações que o ser humano trava com seus semelhantes e com todos os seres vivos do planeta.

Por outro lado, uma imensa maioria de professores segue alienada do processo em curso, praticando um currículo desvinculado do cotidiano dos alunos, atuando superficialmente num estágio ingênuo, que desvinculado da criticidade, promove um discurso totalmente contrário à práxis do professor.

A maioria das escolas realiza ações isoladas e pontuais relacionadas à transformação do meio ambiente; a maioria dos professores não sabe como construir um currículo que fale do cotidiano e interfira nas injustiças, de modo a empoderar os alunos para a transformação do mundo.

Percebe-se, ao analisar as práticas comuns nas escolas de educação básica, uma superficialidade no trato dos temas, que demonstra a necessidade, primeiramente, de conscientização dos educadores, pois quem não sabe não pode fazer.

De acordo com Paulo Freire:

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isso, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo (FREIRE, 1979, p. 15).

É, portanto, necessário trazer à tona esse objeto durante as formações de professores, refletindo sobre a maneira predatória com que o homem lida com a natureza e com seus semelhantes, movidos pelo poder e pelo interesse. Essa mudança encerra uma transformação na maneira de ver a natureza, os semelhantes, todos os seres vivos, “os poderes” e a si mesmo. É o processo de conscientização iniciando, conforme dialoga Freire:

Essa tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. [...] A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (idem, ibidem).

A conscientização é, portanto, sempre compartilhada nos enfrentamentos com a realidade imposta. Esses desafios são as situações-limite identificadas por Freire,

que de tão problemáticas desencadeiam uma mudança na consciência de um grupo social, inserindo-se numa cadeia de práticas sociais e educacionais críticas.

Os *objetivos* da formação continuada de inspiração freiriana são estreitamente relacionados à interdisciplinaridade, implicando, por essência, a construção coletiva de uma consciência crítica acerca do momento vivido, visualizando criticamente a maneira como temos conduzido os processos humanos e anunciando como poderíamos viver. Realizar a formação com foco na transformação da realidade implica envolver os professores, de forma intencional, no processo de autotransformação, que tem sido possível a poucos indivíduos, encontrando-se a grande maioria dos professores controlada politicamente e ideologicamente pelos sistemas opressores de educação tradicional.

DA CONSCIENTIZAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO

Esse processo de desenvolvimento crítico da tomada de consciência pelos professores tem sido iniciado em vivências educativas de sensibilização, promovendo um despertar para ver além do que já estão acostumados a ver. Essa apreensão histórica da importância da educação jamais dissocia a libertação humana da busca por um planeta sustentável. Na análise de Paulo Freire, os problemas ambientais, na sua maioria, são resultado da intervenção humana, que intencionalmente tem destruído, mas que pela sua própria natureza humana, no processo de “vir a ser” e “estar sendo” no mundo e com o mundo, é capaz de transformar essa realidade e construir outros modelos de “ser”.

De acordo com Freire:

A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica a utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. Mas essa posição deve ser permanente: a partir do momento em que denunciarmos uma estrutura desumanizante sem nos comprometermos com a realidade (FREIRE, 1979, p. 16).

A aceitação da utopia e sua propagação pelo currículo amplia o campo de ação dos professores, na medida em que encerra uma disposição para a construção de outros saberes, outros sonhos, outras abordagens.

As questões ambientais estão em todos os meios de comunicação e conversas. Os debates sobre problemas e soluções relacionados à água, lixo, transportes, consumo e violência, por exemplo, chegam aos alunos diariamente. O currículo da escola não pode ser alheio a esse universo, criando uma atmosfera de indiferença; ao contrário, precisa ser combustível para a produção de conhecimentos e práticas que transformem, para melhor, a qualidade de vida de todas as pessoas e seres vivos, em todos os lugares.

Os educadores precisam dialogar com os educandos para que percebam o poder da ação humana sobre os problemas e acontecimentos diários. As conexões ocultas

desses fenômenos da natureza precisam ser entendidas pelos educadores e propagadas pelo currículo. São conexões ambientais, sociais e econômicas. Uma rede de consumo e poder. É preciso lembrar que onde há vida, há redes de conexões ocultas.

A educação é uma forma consciente de trazer à tona os problemas socioambientais e suas possíveis soluções. Mas, não basta acrescentar no currículo uma data comemorativa, com uma ação ambiental esporádica. Os temas socioambientais devem ser permanentes, de modo a permear os conceitos de cidadania que estão no projeto pedagógico de qualquer escola. Se os alunos não veem na prática o que estudam na teoria, não desenvolvem os conceitos de educação para a sustentabilidade.

Nessa perspectiva, a escola formará pessoas que respeitam a natureza e o ser humano; que exercem seus projetos de vida pautados pela sustentabilidade e pela responsabilidade social; que são comprometidas com ações contra as injustiças. O conceito de sustentabilidade, então, só é apreendido com atividades práticas e extracurriculares, como estudos em depósitos de coleta seletiva, aterros sanitários, locais de reciclagem, plantio de árvores e ações comunitárias, desenvolvendo o senso crítico, a criatividade e a cidadania dos alunos.

Implantar o conceito de sustentabilidade na escola requer o exemplo, significa mudar posturas, igualando o discurso à prática. Não adianta desenvolver projetos sobre água e desperdício e lavar o pátio com mangueiras ou deixar torneiras quebradas vazando nos bebedouros; debater fontes de energia renováveis e manter luzes acesas em locais ensolarados. Os alunos, por sua vez, precisam ser conscientizados sobre sua realidade e mobilizados por meio de múltiplas linguagens, como a proposta prática do livro *Educação ambiental na escola: guia para educadores*:

Para que haja uma interferência real nas condições de degradação que o planeta vive, as pessoas deverão sentir, se emocionar, assistir aos documentários, discutir sobre os videocliques de artistas famosos, analisar fotografias dessa natureza desconhecida, enfim, colocar a mão na massa (FERREIRA, 2014, p. 107).

Tratar sobre questões do cotidiano dos alunos é o ponto de partida para assegurar uma aprendizagem que os torne aptos a compreender os conceitos de sustentabilidade. Eles precisam vivenciar seu papel e sua responsabilidade com os processos e as dinâmicas características do ambiente onde vivem. Isso significa que o desenvolvimento do currículo associará informações e vivências de técnicas que possibilitem o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da ludicidade com a prática de ações e atitudes ambientais esperadas, o que possibilitará que os alunos reflitam, sintam, produzam, consumam e vivam em harmonia consigo mesmos e com seu meio.

Desenvolver conteúdos rotineiros ou projetos específicos com olhar ambiental requer uma postura diferente do professor, que advém de sua conscientização, pois é ele quem prepara o ambiente para o aluno, quem escolhe os textos, vídeos, músicas e perguntas. É uma decisão política.

Ernani Fiori (2002, p. 10), no prefácio da *Pedagogia do Oprimido*, aponta que a “conscientização não é apenas conhecimento e reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso”.

Diante disso, a conscientização representa um aprofundamento da tomada de consciência, pois o sujeito, nesse contexto de interferência no meio, deixa de ser um espectador passivo e passa a ver e sentir os outros seres humanos com empatia, portadores de mesmos direitos e deveres.

As formações dos professores, portanto, precisam ir além da aprendizagem de conceitos e valores, mas estar vinculadas à sensibilização e à prática de intervenção na comunidade. Os alunos vivem em locais insalubres, descuidados pelo Estado, com rios mortos, áreas desmatadas, assolados pelo lixo, o que possibilita uma intensa exploração da qualidade de vida das populações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação conscientizadora, que porventura se inicia no professor por meio da formação continuada, nem sempre ocorre devido ao seu distanciamento da realidade, por vezes sistematicamente teórica.

Nesse contexto, como promover a conscientização entre professores embargados pela miséria econômica e cultural que tem assolado a categoria de profissionais da educação? Com poucas perspectivas de futuro, como irão reconhecer-se sujeitos desse processo?

Os sistemas de educação pouco têm feito no sentido de promoção de vivências e sensibilizações na área ambiental, para os professores. Em suas percepções ideológicas, falam de uma educação para a sustentabilidade desvinculada da luta contra as injustiças sociais e são assim “compreendidos” pelos professores, que têm insistentemente propagado uma educação ambiental inócua.

Esse é o contexto de publicação do livro *Educação ambiental na escola: guia para educadores*, assertivo em suas reflexões sobre o empoderamento dos professores e sobre a possibilidade de uma outra educação possível, apresentando possibilidades práticas de atuação educativa, com foco nas múltiplas linguagens.

REFERÊNCIAS

FIORI, Ernani Maria. "Aprender a dizer a sua palavra". In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido* (prefácio). São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez&Moraes, 1979.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996

_____. *Pedagogia do oprimido*. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FERREIRA, Cristiani Freitas. *Educação ambiental na escola: guia para educadores*. Arujá: Espaço Idea, 2014.

MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.

O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA A INCLUSÃO SOCIAL

ÉDER JOFRE MARINHO ARAÚJO⁴⁵

RITA DIANA DE FREITAS GURGEL⁴⁶

JHONY LUCAS CAVALCANTE DA SILVA⁴⁷

MARCELO EUSEBIO MOTA⁴⁸

RESUMO

Dentre as ações de envergadura no campo da Educação de Jovens e Adultos e de Educação Popular no Brasil no século XX até os dias atuais, a proposta do educador Paulo Freire foi a que mais tomou projeção. Conhecida como as “40 horas de Angicos”, a ação ocorreu no início de 1963 e foi oficialmente encerrada no dia 2 de abril do mesmo ano. Ação revolucionária no tempo e na metodologia empregados, alfabetizou 300 trabalhadores(as). Infelizmente, o projeto de expansão foi interrompido logo após o Golpe Militar de 1964, que levou Freire ao exílio. Não obstante terem se passado 50 anos da ação de Freire em Angicos, é inegável a atualidade de sua pedagogia. A revolução causada por Freire perpassou muitos campos, dentre eles os das tecnologias de vanguarda à disposição em seu tempo. Neste trabalho, apresentaremos as vantagens do uso

45. Graduado em Filosofia pelo Instituto Salesiano de Filosofia (Insaf – Recife) e em Teologia pelo Ateneu Pontifício Regina Apostolorum (Roma). É mestre em Filosofia pela Pontificia Universitas Gregoriana (Roma) e doutor em Filosofia pela Pontificia Studiorum Universitas A. S. Thoma Aq. In Urbe (Roma) no Método Paulo Freire. É professor no Seminário São Pedro e professor adjunto I da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa), Campus de Angicos (RN). Coordena o Cursinho Pré-Universitário Popular da Ufersa, Campus de Angicos (RN). Contato: edermarinho@ufersa.edu.br.

46. Pedagoga, mestra e doutora em Educação. É professora ajunta II da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa), Campus de Angicos (RN). Coordena o projeto Memorial Paulo Freire: Museu e Centro de Formação, no Campus de Angicos. É coordenadora adjunta do Fórum Potiguar de Educação de Jovens e Adultos e membro do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte. É integrante do Grupo Interministerial (GTI) Política Nacional de Educação Popular (coordenado pela Secretária-Geral da Presidência da República) e líder do Grupo de Pesquisa Paulo Freire: Gnoseologia, Realidade e Educação (CNPq). Contato: rdiana@ufersa.edu.br.

47. Cursa licenciatura em Computação e Informática na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa), Campus de Angicos (RN). Contato: jhonyj137@gmail.com.

48. Cursa Licenciatura em Computação e Informática na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa), Campus de Angicos (RN). Contato: Marcelo.eusebio@hotmail.com.

das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) por meio da apresentação de um *software* que está sendo desenvolvido por professores e estudantes da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa), Campus de Angicos, baseado na concepção freiriana, para ser utilizado na alfabetização de jovens e adultos. Tal *software* deve garantir uma alfabetização ágil e integral dos sujeitos do processo, ao proporcionar ferramentas para enfrentar, de forma ativa, vários problemas na renovação democrática do país.

PALAVRAS-CHAVE

40 Horas de Angicos, alfabetização de jovens e adultos, TICs, dignidade do homem.

ABSTRACT

Among the actions of great meaning in the area of youth and Adult Education and Popular Education in Brazil from the beginning of the twentieth century to the present day, Paulo Freire's proposal was the one that took most projection. It is known as the "40 horas de Angicos", the action took place in early 1963 and was officially closed on April 2nd of the same year. That proposal liberated 300 workers using a revolutionary methodology for the time. Unfortunately, the project was shortly closed after the 1964 military coup and Freire leading into exile. Despite 50 years have passed since the action of Freire in Angicos, is undeniable the relevance of his methodology. The revolution caused by Freire pervaded many areas, including the available vanguard technology of his time. In this paper we present the advantages of using Information and Communication Technologies (ICTs) for youth and adults literacy by Freire's methodology. A team of teachers and students of Universidade Federal do Semi-Árido (Ufersa), Campus Angicos, is developing a software to ensure a fast and comprehensive process of literacy to individuals, providing them tools to face several issues as active agents in the democratic renovation of Brazil.

KEYWORDS

Angicos' 40 Hours, literacy for youth and adults, ICTs, dignity of man.

JUSTIFICATIVA

Num contexto cada vez mais acentuado de poderio do capital em detrimento do bem-estar da pessoa, não é de se espantar a existência de um número considerável de excluídos de seus direitos, principalmente no mundo do trabalho. A pessoa perde o seu lugar de importância no mundo e pouco a pouco se torna marginalizada do processo de produção. Soma-se a estes a parcela da população que desde sempre não é considerada, por ter sido condenada, desde o nascimento, a uma vida de pobreza intelectual e impossibilidades no campo do trabalho.

Ora, se no projeto neoliberal é o capital que se personifica e reivindica o estado de ser, excluindo as camadas populares do seu caminho, e aqui está a grande maioria dos trabalhadores desqualificados, o que dizer então dos que nem qualificação têm para serem inseridos nesse grupo, por serem desde sempre invisíveis, como os analfabetos, que se encontram na periferia remota do processo produtivo gerador da riqueza?

Essa é a condição de miséria, decorrência da pobreza intelectual que incapacita o sujeito a sair do seu espaço no mundo para galgar novas oportunidades. No Brasil, já são 14 milhões de brasileiros jovens e adultos, segundo o Censo de 2010 do IBGE (BRASIL, 2010), que engrossam a fileira do analfabetismo.

É para esses excluídos que o nosso olhar deve ser dirigido – e o nosso trabalho, realizado – a fim de dar-lhes dignidade social. Como o espaço de ação dessas iniciativas é limitado geograficamente, visto que inicialmente parte sempre de pequenos grupos e não como projeto de nação, a área demarcada geograficamente neste trabalho é a cidade de Angicos, interior do estado do Rio Grande do Norte, conhecida por ter sido palco da ação de maior envergadura e de sucesso de alfabetização de jovens e adultos do país, conhecida como as “40 horas de Angicos”, realizada pelo educador Paulo Freire. No entanto, a ação não ficará restrita a essa cidade. No mote “reinvente-me”, do educador Paulo Freire, encontra-se a ação descrita por este trabalho. A reinvenção do educador dá-se por um grupo de professores da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa), Campus de Angicos, que, por meio do uso das tecnologias no processo de ensino aprendizagem, está a desenvolver um *software* para auxiliar na alfabetização com base no método Paulo Freire.

O *software* foi idealizado para dar maior dialogicidade ao processo e permitir que o educando seja capacitado em diversas frentes. O “espanto” ou “maravilha”, objeto impulsionador do movimento do homem – que o tira da inércia, segundo os filósofos gregos –, dá-se aqui pela interação homem-máquina por meio do *software* interativo, contextualizado, intuitivo e capacitador de múltiplos impulsos nos atores do processo.

No campus da Ufersa de Angicos, a ação se dará dentro do Memorial Paulo Freire: Museu e Centro de Formação, projeto criado pelo mesmo grupo e que se caracteriza por ser um espaço físico (em construção) que abrigará atividades diversas.

A riqueza ofertada pelo espanto causado nos alfabetizandos em decorrência do contato com informações advindas de um *software*, como o utilizado para a sua própria alfabetização, pode levá-los a um ganho alfabetizador, pois o espanto causa

aparição de oportunidades e, assim, oferece, no segmento produtivo, um produto que é uma das vantagens dessa Era da Informática. Era em que o conhecimento é o principal fator produtivo: relação direta e orgânica entre o sistema produtivo e a educação. Tal trabalho tem, principalmente, o intuito de dar formação a jovens e adultos dentro da área de trabalho que é de interesse maior para eles – a área digital –, mas da qual eles se mantêm excluídos.

OBJETIVOS

Assim, neste trabalho, temos como objetivo mostrar a vantagem do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como ferramenta no processo de alfabetização de jovens e adultos. Para isso, apresentamos as inúmeras vantagens de um *software* em desenvolvimento – e que já está em fase de conclusão –, idealizado por dois professores da Ufersa e seus alunos da graduação (Licenciatura em Computação e Informática e Bacharelado em Ciência e Tecnologia), para a alfabetização de jovens e adultos com base no método freiriano. Ante o grande número de analfabetos, o *software* oferece, no processo de aprendizagem, a possibilidade de enfrentar muitos dos problemas existentes no modelo tradicional, que não dispõe de tal ferramenta. Mostramos que esse instrumento de alfabetização apresenta maior possibilidade de fazer o sujeito do processo ter consciência da sua dignidade, de modo que se capacite intelectualmente para se emancipar. No processo de percepção dos elementos que deveriam ser abordados no *software*, muito nos veio pela observação dos alunos e da relação deles com o monitor, numa turma de alfabetização de jovens e adultos em funcionamento na cidade de Angicos. Uma vez superadas as etapas de investigação temática, tematização e problematização, entra o *software* com o objetivo de tornar mais eficiente a efetivação do processo. Visa-se, com isso, à formação integral do educando e sua inserção no mundo globalizado.

O *software* presentifica a realidade graficamente, de forma a tornar a interação possível em formato de ambiente real. Com o uso do *software*, mostra-se mais dinamicamente a politicidade e a dialogicidade do ato educativo e se faz despertar, no alfabetizando, uma nova forma de relação com a experiência vivida.

PROCEDIMENTOS

Com base nos estudos da literatura freiriana, nos muitos eventos realizados na Ufersa a respeito da proposta do educador Paulo Freire e também na observação da experiência prática da turma de alfabetização de adultos, vemos que a primeira e mais fundamental necessidade é a de suscitar o “espanto” – e nisso o *software* em desenvolvimento é primordial – como estado constante na vida dessas pessoas que buscam passar da condição imposta de analfabetos para a condição de pessoas inseridas na vida social, política e econômica do país.

Também é possibilitado aos alfabetizando perceber que, por meio da mediação do *software*, a relação deles com o mundo torna-se efetivamente um processo

dialógico, mediatizado por elementos presentes no seu cotidiano e não de imposição ou de exclusão.

O *software* mostrará, de forma mais realística, que na relação existente entre natureza e cultura não existe abismo, mas continuidade. Deve fazê-los superar a consciência ingênua (mágica) que eles possuem a respeito das muitas facetas do mundo a fim de construir uma consciência real.

Assim, o *software* torna visível ao alfabetizando a relação entre educador-educando-objeto do conhecimento e meio de transmissão deste, ou seja, alarga a visão pontual e relacional que o educando tem do processo e do que o circunda.

Com a efetivação do *software*, a ferramenta pode ser mais facilmente expandida e modernizada de modo que possa ser aplicada em qualquer lugar e tempo sem perder as especificidades locais e a maravilha que deve ter. Nesse sentido, o programa desenvolvido por meio da linguagem Java, para Android, foi idealizado para que possa futuramente ser utilizado como instrumento de política pública e políticas afirmativas.

O *software* permite que todo o processo que envolve a alfabetização seja afinado ao longo do aprendizado do educando, bem como permite corrigir falhas. Sendo assim, após uma investigação temática, uma pessoa capacitada para o uso do *software* será capaz, ainda que com conhecimentos limitados, de mediar o processo de alfabetização, pois após cada aula deve ser feita a análise das falas nos espaços de uma gravação de voz deixados para que cada um se expresse após a tarefa.

RESULTADOS ALCANÇADOS OU EM ANDAMENTO

O *software* é totalmente aberto à inserção dos dados colhidos no processo dialógico do alfabetizador com o alfabetizando. Permite a personalização do ambiente da aprendizagem e que o sujeito construa, ao longo da formação, a sua forma de compreender, assim como possibilita ao coordenador do círculo uma análise mais apurada do mundo desse educando e do grau de desenvolvimento.

Espera-se, com esse aplicativo, tornar a ação de alfabetização tão eficiente que o resultado de tempo total seja igual ou inferior a 40 horas/aula em todo o processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/tabelas_pdf/tab28.pdf> (acesso em 30 mai. 2014).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985 (Coleção Educação e Comunicação, 15).

MEIER, Reto. *Professional Android Application Development*. Wiley Publishing, Inc., 2009.

PROJETO ESTAÇÕES ORQUÍDEA: *unidades permaculturais biodinâmicas – aprendizado, pesquisa, transdisciplinaridade*

EDUARDO ANTONIO BONZATTO⁴⁹

LEANDRO GAFFO⁵⁰

LUANA MANZIONE RIBEIRO⁵¹

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar uma experiência metodológica que privilegia todo e qualquer processo de aprendizagem de maneira igualitária, pautada em afeto, solidariedade, liberdade e leveza. A proposta tem inspiração nas teorias da Permacultura e no princípio dialógico, preconizado por Paulo Freire. Trata-se de um conjunto de experiências que agora se coadunam num projeto replicável e adaptável a diversas realidades e locais. Lidar com populações locais, seus saberes, práticas, experiências e tradições e potencializá-los com os saberes acadêmicos e as vivências proporcionadas por essas relações compõem a epistemologia deste trabalho. O Projeto das Estações Orquídea: unidades permaculturais biodinâmicas vem atualmente ocorrendo em cinco pontos do território brasileiro (Carapicuíba-SP, Itapeverica da Serra-SP, Juazeiro do Norte-CE, São Paulo-SP e Teixeira de Freitas-BA) em estágios diferenciados de implantação.

PALAVRAS-CHAVE

Afeto, novas metodologias, educação e Permacultura.

ABSTRACT

This Project was started in several institutions with different characteristics, public and private. With our friendship we find out that we had in common a trajectory in

49. Professor, permacultor e doutor em História Social. Atualmente, é professor da Universidade Federal do Sul da Bahia (Campus Teixeira de Freitas).

50. Professor, permacultor e doutor em Ciências da Religião. Atualmente, é professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (Campus São Roque).

51. Professora, permacultora e mestre em História Social. Atualmente, é professora do Colégio Ítaca.

educational places formal and non-formal that promote actions related to theory and practice about Permaculture. In the last years we thought about join our experiences with another groups and institutions and connect them beyond the Estações Orquídea Project that aim the exchange of experiences about Permaculture. The nature of this project is integrate social, cultural, politic elements that increase relationships based on Exchange of knowledge and experiences. These exchange intend to find ways to promote citizens with more autonomy, freedom prepared to receive and win the challenges of our time.

KEYWORDS

Permaculture, autonomy, in exchange, experience, knowledge.

*Quando a educação não é libertadora,
o sonho do oprimido é virar o opressor
(Paulo Freire).*

As diferenças entre um documento e sua implementação, por vezes, traduzem bem a distância entre uma intenção e os obstáculos para sua realização. Dos muitos caminhos existentes no trajeto, o que se tratará aqui é de ações, práticas e movimentos que buscam minimizar essa distância. Mas também aqui estaremos diante de um projeto, um lançamento para outro futuro, até que os vestígios desse caminho sejam palmilhados, titubeantes, erráticos, confusos, num sentido, com cuidado, atenção e comprometimento. Palmilhados coletivamente, esse novo projeto é um fazer isolado que anseia por parceiros.

Esse traçado certamente tem inspiração na obra e prática do educador Paulo Freire, que, a todo momento, nos remete à relevância de uma educação/reflexão pautada nas diversas formas/espacos/relações com as quais podemos realizar trocas de saber/fazer e fazer/saber. Em texto da obra *Por uma pedagogia da pergunta* (2013), baseada nos diálogos com Antonio Faundez, Freire nos lembra que, em nossos processos de aprendizagem, devemos estar abertos ao mundo, à natureza, à oralidade, pois essa abertura possibilita vivências mais livres, leves e afetivas. Os protagonistas da obra relatam que o formato escolhido para fazê-lo (diálogo) deve-se à necessidade de ruptura com a acomodação intelectual e à relevância do trabalho intelectual coletivo, que só ocorre por meio do diálogo constante (FREIRE; FAUNDEZ, 2013).

Por isso, nosso artigo foi escrito a seis mãos, e por tantas outras que participaram de nossas vidas. O fazer acadêmico deve mudar sua práxis, desvencilhar-se das amarras do conhecimento e, portanto, do poder. O diálogo preconizado por Freire e Faundez (2013) e também por Freire e Ira Shor (2013) não se trata de mero gênero textual, mas de exercício intelectual de desapego e de negociação, que abre mão de desfilas, egocentricamente, conhecimentos sobre aquilo que se imagina conhecer.

Nosso texto visa a compartilhar reflexões e ações que permearam e permeiam nossa prática como educadores com base em diversas experiências educativas aplicadas em diferentes espaços e relações, desde universidades públicas e privadas, passando por escolas de ensino fundamental e médio até espaços não escolares, como áreas de urbanização do município de São Paulo, formações de catadores, jardineiros etc.

A práxis utilizada como “ponto de partida” para nossas experiências é a da *Permacultura*. Trata-se, portanto, de uma *cultura do permanente* em detrimento de uma *cultura do descarté*. No entanto, isso não deve ser confundido com uma cultura estática, muito pelo contrário. Essa cultura do permanente recusa a cultura da permanência, no sentido de imobilidade, por seu caráter de constante mudança. Tal conceito surgiu originalmente com Bill Mollison e David Holmgren (MOLLISON; SLAY, 1991) na Austrália e chegou ao Brasil há cerca de 20 anos. Hoje, existe uma rede de permacultores, no Brasil e no mundo, que produzem experiências bastante interessantes, as quais devem ser conhecidas e apropriadas.

A Permacultura se caracteriza pela falta de roteiro, de fórmulas, de pré-requisitos. A forma de abordar a realidade, de reconhecer o problema e de procurar e encontrar soluções em nível local exige uma postura coletiva, criativa e inovadora, constante, ancorada na discussão, no diálogo e na pesquisa. É um modo de percepção dos sistemas vivos, sejam naturais ou sociais, por meio das relações entre seus elementos, que se dispõem na forma de assembleia e com determinando arranjo (*Design*). Um Design Permacultural permite, com base na observação e no estudo dessas relações entre os elementos, aperfeiçoar o sistema para que ele se torne mais eficaz, ou seja, se transforme num sistema com a mínima entrada e perda de energia possível. Entende-se energia aqui como qualquer coisa consumida pelo sistema para sua própria manutenção. Materiais, ideias, força física, inovações tecnológicas, sementes, insumos agrícolas, dinheiro etc. são alguns exemplos.

Num Design Permacultural, as relações entre os elementos da assembleia são potencializadas pela inovação tecnológica, que se transforma em tecnologia de convivência. Conforme nos diz o educador Tião Rocha (2013), as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) devem se transformar em Tecnologias de Aprendizagem e Convivência (TACs). Segundo Rocha, a disponibilidade excessiva de tecnologias de informação e comunicação (*notebooks, tablets, redes sociais*) não tem serventia alguma se não for convertida em ferramentas que promovam mais aprendizagem, afetividade, solidariedade e convivência. Dessa maneira, as TICs não devem aprofundar os níveis de desigualdade já existentes, mas contribuir para atenuá-los.

Num processo permacultural, pode-se experimentar e desenvolver a prática dialógica preconizada por Paulo Freire, pois ela promove o encontro, a parceria, a aprendizagem mútua, a convivência íntima, a troca, a discussão, o conflito de ideias. É nela que se pode vislumbrar a oportunidade de fazer aflorar novas formas de relação para além das imposições impessoais do sistema capitalista global conforme descrito por Milton Santos (2008). Essa impessoalidade e o individualismo vigente desumanizam as relações e as tornam coisa apropriável. O Design Permacultural difere do convencional essencialmente por apresentar formas inovadoras de utilização e reaproveitamento de elementos do sistema, o que o torna cada vez mais eficiente e autônomo. Nele, a inovação e a tecnologia estão a serviço das e alinhadas às formas tradicionais de cultura, no sentido de melhorar a vida das pessoas na resolução de problemas socioambientais.

Metodologicamente, toda essa reflexão pode ser traduzida para o formato de oficinas e pesquisa-ação, em que imersões e resoluções de problema prevalecerão sobre formas tradicionais de ensino. Tal conversão se dá pela *pedagogia da roda* e dela dependem as atividades e produções que transformam salas de aula em oficinas de produção de novos saberes e de tecnologias de convivência. Os elementos fundamentais desse movimento são a tradição, os saberes e a experiência. Nesse sentido, o caminho percorrido é sempre horizontal e nunca vertical. Em inglês, existe uma forma de chamar isso: sistema *bottom-up*. Sempre horizontalmente, impedindo que os sistemas de poder engessados se intrometam.

Com base nessa apresentação, cabe, neste momento, voltar ao seu título a fim de explicar sua escolha e definições. Pensa-se que parceiros, já estabelecidos

e futuros, recebam a denominação de Estação Orquídea, título que aproxima tais unidades de uma das melhores qualidades dessa planta. A orquídea é uma planta magnífica. Não é só bela e rara em sua variedade, mas seu sistema de vida é um exemplo que devemos perseguir: cada orquídea é autossuficiente. Plante-a num poste de aço, e ela florescerá lindamente. Porque é capaz de coletar toda alimentação, água e energia que precisa para viver. Quando cultivada em contato com outras, além dessa propriedade fantástica de viver autonomamente, a orquídea congrega uma vitalidade energética que se espalha numa vigorosa relação coletiva ainda mais impressionante. Não concorre com outras, mas converge sua energia numa egrégora de beleza e longevidade. As Estações Orquídea, portanto, fazem parte de um movimento emergente e viral de alastramento de redes colaborativas na pulverização de valores de humanização das relações interpessoais e com o planeta. Esse sistema vital funciona como uma planta, da seguinte maneira: a plantinha precisa de muito cuidado até conseguir desenvolver seus fluxos vitais; uma vez viva, ela é totalmente autônoma; a planta tem sistema próprio de reserva de água e alimento, sabe perfeitamente como lidar com o sol, com a poluição, com o ambiente; a orquídea vive sozinha em suas múltiplas inter-relações com tudo que a rodeia. Esse exemplo de independência e interdependência parece forte o suficiente para inspirar outros movimentos vitais.

Para que propostas como essa se concretizem, urge que nos atentemos às premissas referentes aos tipos de relação a serem estabelecidos, que devem atender aos seguintes níveis:

MICRO: atuação de nível local, em que se proporcionam relações entre os estudantes, os professores, a comunidade; relações intersubjetivas.

MÉDIO: as redes informacionais ligam as várias células num ambiente expansivo de trocas e de circulação de ideias e de valores; relações virtuais.

MACRO: atuação política mais ampla, contra movimentos verticalizados que invertem a lógica do conceito de educação, ou seja, em que este deixa de ser compreendido como um processo de inter-relação igualitária e constante.

As tecnologias de convivência, como designa o termo, serão resgatadas para convergir, num diálogo profícuo, as diversas vozes, saberes, experiências, de sujeitos sociais distintos. Atinge-se, assim, um nível de complexidade capaz de provocar, ao mesmo tempo e segundo os ritmos de cada um, solidariedade, autonomia, tolerância, criatividade e afetividade. Nesse sentido, o aprendiz e mestre tecelão, em sua simbiose dialética, terão de experimentar a textura dos fios, o movimento do tear, as várias possibilidades de produção de *design*, de mistura de cores, de variação de tecidos.

De suma importância, no entanto, é a compreensão dessa mudança epistemológica e prática que deverá ser desenvolvida por educadores de todas as áreas. Entendemos que essa mudança de cultura integra um processo lento e intenso que será vivenciado durante toda sua implantação, e cada unidade irá construí-la e formatá-la com base em suas experiências e emergências.

Já temos, em funcionamento ou em discussão, várias unidades: na Faculdade Nossa Cidade (FNC), em Carapicuíba; numa escola pública em Itapeverica da Serra;

nas três unidades do Cursinho da Poli, em São Paulo; na Universidade Federal do Cariri; na Universidade Federal do Sul da Bahia.

Nessas unidades de trabalho, cada Estação Orquídea funciona com as demandas locais. Genericamente, são unidades leves de Permacultura, operando basicamente com cinco pontos, como os dedos das mãos: construção de habitações estruturais em terra, bambu etc.; coleta e reserva de água de chuva; sistemas híbridos de captação de energia; saneamento ecológico; alimentação.

No que se refere à alimentação, uma revolução das hortas ocorre em todas as unidades. Considerando que as casas simplesmente erradicaram espaços de terra, o plantio de hortas em garrafas PET e a coleta de chorume em *composteiras* domésticas operam um ciclo virtuoso e altamente político de confronto com as redes de hipermercados, contra as inundações de venenos e de químicas nos produtos e a favor de uma reeducação alimentar e política.

As Estações Orquídea anseiam pela emergência e buscam as artérias das comunidades e das pessoas num fluxo de vozes, de ações e de contaminações por um envolvimento de valores, ideias e práticas em que “cada um de nós é todos os outros”, como diz Mia Couto.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MOLLISON, Bill; SLAY, Reny Mia. *Introdução à Permacultura*. Austrália: Tagari Publications Tyalgum, 1991.

ROCHA, Tião. "É possível fazer educação de qualidade sem escola". *Inclusive – inclusão e cidadania*. 13 mar. 2013. Disponível em: <www.inclusive.org.br/?p=24298> (acesso em 27 jun. 2014).

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

PLANEJAMENTO DEMOCRÁTICO COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

EMILLYN ROSA⁵²

FRANCISCA ELEODORA SANTOS⁵³

ADRIANO SALMAR NOGUEIRA E TAVEIRA⁵⁴

RESUMO

Este trabalho relata a prática do planejamento democrático com crianças de 0 a 3 anos realizado por uma professora do município de Santo André, Brasil. Apresenta-se uma concepção democrática e participativa na elaboração do planejamento com as crianças, do modo que se garanta seus direitos. Os resultados da experiência foram registrados mediante diferentes recursos, tais como observação, escuta sensível e registro documental, concluindo que, ao construir coletivamente o ato de planejar, estabelecemos um ambiente democrático que contribui para a construção da autonomia, da cidadania e da aprendizagem significativa, como propõe a pedagogia de Paulo Freire. Nesse sentido, a documentação, a escuta sensível e a observação revelam-se como agentes de mudança, facilitando a construção de uma nova concepção de criança, de educação e de professor, necessária num sistema de educação ainda desigual. O foco recai na construção do saber infantil buscando explicitar sua realidade, percebendo sua relação com o professor, com a escola e com o mundo. Na tentativa de ampliar o diálogo com as crianças e com outros educadores, destacou-se a importância do saber infantil, suas necessidades e expectativas, bem como da socialização de experiências para a educação da criança e formação do professor no contexto de múltiplas relações da proposta formativa.

52. Mestranda em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) na Universidade Nove de Julho (Uninove). Pós-graduada em Arte na Educação e graduada em Pedagogia. Contato: emillynrosa@hotmail.com.

53. Professora pesquisadora no campo de Gestão e Intervenção Educacional no Programa de Mestrado em Educação pela Universidade Nove de Julho (Uninove). Coordena o Grupo de Pesquisas Escola Básica Gestão e Intervenção do diretório de pesquisas do CNPq. Contato: frasev@uol.com.br.

54. Professor pesquisador da Universidade Nove de Julho (Uninove) no Programa de Mestrado Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe). É Instrutor no curso/pesquisa: Gestão Cultural no Instituto Federal de Educação do Sul de Minas Gerais e assessora secretarias de Educação em pesquisa para a formação de quadros e elaboração de indicadores de qualidade na educação básica. Contato: palavramundo@gmail.com.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino nas creches, planejamento educacional, renovação democrática.

ABSTRACT

This paper describes the practice of a democratic planning with children from zero to three years old conducted by a teacher from the Santo André city (SP, Brazil). It is presented a democratic and participatory conceiving in planning development with children ensuring their rights. The results of the experiment were recorded by different features such as watching, sensitive listening and documentary record, concluding that, to build the act of planning collectively, we establish a democratic environment that contributes for the construction of autonomy, of citizenship and of meaningful learning as proposes the Pedagogy of Paulo Freire. In this sense, the documentation, the sensitive listening and the observation reveal themselves as agents of change, facilitating the construction of a new conception of child, as well as education and also a teacher, all that still needed in an unequal education system. The focus falls on the construction on the childish knowledge searching to explicit their reality, perceiving their relationship with the teacher, with the school and with the world. In an attempt to broaden the dialogue with children and with other educators, it was emphasized the importance of the childish knowledge, their needs and expectations as well as the socialization of experiences for the child education and the teacher formation in the context of multiples relations of the formative proposal.

KEYWORDS

Teaching in kindergartens, educational planning, democratic renewal.

JUSTIFICATIVA

Ao analisar a trajetória do ensino nas creches, podemos perceber que diante de tantos avanços e inúmeras transformações na educação infantil do Brasil, em seu percurso histórico, ainda é possível perceber alguns resquícios de uma educação tradicional e principalmente assistencialista. Tal perspectiva tem permeado não somente a sociedade que usufrui desse sistema de educação, mas também os educadores que assim trabalham. Eles pouco compreendem a importância de seu papel como agente transformador; conforme já abordado por Paulo Freire (2011b), enfatizam apenas o aspecto de mero assistencialismo.

Essa postura adotada por educadores em seu trabalho em creches reflete-se em seus planejamentos de aula; supõem que sua colaboração na construção da aprendizagem é imparcial, ou apenas técnica. Nenhum planejamento é neutro, concepções de criança e de educação são viabilizadas ao planejar. Outro fator herdado da educação tradicional é não compreender a criança como ator principal do processo de aprendizagem e também como “ser de direitos”; isso requer o acolhimento de suas ideias, seus interesses e vontades, como nos mostra o documento *Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança* (2009).

As práticas educacionais que ocorrem nas creches ainda carregam uma forte influência dessa concepção ao utilizar ferramentas não democráticas para a elaboração de atividades, desde a organização física da unidade escolar até o planejamento de aula. Muitos educadores fazem uso de projetos, durante anos, de forma repetida, sem levar em consideração a vivência e interesses das crianças. Numa visão *adultocêntrica*, escolhem atividades, brincadeiras e brinquedos que irão oferecer às crianças, tendo muitas vezes como consequência atividades desestimulantes e um aprendizado sem significado.

De acordo com Freire (2011a), quando a aprendizagem acontece sem desmerecer conhecimentos prévios, quando os estimula com base em interesses e realidade dos educandos, ocorre um aprendizado prazeroso e mais significativo. Portanto, para que isso aconteça, é preciso que o educador tenha a sensibilidade de saber escutar e observar seus educandos, realizando um planejamento participativo e flexível, utilizando diversos recursos, como as rodas de conversa.

O planejamento democrático participativo exige do educador muito mais envolvimento com seus educandos. Para que seja possível realizar essa troca de experiências e saberes, a afetividade e o respeito são pontos cruciais nessa relação. Marita Redin (2013) nos lembra de que a participação das crianças no ato de planejar não deve e não pode ser confundida com espontaneísmo sem intenção, sendo ela norteadora junto aos objetivos do educador. É possível criar, na rotina das creches, diferentes momentos para que as crianças possam realizar a escolha sem perder de vista a intenção de cada atividade.

Essa prática beneficia o aprendizado da criança e proporciona atividade de cunho democrático, em que haverá estímulos para a construção de um pensar coletivo e social, capaz de compreender a interação em grupo. Essa educação significativa para a criança também permite que haja um diálogo do aprendizado construído na

escola com seus familiares, ampliando as possibilidades da integração da escola, família e criança.

Ao se basear nos interesses das crianças para a elaboração atividades e projetos e inclui-las no planejamento, de modo que se realize escolhas em prol do grupo, contribui-se para a educação integral e democrática. Naura Ferreira (2011) associa tal educação a uma contribuição para a integração na sociedade a que pertence esse educando, que se reconhece parte inserida e envolvida em melhoria e transformações.

Com a integração de creches no sistema de ensino, essa importante faixa etária saiu da área relegada ao campo do assistencialismo. Esse e outros pontos demandam reflexão sobre o direito da criança à educação. Os desafios trazidos ao trabalho pedagógico com as crianças e à formação do professor para trabalhar em creches e pré-escolas são contemplados por pesquisadores como tarefa urgente. Por tradição histórica, a formação do docente que trabalha na educação infantil tem sido inexistente ou de pouca qualidade. As obras de Freire em geral – a *Pedagogia do oprimido* (2013) e *Pedagogia da esperança* (2011b) em particular – têm contribuído para a promoção de mudanças no campo das políticas públicas de educação e na concepção do perfil do profissional que trabalha com crianças de 0 a 5 anos.

OBJETIVOS

Esse trabalho relata a importância da participação de crianças de 0 a 3 anos no planejamento de aula, proporcionando a elas aprendizado significativo por meio de diálogo em processos que envolvem familiares e construção da cidadania. Por isso, o “diálogo é uma experiência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir dos seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro [...]” (FREIRE, 2013, p. 109). Estabelecer vínculos afetivos e democráticos pressupõe atualizações “de brincadeira”, isto é, amplia-se a concepção da sala de aula no sentido de uma *cultura infantil*: representações, imagens, impressões etc. Crianças não apenas “reproduzem” padrões sociais, elas são capazes de participação e cidadania, o que enseja elaborações de ocasião, resolução de conflitos, respeito em colaborações e outras expressões de relacionamento diverso, heterogêneo, previsto e/ou imprevisto.

PROCEDIMENTOS

Foram analisados dois anos de prática de uma professora que atuou com crianças de 0 a 3 anos fazendo relatos, fotos e registros para uma pesquisa que tem como objeto de dissertação o planejamento democrático participativo. Nesse sentido, entendemos a documentação como importante agente de mudanças, possibilitando a elaboração de uma nova concepção de criança, de seu professor e fundamentalmente de uma nova pedagogia que se faz no âmbito da Educação

Popular. Ampliando os registros de práticas produzidos pelos professores, destacamos possibilidades e limites da relação entre registro, memória e história da educação infantil e sua contribuição para o planejamento democrático do Plano Político-Pedagógico (PPP) da escola observada. Essa experiência também será pesquisa de dissertação que envolverá seis novas professoras da mesma creche, que participarão de uma intervenção formativa realizada pela professora da experiência aqui relatada, difundindo assim uma prática democrática do ato de planejar.

RESULTADOS ALCANÇADOS E EM ANDAMENTO

Esses dois anos aqui relatados tiveram como resultado o desenvolvimento da autonomia crítica e do sentimento de pertença ao grupo; a inclusão em processos de aprendizagem de forma equitativa e heterogênea incluíram a educadora. Esse conjunto de ações foi possível em decorrência do respeito e do afeto construídos. Por meio da exposição e da escuta de opiniões e vontades, foi possível fazer compreender a importância de uma decisão abrangente e benéfica para todos.

Dentro da rotina escolar, todos puderam exercer seus direitos e juntos escolheram suas atividades, sem passar pelo espontaneísmo, com respeito aos objetivos, com flexibilidade e ao mesmo tempo com intenção, o que resultou em aulas prazerosas, envolventes e significativas. Dialogaram com seus familiares sobre os conhecimentos construídos em grupo na sala de aula, o que possibilitou a interação da família com a escola. A prática da democracia dentro da sala de aula estimulou a cidadania, e eles desde cedo puderam compreender-se enquanto atores da aprendizagem e agentes da transformação.

Os resultados foram acompanhados por outros integrantes da unidade escolar, que convidaram a professora para que compartilhasse sua prática com outros professores, os quais serão agora sujeitos de uma pesquisa de mestrado, o que possibilitará outros resultados, que serão compartilhados numa futura dissertação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança*. 6ª ed. Brasília: MEC; SEB, 2009.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. "Gestão democrática na formação do profissional da educação: a imprescindibilidade de uma proposta". In: _____. (org.). *Políticas públicas e gestão da educação, polêmicas, fundamentos e análises*. 2ª ed. Brasília: Liber Livros, 2011, p. 157-176.

FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 14ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. *Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 54ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

PRADO, Patricia Dias. "Agora ele é meu Amigo!". In: _____ (org.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011.

REDIN, Marita Martins. "Planejamento na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento". In: _____; AMODEO, Maria Celina; ÁVILA, Ivany Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DORNELLES, Leni Vieira; RODRIGUES, Maria Bernadette C. (orgs.). *Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

A EDUCAÇÃO POPULAR EM DIREITOS HUMANOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: *uma experiência do Projeto MOVA-Brasil*

FRANCISCA PINI⁵⁵

JOSÉ GENIVALDO DA SILVA⁵⁶

PAULO ARAÚJO NETO⁵⁷

RESUMO

A adoção da teoria do conhecimento, formulada pelo educador Paulo Freire, é o que orienta o Projeto MOVA-Brasil, em seus dez anos de existência (2003-2013). Concebido pelo Instituto Paulo Freire (IPF), pela Federação Única dos Petroleiros (FUP) e pela Petrobras, o MOVA-Brasil vem contribuindo com a transformação social dos territórios nos quais atua, por meio da alfabetização com exercício de cidadania ativa. Já alcançou 246 mil pessoas alfabetizadas e mais de 10 mil educadores formados, numa perspectiva da Educação Popular em Direitos Humanos. Os educandos e educandas fazem parte de uma pluralidade dos diferentes segmentos sociais: sistema prisional, comunidades tradicionais, populações indígenas, quilombolas, ciganos, pessoas com deficiência, comunidades de pescadores, ribeirinhos, população do campo e urbana.

PALAVRAS-CHAVE

Alfabetização, Educação Popular, direitos humanos.

55. Assistente social, mestre e doutora em Políticas Sociais e Movimentos Sociais pela Pontifícia Universidade Católica – São Paulo. É sócia-fundadora do Centro de Direitos Humanos e de Defesa dos Direitos da Criança, Adolescente e Juventude Paulo Freire (CEDHECA Paulo Freire). Há 23 anos participa do Movimento dos Direitos Humanos da Infância e da Adolescência. Filiada à ANDHEP. É organizadora do livro *Educação, participação política e direitos humanos* (2011). Atualmente é diretora pedagógica do Instituto Paulo Freire.

56. Dirigente sindical e representante da Federação Única dos Petroleiros (FUP) no Comitê Gestor do Projeto MOVA-Brasil.

57. Gerente de programas sociais da Petrobras.

ABSTRACT

Adopting Paulo Freire's theory knowledge is what guides the MOVA-BRAZIL, during its ten years of existence (2003-2013). Conceived by Paulo Freire's Institute (PFI), by the Unique Petrol Federation (UPF) and by Petrobras, MOVA-BRAZIL has contributed with the social transformation of the territories where they work, through literacy melt with active citizenship action. This movement has already been able to literate 246 people and form 10 thousand educators in the Human Popular Rights Movement. The illiterates are from different social segments: prison system, traditional communities, indigenous populations, quilombolas (black communities), gypsies, deficient people, fisher's communities, people who live near the rivers, country and city populations.

KEYWORDS

Literacy, Popular Education, Human Rights.

INTRODUÇÃO

O Projeto MOVA-Brasil tem um passado que remonta a 1989. Foi naquele ano que o educador Paulo Freire (1921-1997), enquanto secretário de educação do município de São Paulo, no primeiro governo democrático e popular, lançou o Movimento de Educação de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo (MOVA-SP), na Câmara Municipal, em 28 de outubro. Ele dava origem, assim, a uma concepção nova de programa de Educação de Jovens e Adultos, tendo a parceria entre Estado e organizações da sociedade civil como intuição original. Paulo Freire afirmava que o Estado, sozinho, não iria acabar com o analfabetismo no Brasil e que era preciso envolver a sociedade civil. Esse processo contribuiu para o fortalecimento das organizações da sociedade, que se constituíram, a partir do Fórum dos Movimentos Populares de Educação de Jovens e de Adultos, num importante ator social na cidade de São Paulo.

Depois da experiência de Paulo Freire, várias prefeituras brasileiras, inspiradas no MOVA-SP, criaram seus MOVAs. E muitos educadores e instituições se envolveram na continuidade do movimento. A Metodologia MOVA resume a trajetória de Freire no campo da alfabetização de adultos, na qual incorporou não só o letramento e a conscientização, mas, igualmente, a necessidade de associar o aprendizado da cultura letrada e do cálculo à cidadania, ao trabalho, à geração de emprego e renda e aos direitos humanos.

O Projeto MOVA-Brasil, portanto, insere-se na tradição freiriana da Educação Popular. Seus princípios metodológicos, bem como sua estrutura, organização e funcionamento, sua concepção de formação inicial e continuada, inserem-se na tradição da educação libertadora. Ele atua nas causas do analfabetismo ligadas à pobreza. Nesse processo, a população envolvida com o MOVA-Brasil tem participado ativamente da luta por políticas públicas, muitas vezes negadas às pessoas mais empobrecidas, em particular o direito à educação.

Ao longo de mais de dez anos de existência, o Projeto MOVA-Brasil acumulou grande experiência e muitos saberes no campo da alfabetização, da administração, da gestão participativa e compartilhada e na articulação com os movimentos sociais. O MOVA-Brasil se tornou um ponto de articulação social e de mobilização. Suas ações vão muito além da alfabetização e da aquisição da cultura letrada, incluindo a economia solidária, a agricultura familiar, o artesanato, o reflorestamento, o desenvolvimento local e regional, o desenvolvimento sustentável, as redes sociais e interfaces com os temas: juventude, pontos de cultura, questão de gênero, portadores de deficiências, indígenas, negros, quilombolas e outros.

O Instituto Paulo Freire (IPF), a Federação Única dos Petroleiros (FUP) e a Petróleo Brasileiro S.A. (Petrobras), gestores do Projeto MOVA-Brasil, são instituições que têm histórico em ações educativas, de mobilização social e de geração de emprego e renda. Ao conceberem esse Projeto, buscam, por meio de suas instituições, contribuir para a redução do analfabetismo no Brasil e para o fortalecimento da cidadania ativa e a formação profissional. A Metodologia MOVA ganhou em extensão e qualidade com o Projeto MOVA-Brasil e atingiu um alto grau de elaboração teórica, fundamentada em numerosas práticas. É reconhecida hoje nacional e in-

ternacionalmente, tanto pela quantidade de trabalhos publicados sobre o Projeto quanto pelo número de referências que podem ser encontradas na internet.

O contexto social e econômico do Brasil ainda é muito desigual, mesmo com todo investimento realizado nas gestões dos governos democráticos e populares de 2003 até o momento, como nos aponta Moacir Gadotti (2013, p. 35):

As taxas de analfabetismo no Brasil continuam muito altas se comparadas não somente com as dos países desenvolvidos, mas, inclusive, comparadas com as dos países da América Latina. Na primeira década do século 21, o Brasil perdeu 16 posições no Índice de Desenvolvimento da Educação (IDE), indicador da Unesco que mede o desempenho dos países na universalização da educação primária (da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental a ser completada com 10 anos – distorção série-idade), alfabetização de adultos (taxa acima de 15 anos), paridade e igualdade de gênero e qualidade da educação (medido pelo “índice de sobrevivência” na 5ª série). Nesse índice, o Brasil, entre 128 países, passou do 72º para o 88º lugar, sendo o penúltimo na América do Sul, apenas à frente do Suriname. Em 2005, éramos o 72º; em 2008, o 76º e em 2010, o 88º. Nesse indicador, a alfabetização de adultos tem um peso grande, o que puxou o índice para baixo no caso brasileiro.

Esse quadro nos coloca num contexto de imensa disparidade entre crescimento econômico e crescimento social e nos convoca a construir propostas com o público envolvido. Conforme dados do Projeto MOVA-Brasil (2011), a população jovem representava 18,28% dos atendidos no processo de alfabetização. Em relação aos adultos, a faixa entre 30 e 59 anos constituía a grande maioria das educandas e dos educandos do Projeto, com 64,38%. Ainda em 2011, a população idosa no Projeto MOVA-Brasil totalizava 17,34%. Os dados relativos aos públicos envolvidos na alfabetização nos desafiam à formulação de estratégias para integrar as diferentes faixas etárias no processo de socialização da vida cotidiana e buscar, conjuntamente, respostas das políticas sociais para a inserção aos diversos direitos sociais.

A presença jovem, sua capacidade criadora e inventiva, é anunciar um futuro melhor. Concordamos com Arroyo (2005, p. 21), quando diz:

[...] o que há de mais esperançoso na configuração da EJA como campo específico de educação é o protagonismo da juventude. Esse tempo da vida foi visto apenas como uma etapa preparatória para a vida adulta. Um tempo provisório. Nas últimas décadas, vem se revelando como um tempo humano, social, cultural, identitário, que se faz presente nos diversos espaços da sociedade, nos movimentos sociais, na mídia, no cinema, nas artes, na cultura... Um tempo que traz suas marcas de socialização e sociabilidade, de formação e de intervenção. A juventude e a vida adulta como um tempo de direitos humanos, mas também de sua negação.

O Projeto MOVA-Brasil tem se articulado com diferentes políticas sociais e trazido novos elementos metodológicos e culturais que contribuem com o enfrentamento

da negação dos direitos sociais e econômicos. Outra questão que o MOVA-Brasil tem buscado articular adequadamente, nas ações do Projeto, é o encontro entre jovens, adultos e idosos, com as diversas experiências de vida.

Esse processo vem sendo refletido amplamente por meio da compreensão da estrutura social, econômica, política e cultural – e como esta impacta a atuação do Projeto. Conforme Freire (2000, p. 27),

Se as estruturas econômicas, na verdade, me dominam de maneira tão senhorial, se, moldando meu pensar, me fazem objeto dócil de sua força, como explicar a luta política, mas, sobretudo, como fazê-la e em nome de quê? Para mim, em nome da ética, obviamente, não da ética do mercado, mas da ética universal do ser humano, para mim, em nome da necessária transformação da sociedade de que decorra a superação das injustiças desumanizantes. E tudo isso porque, condicionado pelas estruturas econômicas, não sou, porém, por elas determinado. Se não é possível desconhecer, de um lado, que é nas condições materiais da sociedade que se gestam a luta e as transformações políticas, não é possível, de outro, negar a importância fundamental da subjetividade na história. [...] É nesse sentido que só falo em subjetividade entre os seres que, inacabados, se tornaram capazes de saber-se inacabados, entre os seres que se fizeram aptos de ir mais além da determinação, reduzida, assim, a condicionamento e que, assumindo-se como objetos, porque condicionados, puderam arriscar-se como sujeitos, porque não determinados.

Pelas palavras de Freire, percebemos que a aprendizagem, nessa concepção, ocorre porque o sujeito é parte do processo histórico e social, capaz de olhar para si mesmo e para a realidade. A aprendizagem se desenvolve com base no que sabemos, com vistas à ampliação e ressignificação do sabido. As educandas e os educandos trazem para as salas de aula um conjunto de saberes construídos ao longo de suas experiências de vida. Esses conhecimentos devem ser considerados, desenvolvidos e ampliados no trabalho pedagógico. E a eles devem ser acrescentados outros saberes historicamente acumulados e sistematizados pela humanidade.

A tarefa de acrescentar esses conhecimentos, sem anular os saberes dos educandos, é o que podemos definir como *ensino*. Nessa perspectiva, ensinar exige um exercício constante de ação-reflexão-ação. Mais do que isso, exige pesquisa, conforme anuncia Paulo Freire (1997, p. 32):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino, continuo buscando, re-procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar; constatando, intervenho; intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Para Feitosa (2008, p. 45):

O educador pesquisador, mais do que um transmissor de conhecimento, é aquele que deve acompanhar o processo de construção de conhecimento do educando. Esse acompanhamento pressupõe saber como o educando aprende, quais as hipóteses que constrói, os conflitos cognitivos e os caminhos que encontra para superar esses conflitos. Pressupõe também a observação, o registro e a avaliação desse processo, a fim de possibilitar as intervenções necessárias e provocar situações desafiadoras que ajudem os educandos a questionar suas certezas, para que possam considerar a existência de diferentes formas de pensar e, com isso, ampliar seu conhecimento. Essa atuação do educador exige pesquisa e reflexão crítica sobre a prática. Não há lugar para o espontaneísmo.

O Projeto MOVA-Brasil busca fortalecer o diálogo e a interação entre o sujeito que ensina (e aprende ao ensinar) e o sujeito que constrói sua aprendizagem. É nessa relação dinâmica que se dá a construção do conhecimento e a verdadeira aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Podemos afirmar que o movimento da práxis expressa a concepção dialética que tem sido adotada no Projeto MOVA-Brasil, por se tratar de uma ação refletida por uma determinada teoria, que ressignifica a ação anterior e a transforma numa nova ação. Ou seja: é o diálogo entre teoria e prática, numa relação de interdependência. Nesse processo, há duas categorias centrais. A primeira é a Leitura do Mundo, conceito central da pedagogia freiriana, que, ao entender a realidade histórica como uma criação humana, reconhece o ser humano como sujeito capaz de transformar a si próprio e o mundo em que vive. Por meio de uma ação consciente, empreendida socialmente, o ser humano pode, em diálogo com seus semelhantes e com a própria realidade, ler o mundo e agir, intencionalmente, sobre ele, com vistas a sua transformação.

Por meio da Leitura do Mundo, emergem os Temas Geradores, que orientam a escolha dos conteúdos a serem problematizados no processo de ensino e aprendizagem, para a compreensão dessa realidade e busca de alternativas de intervenção social. Leva-se em consideração o percurso pedagógico traçado por Freire (1979) de maneira articulada e interdependente: a Leitura do Mundo, a problematização e a intervenção na realidade.

Essa clareza de princípios demonstra o posicionamento teórico e político de Paulo Freire em relação à concepção de educação, desde a experiência de alfabetização de jovens e adultos vivenciada em Angicos (RN), que completa 50 anos em 2014. Em tal ocasião, Freire e uma equipe de educadores formularam processos metodológicos com os educandos de forma que se assegurasse a cultura, a história de vida dos sujeitos e do lugar em que viviam, a democracia com participação popular, o diálogo e a pesquisa, para trabalharem os conhecimentos socialmente construídos pela humanidade e a luta por uma educação que afirma os direitos.

Para tanto, partir da realidade concreta significa reconhecer que são as necessidades práticas que motivam educadores e educandos a buscar conhecimento teórico para compreender a realidade. Voltar à prática para transformá-la requer retomar o exercício de suas ações diárias, com referenciais mais elaborados, e agir de modo mais competente, mais compreensivo e mais comprometido com a transformação social.

A Leitura do Mundo inicial, como procedimento metodológico pautado na dialética e numa nova razão, é o ponto de partida para a construção do Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP) do Projeto MOVA-Brasil. A primeira aproximação da leitura que educandos e educadores fazem de suas realidades acontece com base em questões orientadoras e atividades de pesquisa – relatos de histórias de vida, debates etc. –, que possibilitam a identificação das situações significativas e a definição dos Temas Geradores, subtemas e conteúdos abordados. As atividades de observação, pesquisa, entrevista, debate e a Festa Comunitária Cidadã, que é compreendida como a Leitura do Mundo compartilhada com a comunidade local – no sentido de socializar dados que servirão para se pensar conjuntamente em novas estratégias ante os problemas comunitários –, envolvem as turmas e comunidades com o objetivo de discutir as situações significativas que as angustiam.

Nessa perspectiva, o diagnóstico inicial dos conhecimentos de leitura, escrita e matemática é fundamental para o planejamento do processo de ensino e aprendizagem. O conhecimento prévio das aprendizagens, articulado às demandas individuais e coletivas dos alfabetizando e comunidades traduzidas nos Temas Geradores, é a base para uma alfabetização contextualizada, com sentido, cidadã.

Outra categoria fundamental para o educador Paulo Freire é a cultura. Freire formulou a concepção do Círculo de Cultura, em que o educando ocupa o papel de investigador durante o processo de ensino e aprendizagem e traz para o centro do debate os elementos da realidade a fim de identificar as palavras geradoras. A relação entre educador e educando é de compartilhamento de saberes diferentes, cada um com uma bagagem de conhecimento e sua parcela de responsabilidade na construção de novos conhecimentos. Cabe ao educador lançar mão de procedimentos metodológicos para que os educandos reconheçam que sabem um conjunto de coisas e ajam para saber o que ainda não sabem. Esses saberes devem ser sempre contextualizados, de modo que os educandos percebam a importância desses conhecimentos para suas vidas e possam, assim, saber mais e viver melhor.

Hoje, ao nos depararmos com o desafio de reinventar Paulo Freire, não podemos desconsiderar que somos, assim como os educandos e educandas com os quais trabalhamos, produtores de cultura e transformamos o mundo com o nosso trabalho – e, por meio dele, nos transformamos também. Essa é a dimensão antropológica da cultura refletida pelo educador Paulo Freire. Essas categorias encontram sustentação na concepção de Educação Popular como práxis política, a qual está diretamente vinculada aos saberes da comunidade e dos educandos.

O reconhecimento e a valorização desses saberes são constitutivos da Educação Popular e da educação como prática da liberdade. Objetiva-se, assim, estabelecer a devida articulação entre esses conhecimentos e os saberes historicamente sistematizados pela humanidade. Assume-se a perspectiva da qualidade social, almejada com a prática pedagógica, que tem como principal finalidade contribuir

para a construção da autonomia de todos os envolvidos. Como afirma Brandão (apud PADILHA; FAVARÃO; MORRIS; MARINE, 2011, p. 63),

Na concepção libertadora de educação, o educando não pode ser visto como uma caixa vazia que recebe os depósitos dos educadores. O educador Paulo Freire denominou essa concepção de bancária, pela semelhança que há entre ela e um banco. Na concepção bancária, a relação que se estabelece entre educador e educando é de sujeito e objeto, sendo o educando um mero recipiente pronto a receber os saberes do educador. Nesse caso, não há diálogo e a relação entre os participantes é vertical, ficando marcada a hierarquia entre educador e educando.

A concepção de educação defendida por Freire perpassa a compreensão da incompletude e inacabamento do ser humano. Desse modo, todo tempo é tempo de aprender, pois não é um ato finito, mas de constante renovação. Essa perspectiva dialoga com a noção de alfabetização assumida na Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), isto é, está associada a uma visão ampla de educação, na qual se considera que as pessoas estão permanentemente se educando em diversos âmbitos sociais, para além da escola, portanto, uma educação ao longo de toda a vida.

A continuidade do Projeto MOVA-Brasil significa, para muitos brasileiros, a oportunidade de se inserir no processo produtivo do país, de aprofundar a compreensão da realidade em que estão inseridos, de ler e escrever com base em seus contextos e nas suas narrativas de vida. Tem-se, assim, como finalidade, o exercício da cidadania e a escrita de uma nova história do Brasil, com justiça, democracia e sustentabilidade.

Tabela dos atendimentos do Projeto MOVA-Brasil nos dez anos				
Período	Turmas	Educandos	Municípios	Profissionais
1ª Fase (setembro de 2003 a outubro de 2004)	543	12167	161	612
2ª Fase (novembro de 2004 a julho de 2005)	525	14440	128	619
3ª Fase (agosto de 2005 a julho de 2006)	863	23301	138	994
4ª Fase (agosto de 2006 a fevereiro de 2008)	1000	24287	232	1067
1ª Etapa (julho de 2008 a outubro de 2009)	1325	33979	199	1472
2ª Etapa (dezembro de 2009 a dezembro de 2010)	1329	31897	194	1513
3ª Etapa (dezembro de 2010 a dezembro de 2011)	1311	33472	184	1517
4ª Etapa (fevereiro de 2012 a fevereiro de 2013)	1417	41416	204	1617
5ª Etapa (fevereiro de 2013 a fevereiro de 2014)	1352	31612	188	1545
Total	9665	246571	1628	10956

FONTE: SISTEMA MOVA/2014.

Conforme a tabela acima, é possível identificar a amplitude Projeto MOVA-Brasil, ao longo dos dez anos. Trata-se de uma atuação alfabetizadora referenciada na educação libertadora, com envolvimento de diversos sujeitos sociais, na construção de *um outro mundo possível*. Essa educação passa a ser entendida como condição necessária ao desenvolvimento pessoal e social. Como educador popular, Paulo Freire (1987) defendia que a educação sozinha não pode transformar a sociedade, mas sem ela, tampouco, a sociedade muda – pois ela jamais é neutra, e, sim, impregnada de intencionalidade.

A Educação Popular é comprometida com a construção de uma sociedade justa e democrática. Parte da realidade da população, disseminada pelos movimentos sociais. Valoriza a dialogicidade, a horizontalidade e o conhecimento prévio do sujeito. Promove a autonomia por meio da ação-reflexão-ação. É a expressão do movimento cultural. Sendo assim, a Educação Popular, na formulação freiriana, deve ser entendida como uma concepção de educação para a transformação social, num contexto de luta contra as diferentes formas de opressão e negação das liberdades. É o exercício da “Educação como Prática de Liberdade”, conforme formulação de Paulo Freire (2013 [1967]). Essa compreensão é fundamental para nos assumirmos como sujeitos críticos e criadores de nossos mundos, da vida cotidiana e dos rumos de nossos destinos e da história.

A Educação Popular tem um sentido transformador imerso no meio popular. Na concepção histórico-crítica de educação, a Educação Popular se pauta pelos seguintes princípios:

- **Ético:** promove o respeito ao ser humano por meio do combate a qualquer tipo de discriminação social. A Educação Popular está claramente comprometida com os grupos populares, que são os sujeitos que mais sofrem os múltiplos modos das violências e opressões. São eles que carregam os interesses mais fortes e urgentes da transformação humana da realidade;
- **Político:** promove a transformação da sociedade e tem a educação como intencionalidade política;
- **Educativo:** educação construída com os educadores e educandos – valoriza a construção coletiva do conhecimento, instiga a pesquisa e educa para a sociedade e para relações sociais justas e sustentáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, podemos dizer que a Educação Popular é uma Educação para os Direitos Humanos, uma vez que promove a mobilização social para a garantia dos direitos e constrói valores de respeito e de alteridade (LIU; PINI; GÓES, 2011, p. 34). Em continuidade ao legado freiriano, comprometido com a emancipação humana e a transformação social, nós nos colocamos ante a necessidade de lutar e construir um mundo com justiça social para todos. Nesse sentido, o reconhecimento da diversidade está atrelado à luta pelo direito à diferença como ponto de partida, vislumbrando a igualdade material como ponto de chegada. Assim se

traduz a urgência em lutarmos pela equidade, entendida como direito à igualdade de oportunidades, considerando as diferenças.

Por isso, afirmamos que o Projeto MOVA-Brasil desenvolve uma Educação Popular em Direitos Humanos, por estar imerso na realidade das populações que sofrem as maiores violações de seus direitos: educandos e educandas do sistema prisional, das comunidades tradicionais, populações indígenas, quilombolas, ciganas, pessoas com deficiência, comunidades de pescadores, ribeirinhos, população do campo e urbana.

A tão propagada “igualdade na diversidade” só pode ser proferida se a igualdade for entendida como sinônimo de igualdade material e a diversidade como a diferença que faz de cada ser humano um ser único, origem da noção de dignidade humana: a humanidade que diferencia cada um em suas particularidades, mas que iguala em direitos.

Como expoente de uma educação emancipadora, democrática, cidadã, não discriminatória, antirracista e comprometida com a liberdade religiosa, com o respeito às diferenças e à sustentabilidade socioambiental, o Projeto MOVA-Brasil estabelece, como diretriz metodológica de sua ação alfabetizadora, a Educação em Direitos Humanos. Isso porque luta com as populações marginalizadas econômica e socialmente pela garantia do exercício pleno de seus direitos, na perspectiva de uma educação que tem como finalidade a conscientização e, por meio dela, a mobilização coletiva para a transformação social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. *Metodologia MOVA*. São Paulo: Ed,L – Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011 (caderno MOVA-Brasil, vol. 2).

_____; NERI, Juliana Fonseca de Oliveira; STANGHERLIM, Roberta. *Economia Solidária*. São Paulo: Ed,L – Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011 (caderno MOVA-Brasil, vol. 4).

ARROYO, Miguel. “Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública”. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma (orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ASSUMPÇÃO, Raiane (org.). *Educação Popular na perspectiva freiriana*. São Paulo: Ed,L – Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BACHELARD, Gaston. *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6ª ed. Trad. de M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. Brasília: Líber, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____; FEITOSA, Sonia Couto Souza; AMARAL, Rutiléa. *Princípios curriculares orientadores para a EJA*. São Paulo: Ed,L – Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009 (Receja, Caderno 2).

BRASIL. *Estatuto do idoso: Lei Federal n. 10.741, de 1º de outubro de 2003*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

_____. MEC; ACÇÃO EDUCATIVA. *Educação de Jovens e Adultos: Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

CEMBALISTA, Sílvia; FEITOSA, Sonia Couto Souza. *Conviver, respeitar e valorizar a diversidade*. São Paulo: Ed,L – Editora Instituto Paulo Freire, 2012.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. *Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado*. Brasília: Liber Livros, 2008.

FREIRE, Paulo. "Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo". *Revista de Cultura da Universidade do Recife*, Recife, n. 4, abr./jun., 1963.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 [1967].

_____; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em Educação Popular*. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

GADOTTI, Moacir. *MOVA: por um Brasil Alfabetizado*. São Paulo: Ed,L – Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

_____. *Economia solidária como práxis pedagógica*. São Paulo: Ed,L – Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. (org.). *MOVA-Brasil 10 anos: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos*. São Paulo: Ed,L – Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2013.

_____; TORRES, Carlos Alberto. *Educação Popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez/Edusp, 1994.

GALVÃO, Mariana; PADILHA, Paulo Roberto; LEITE, Rosângela. *Diversidade e Direitos*. São Paulo: Ed,L – Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011 (caderno MOVA-Brasil, vol. 5).

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz Rojas. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez, 1999.

LIU, Emiliano Palmada; PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; GÓES, Washington. *Educação Popular*. São Paulo: Ed,L – Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011 (Caderno MOVA-Brasil, vol. 3).

MARX, Karl. "Crítica ao programa de Gotha". In: _____; ENGELS, F. *Obras Escolhidas de Marx e Engels*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979a. vol. 2. p. 203-234.

_____. "Teses sobre Feuerbach". In: _____; ENGELS, F. *Obras Escolhidas de Marx e Engels*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979b. vol. 3. p. 208-210.

_____; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MUNCK, Alexandre; MONTEZANO, Daniel; SILVA, Sandra Pereira da. *Gestão compartilhada*. São Paulo: Ed,L – Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011 (caderno MOVA-Brasil, vol. 6).

MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004.

NASCIMENTO, Luiz Marine José do; SILVA, Rodrigo Costa da (orgs.). *Alfabetização inicial de jovens, adultos e idosos: a ousadia de fazer e o dever de mostrar*. São Paulo: Ed,L – Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda Barreto (orgs.). *Pesquisa em educação: métodos, temas e linguagens*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OSASCO, Secretaria Municipal de Educação de. *Diversidade, Inclusão e Avaliação: Perspectivas para a educação de jovens e adultos*. São Paulo: Ed,L – Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

PADILHA, Paulo; FAVARÃO, Maria; MORRIS, Erick; MARINE, Luiz (orgs.). *Educação para a cidadania planetária: currículo intertransdisciplinar em Osasco*. São Paulo: Ed,L – Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1993.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; MORAES, Célio Vanderlei (orgs.). *Educação, participação política e direitos humanos*. São Paulo: Ed,L – Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre a educação de adultos*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Alessandra Rodrigues de; NASCIMENTO, Luiz Marine do. *Educação de Adultos*. São Paulo: Ed,L – Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011 (caderno MOVA-Brasil, vol. 1).

SECRETARIA-GERAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Marco de referência da Educação Popular para as políticas públicas*. Brasília, Secretaria Nacional de Articulação Social e Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã, 2014.

TELLES, Silvia. “Paulo Freire e o Projeto MOVA-SP”. Disponível em: <www.ivanvalente.com.br/CANAIS/especiais/paulofreire/artigos/Silvia_Telles.htm>. Acesso em: 28 mai. 2014.

UNESCO. “Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de Aprendizagem”. *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*. Jomtien, 1990.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. *Educar para transformar: Educação Popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base*. Petrópolis: Vozes, 1984.

UMA ABORDAGEM FREIRIANA PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

JACIARA CARVALHO⁵⁸

RESUMO

Este trabalho apresenta a tese⁵⁹ brasileira *Educação Cidadã a Distância: aportes de uma perspectiva freiriana para a modalidade* em fase de finalização. A tese foi motivada pelas desconfiças quanto à possibilidade de uma educação emancipadora no contexto a distância. Resulta de uma pesquisa bibliográfica sobre o movimento Escola Cidadã, conscientização, cidadania e educação em Freire, acerca de teorias de Educação a Distância (EaD), além de entrevistas com especialistas na modalidade do Brasil, Portugal e Venezuela sobre formação para a cidadania. Cidadania é abordada como palavra-chave para a discussão de uma educação comprometida com a construção de uma sociedade de caráter planetário. Nessa direção, a tese defende como condições para uma *Educação Cidadã a Distância*: 1) *educar pela cidadania*, contra a preocupação excessiva em transmitir conteúdos e avaliá-los; 2) *trabalho coletivo*, em oposição à fragmentação do trabalho dos profissionais; 3) *diálogo mediatizado pelo mundo*, contra a autoinstrução e “diálogos” não problematizadores; 4) *organização participativa, aberta e flexível do ensino(-aprendizagem)*, contrária a desenhos rigorosos, centralizados e fechados à participação; 5) *materiais de estudo coerentes*, opondo-se à suposta neutralidade; e 6) *articulação com movimentos sociais em rede*, contra formações fechadas em si mesmas. A tese também pretende contribuir com o legado freiriano e chamar a atenção de educadores populares para a necessária apropriação dessa modalidade.

58. Doutoranda e mestre em Educação, especialista em Gestão da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Formada em Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e magistério. Nos últimos dez anos, trabalhou em projetos de Educação e Tecnologias, coordenou o Portal EducaRede Brasil e o Setor de EaD do Instituto Paulo Freire (IPF), onde também foi pesquisadora do Programa Educação para Cidadania Planetária. Publicou o livro *Redes e comunidades: ensino-aprendizagem pela internet* (2011). Contato: jsacarvalho@gmail.com.

59. Produzida com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes).

PALAVRAS-CHAVE

Educação cidadã, Paulo Freire, Educação a Distância, emancipação, cidadania planetária, conscientização.

ABSTRACT

This work presents the Brazilian thesis *Citizen Education at Distance: supports of a freirean perspective for the modality* in finishing phase. The thesis was motivated by the distrusts regarding to the possibilities of an emancipatory distance education. It is the result of a bibliographical research about the Citizen School Movement, awareness, citizenship and Education in Freire, close to the theories about distance education, apart from interviews with specialists of the modality in Brazil, Portugal, and Venezuela about forming for citizenship. Citizenship is focused as a key word for a discussion of an education engaged with the construction of a society of planetary character. In this direction, the thesis defends as conditions for a *Distance Citizenship Education* the following aspects: 1) *educate by citizenship*, against the excessive preoccupation to transmit contents and evaluate them; 2) *Collective work*, in opposition to fragmented work of professionals; 3) *mediating dialogue through the world*, against the self-instruction and “dialogues” with no problem posing; 4) *participative organization, open and flexible, of the teaching learning process*, against rigorous perspectives, centralized and closed to participation; 5) *coherent studying materials*, opposed to the so called neutrality; and 6) *circulation with social movements in net*, against closed formations in themselves. The thesis also intends to contribute with the freirean legacy and call attention of popular educators for the necessity to appropriate this modality.

KEYWORDS

Citizen education, Paulo Freire, distance education, emancipation, planetary citizenship, awareness.

JUSTIFICATIVA

A modalidade de Educação a Distância (EaD) segue enfrentando dúvidas quanto à capacidade de promover uma educação de caráter emancipatório. No Brasil, historicamente, o “terreno” de enfrentamento da lógica capitalista na Educação tem sido a modalidade presencial, com movimentos em defesa do acesso e da democratização da escola pública. Em geral, à EaD associa-se uma perspectiva bancária, por conta da preocupação excessiva em transmitir conteúdos e avaliá-los que marcaram seu desenvolvimento. A esse respeito, encontramos no *Censo EAD.BR* de 2012 (ABED, 2013, p. 106) a informação de que, segundo 72% das instituições formadoras, os educandos *participam* de cursos a distância acessando “informações de diversas formas (textos, animações etc.) e apresenta[ndo] o resultado da sua aprendizagem respondendo questões”.

A EaD também tem sido adotada em muitos países como uma das estratégias de ampliação do acesso à Educação, principalmente em nível superior, por meio de acelerada expansão que lança dúvidas sobre sua qualidade, por qualquer visão. A modalidade ocuparia espaço privilegiado no discurso que atrela a Educação ao desenvolvimento econômico, conferindo-lhe “propriedades de salvação” (LIMA, 2012). Nesse caso, é grande o risco de diminuir sua amplitude, subordinando-a a funções restritas e de caráter utilitarista contra seu potencial transformador. “Nós estamos atrasados, no campo popular, emancipatório, porque não conseguimos marcar nossa presença na Educação a Distância dentro de uma visão mais emancipatória”, constata Moacir Gadotti⁶⁰.

A tese *Educação Cidadã a Distância: aportes de uma perspectiva freiriana para a modalidade* não compactua com uma visão fatalista, nem determinista, de que não seria possível uma educação emancipadora no contexto das sociedades capitalistas. E, portanto, situa a chamada EaD em seu devido lugar, o da Educação, buscando condições para promover a conscientização (FREIRE, 1979) a distância.

Para a produção da tese, a pesquisa teve como recorte o tema *cidadania*, abordada como uma condição a ser permanentemente conquistada pelos sujeitos por meio do desenvolvimento da consciência crítica, que implica reflexão e ação sobre a realidade para transformá-la, em processos dialógicos e comprometidos com a construção de uma sociedade de caráter planetário.

OBJETIVOS

É objetivo geral da tese apresentar uma abordagem freiriana para Educação a Distância. Entre os específicos estão: problematizar o conceito de cidadania na atualidade; mapear o conceito de cidadania e condições para A Educação em obras de Paulo Freire; reinventar e contribuir com o legado do educador; apresentar um

60. Moacir Gadotti é orientador desta tese de doutorado, a ser defendida até 2015, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a linha da Filosofia da Educação. Seu comentário foi realizado num dos diálogos de orientação desta pesquisa, em 10 de maio de 2013, na sede do Instituto Paulo Freire (Brasil).

recorte do movimento Escola Cidadã em direção à Educação Cidadã; realizar uma revisão de teorias de EaD, observando como abordam a autonomia de estudantes (principalmente) e de educadores, o diálogo entre os sujeitos e a estrutura dos cursos; sugerir uma abordagem para a realização de formações a distância pelas novas tecnologias; levantar, por meio de entrevistas com especialistas, questões problemáticas e desafios na modalidade a distância para a formação para a cidadania, assim como condições que julgam serem necessárias para essa formação; apresentar condições/princípios para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem a distância comprometidos com uma formação cidadã/emancipadora.

PROCEDIMENTOS

A tese foi produzida com base em dois movimentos investigativos: pesquisa bibliográfica sobre *conscientização* e *cidadania* em Freire, sobre cidadania planetária, sobre premissas para a Educação numa perspectiva freiriana, sobre o movimento brasileiro conhecido como Escola Cidadã (na Educação Básica de redes públicas), sobre teorias de Educação a Distância, além de um mapeamento no Banco de Teses da Capes⁶¹ sobre formação para a cidadania a distância; foram realizadas, ainda, entrevistas, gravadas em áudio, separadamente, com seis professores brasileiros e um de Portugal, além de uma entrevista por *e-mail* com uma professora da Venezuela – sete deles possuem larga experiência e pesquisas acerca da modalidade a distância e dois sobre Educação e Tecnologias, mas todos são de universidades públicas federais.

RESULTADOS EM ANDAMENTO

A revisão de teorias de EaD, em que discutimos *autonomia* (de educandos e educadores), *diálogo* e *estrutura* com base numa leitura freiriana, nos proporcionou sugerir uma *perspectiva socioconstrutivista crítica em rede* para o desenvolvimento de formações a distância comprometidas com o desenvolvimento da consciência crítica.

Além disso, a tese sugere seis *condições* para orientar formações em diferentes contextos não presenciais nessa mesma direção. São princípios gerais e, portanto, também atendem à modalidade presencial; mas sua discussão parte de problemáticas mais afeitas à modalidade a distância. As premissas não são apresentadas como únicas, até porque a tese está circunscrita ao âmbito pedagógico. Como orientadoras, algumas condições situam-se no horizonte, para o qual se dirige o caminhar. Outras, estão no plano da ação imediata. Todas comprometidas em promover uma *Educação Cidadã a Distância*.

61. Serviço disponibilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) para facilitar “o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país”. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

No horizonte, a busca de coerência entre o discurso e a prática, que se resume em (1) *educar pela cidadania*. Essa condição opõe-se às formações a distância que centram seus esforços em conteúdos a serem transmitidos em detrimento da construção de um contexto democrático e promotor da vivência de valores compatíveis com a cidadania planetária, não apenas para os estudantes, mas envolvendo todos os sujeitos.

Um contexto emancipatório para o ensino-aprendizagem a distância não pode se erguer numa lógica da fragmentação, tão marcante na EaD. O *fragmento* é contrário ao sentido de *parte de um todo*, não carrega em si o sentimento de pertencimento. Pouco provável seria conseguir desenvolver o compromisso dos estudantes com a coletividade se os profissionais da formação atuam como fragmentos. Muito encontrado no trabalho da EaD, essa característica coloca em risco o sentido da ação porque não expressa o que almeja. Assim, o (2) *trabalho coletivo* apresenta-se como condição aproximada à necessária busca de totalidade para que cada parte carregue em si o todo e, portanto, valores e práticas cidadãs. Refere-se a um caminhar juntos, corresponsável, em que cada sujeito (cada ação) é *parte* e não *fragmento* do processo educativo.

O diálogo é o que sustenta essas e as outras condições, pois é premissa básica e cara a uma educação emancipadora. A esse respeito, problematizamos a qualidade das interações a distância entre educadores e educandos e defendemos o (3) *diálogo mediatizado pelo mundo* para o processo de conscientização dos sujeitos. Pela razão dialética, trata-se de um diálogo que desequilibra e busca as contradições do objeto para melhor compreendê-lo. Não está comprometido em apenas “esclarecer dúvidas”, no sentido de homogeneizar os conhecimentos, mas de colocar sob tensão aquele desenvolvido no cotidiano dos estudantes e aquele que é sistematizado pelas ciências. O educador a distância não é mediador, portanto, mas um provocador dessas tensões, redescobrimo com o estudante o objeto e a razão de ser das coisas. Para isso, ambos devem poder contar com (4) *materiais de estudo coerentes* com esse desvelamento, outra condição problematizada, que se opõe à falsa ideia de neutralidade dos conteúdos, sem (ou pouca) atenção para valores e visões de mundo contidos nos materiais, que tanto peso tem num processo a distância.

A (5) *organização participativa, aberta e flexível do ensino* é condição que viabiliza a valorização e incorporação dos saberes e realidades dos educandos, compatível não apenas com a Educação Cidadã, mas com a flexibilidade tão requerida na contemporaneidade (por um viés favorável ao humano). Opõe-se à prática de produção de *todo* o curso a distância antes do “cadastramento” dos estudantes, ainda que alguns modelos de EaD realizem um levantamento prévio acerca dos futuros participantes (mas não *com* eles). A organização (ao menos em parte) do processo educativo emancipador deve ser aberta para a participação dos estudantes e flexível para atender às necessidades antes e durante o desenvolvimento da formação, seja daqueles, seja dos educadores. Contrapõe-se a desenhos rigorosos e fechados, previsíveis do começo ao fim, contrários à própria condição humana, que é complexa, fluida e inacabada. Também está em sintonia com novas tecnologias móveis, conectivas, em certa medida, sem fronteiras.

É incompatível à *Educação Cidadã a Distância* o fechar-se em si mesmo, não envolver-se com outras instâncias da sociedade. Até porque seu compromisso final é com a transformação da própria sociedade de caráter global. Uma ação possível no âmbito da formação nesse sentido é sua (6) *articulação com movimentos sociais em rede*. Seria uma forma de ativamente envolver os sujeitos da EaD em projetos coletivos, oportunizando outras experiências democráticas e de desenvolvimento da consciência crítica acerca de temas/objetos em estudo durante o curso. Mais do que isso, oportunizaria o engajamento em lutas por transformação. A articulação também admite os coletivos como produtores de saberes historicamente não reconhecidos pelas instituições de ensino, geralmente apenas objeto de pesquisa.

Ao defender essas condições, esta tese destaca a atualidade e a relevância de pressupostos freirianos para contextos de ensino-aprendizagem mediados pelas tecnologias. Isso é feito num momento histórico em que nada parece ser transformador se não for distinto do que já foi produzido, em termos de conhecimento. Inovar é uma das palavras de ordem do dia. Mas inovar não significa, necessariamente, se opor a antigos princípios; alguns deles, inclusive, reconhecidos e atuais. Importa saber *se* e *como* as inovações contribuem para a problematização e a melhoria da existência humana, da vida do/no planeta. A tese é um discurso favorável à modalidade a distância, mas que compactua com a visão de que em breve cairá por terra qualquer distinção entre presencial e não presencial.

REFERÊNCIAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. *Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012*. Curitiba: Ibpex, 2013.

ANTUNES, Ângela. *Leitura do Mundo no contexto da planetarização: por uma pedagogia da sustentabilidade*. 286f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

AZEVEDO, José Clóvis De. *Reconversão cultural da escola: mercoescola e Escola Cidadã*. Porto Alegre: Sulina; Universitária Metodista, 2007.

BARBERÀ, Elena; BADIA, Antoni; MOMINÓ, Josep M. "La adolescencia teórica de la Educación a Distancia". In: _____. *La incógnita de la Educación a Distancia*. Barcelona: ICE-Horsori, 2001. Disponível em: <http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1243702996874_1079301862_19726/barbera.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

CARVALHO, Jaciara D. S. *Redes e comunidades: ensino-aprendizagem pela internet*. São Paulo: Ed,L – Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/123456789/97#page/1/mode/1up>>. Acesso em: 16 set. 2012.

_____. "A formação para a cidadania na educação superior a distância: para além do direito ao acesso". In: IX CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 2012, Recife. *Anais...* Recife: UniRede, 2012.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez, 1979. _____. *Educação na cidade*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. *Política e educação: ensaios*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GADOTTI, Moacir. *Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Ed,L – Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008 (UniFreire, 2).

_____. *Escola cidadã*. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCÍA ARETIO, L. "Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual", *Revista española de pedagogía*, 00002, vol. 69, n. 249, 2011, p. 255–272.

HOLMBERG, Börje. "A theory of distance education based on empathy". In: MOORE, M.; ANDERSON, W. (eds.). *Handbook of distance education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2003, p. 79-86.

LIMA, Lucínio C. *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem"*. São Paulo: Cortez, 2012 (coleção questões da nossa época, v. 41).

MOORE, Michael G. "Teoria da Distância Transacional" (trad. de Wilson Azevedo), *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, ago., 2002, p. 1-14. Disponível em: <<http://ensinotec.com/artigos/Teoria%20da%20Distancia%20Transacional%20>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

ROMÃO, José Eustáquio. *Dialética da diferença: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B. D. S. "Vamos falar da sociedade civil planetária", *Fórum Social Mundial*, Porto Alegre: 2002. Disponível em: <www.ciranda.net/ciranda-mundi/article/vamos-falar-da-sociedade-civil>. Acesso em: 30 out. 2012.

SAUL, Ana Maria. A construção da escola pública, popular e democrática, na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2012, Campinas, SP. *Anais...* Campinas: [s.n.], 2012.

SIEMENS, George. "Conectivismo: uma teoria de aprendizagem para a Idade Digital", *Webcompetências*, 2004. Disponível em: <<http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo%5Bsiemens%5D.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2013.

STOJANOVIC, Lily. "Bases teóricas de la educación a distancia", *Informe de Investigaciones Educativas*, vol. VIII, 1994, p. 11-43.

AS RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS NO RECREIO: *processos de transformação do cotidiano*

JANAINA MELQUES FERNANDES⁶²

FRANCISCA ELEODORA SANTOS SEVERINO⁶³

RESUMO

O relato apresenta reflexões sobre os primeiros diálogos feitos com crianças de uma escola pública localizada em Santos (São Paulo, Brasil) a respeito das concepções que elas têm do seu recreio. Parte-se, então, de procedimentos iniciais para organizar a pesquisa de mestrado profissional em Educação, realizada por Janaina Melques Fernandes, sob a orientação de Francisca E. Severino, no qual o objeto é o recreio como possibilidade da construção de um tempo-espaço democrático. A pesquisa pretende identificar as possibilidades e dificuldades de construir coletivamente um recreio de maneira democrática, levando em consideração os conhecimentos, as histórias e as propostas de todos que nele atuam cotidianamente: alunos, cozinheiros, inspetores e, eventualmente, professores. Dessa forma, nossa tarefa não é propriamente definir o conceito de recreio, nem tampouco tomá-lo como um espaço dado, entre aulas, em que crianças descansam, brincam e interagem. Pelo contrário, assumimos perante o recreio uma atitude comprometida de quem não quer apenas descrever o que se passa entre as crianças, ou como se passa, mas nossa atitude é aquela comprometida com a transformação da realidade desse espaço escolar pouco ou nada envolvida com as relações de aprendizagem. Como Freire, que tomamos como referência teórica, entendemos que trabalhar a educação e pensar sobre ela, compreender e contribuir para a transformação de suas instituições, consiste na ação política pela democracia nas relações escolares.

PALAVRAS-CHAVE

Recreio, relações de poder, projeto político-pedagógico, tempo e espaço escolares.

62. Mestranda do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove) sob orientação da professora doutora Francisca Eleodora S. Severino. Possui graduação em Educação Física e Pedagogia. Trabalha como professora da rede municipal de Santos, com projetos relacionados ao circo e cultura popular. Contato: janainamelques@hotmail.com.

63. Professora e pesquisadora no campo de Gestão e Intervenção Educacional do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove). Coordena o Grupo de Pesquisas Escola Básica Gestão e Intervenção, que faz parte do diretório de pesquisas do CNPq. Contato: frasev@uol.com.br.

ABSTRACT

The report presents reflections on the early dialogues made with children from a public school located in Santos city (SP-Brazil) regarding the concepts that they have on their playtime. Then we take the initial procedures for organizing professional Master's Degree research in Education held by Janaina Melques Fernandes, under the direction of Frances E. Severino, in which the object is the playtime as a possibility to build a democratic time-space. The research aims to identify the possibilities and the difficulties to build collectively a playtime by a democratic way, taking into account the knowledge, the stories and proposals of all who work every day in it: students, cooks, inspectors and teachers occasionally. Thus, our task is not properly to define the concept of playtime, nor take it as a given space, between classes, where children rest, play and interact. On the contrary, we assume the playtime like a committed attitude of someone who does not want just to describe what goes on among children, or how it goes, but our attitude is committed with the transformation of the reality of this school space that may be just a little or nothing involved with connections learning. Just as Freire, who we take as theoretical framework, we believe that to work with education and to think about it, understand and contribute for the transformation of its institutions, is the politic action for democracy in school relations.

KEYWORDS

Playtime, power relations, political-pedagogical project, school time and space.

JUSTIFICATIVA

Por ser o recreio considerado um espaço livre, o trabalho problematiza como as interações entre crianças, professores e demais sujeitos que atuam na escola são postas em funcionamento, bem como tais interações são ali intensificadas mediante a presumida liberdade. Os dados são coletados por meio de diálogos, entrevistas, observações e diário de campo. As análises preliminares permitiram perceber que as ações entre crianças, professores e funcionários não são isentas de poder. Reconhecendo o recreio como um tema de investigação, nossa proposta é compreendê-lo como um desafio histórico em sua relação contraditória.

As pesquisas relacionadas à temática do recreio, apesar de terem sido desenvolvidas com diferentes referenciais e terem abordado diversos aspectos, como os estudos de Juliano Neuenfeld (2005), Fabiane Pinno (2008) e Rosane Linck (2009), têm em comum a percepção de que o recreio é tratado como um campo desvinculado de um pensamento pedagógico. Entendemos que, dessa maneira, é possível que diferentes discursos e estratégias de controle estejam presentes nas interações que acontecem no recreio, que se caracteriza muitas vezes como um tempo-espaço autoritário, de reprodução de valores que não dialogam com o pensamento político-pedagógico da escola. Ao mesmo tempo, as pesquisas também o identificam como um campo de grandes possibilidades educativas. Essas questões devem ser levadas em consideração quando se trata de assumir perante o recreio e seus sujeitos uma atitude comprometida com a transformação. De fato, o trabalho visa a uma intervenção no recreio da escola pesquisada, com base no referencial teórico freiriano, a fim de fundamentar diálogos e mediações na construção do conhecimento coletivo, por parte de inspetoras, inspetores, cozinheiras, cozinheiros e crianças. Como recomendo Freire (2011a, p. 157), “nossa atitude comprometida – e não neutra – diante da realidade que buscamos conhecer resulta, num primeiro momento, de que o conhecimento é processo que implica a ação-reflexão do homem sobre o mundo”. A tarefa pretende, também, comprovar a atualidade e a necessidade da concepção freiriana de educação no processo de emancipação e protagonismo dos sujeitos que participam do cotidiano escolar.

A concepção freiriana de educação considera que não só as educadoras e educadores, mas também as trabalhadoras e trabalhadores da escola – inspetoras, inspetores, zeladores, cozinheiras, cozinheiros, faxineiras, faxineiros entre outros – são responsáveis pelo processo educativo e pelo currículo que está em constante construção no cotidiano escolar (FREIRE, 2011b). Para Freire (idem), esses sujeitos devem ter voz nos processos de elaboração e organização do currículo, já que possuem conhecimentos e experiências relacionadas ao cotidiano escolar, seja com a organização dos espaços e tempo escolar, com a alimentação, com os alunos ou com outros funcionários. Todavia, esse saber que no processo é fundamental para a vida coletiva, se constrói com base num ponto de vista autoritário e do qual os docentes e a equipe gestora não participam em sua elaboração. Na realidade, eles participam da organização e da rotina escolar abordando outros aspectos. Concebemos essa afirmação com base na verificação do regimento escolar, que identifica as funções de cada funcionária e funcionário da escola. É preciso, então, grande

atenção no processo de pesquisa, pois, “ao adentrar-nos na compreensão de um tema, ao desvelá-lo, desvelamos igualmente o seu contrário, o que nos impõe uma opção que, por sua vez, passa a exigir de nós uma forma de ação coerente com as tarefas apontadas no tema” (FREIRE, 2011a, p. 157). Portanto, os saberes e experiências de todos os funcionários da escola devem ser levados em consideração na construção do Plano Político-Pedagógico da escola. Todavia, vale lembrar que “não devemos submeter nosso procedimento epistemológico à ‘nossa verdade’, mas buscar conhecer *a verdade* dos fatos” (FREIRE, 2011a, p. 156).

A NECESSIDADE DO RECREIO COMO UM NOVO ESPAÇO PEDAGÓGICO DEMOCRÁTICO

Por isso afirmamos a necessidade urgente de construir caminhos para superar o entrecruzamento de vozes e discursos, muitas vezes contraditórios, que permeiam o recreio. E é nessa urgência que entendemos a proposta emancipatória de Paulo Freire (2011b) como um caminho de superação. A pesquisa documental nos auxiliou a identificar como as políticas públicas e o Projeto Político-Pedagógico da escola definem e tratam o recreio. Não encontramos na Lei de Diretrizes e Bases brasileira aspectos que tratem de maneira específica o recreio ou uma orientação sobre como ele deve ser tratado. O documento que define o perfil e a identidade da escola e aponta os caminhos pedagógicos propostos coletivamente, segundo os pressupostos teóricos e as concepções relacionadas à escola e à comunidade escolar, é o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Esse documento foi criado no bojo das políticas democratizantes, pela implementação da Lei 9.394/96, que estabelece que os estabelecimentos de ensino devem ter a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. A escola é representada pelos diferentes segmentos que constituem sua comunidade. O PPP diagnostica sua situação administrativo-pedagógica, social, estrutural e educacional e, com base em indicadores resultantes desse diagnóstico, traça objetivos, propõe metas e planeja ações para que, ao longo de um período letivo, se alcance sucesso na aprendizagem do aluno. Todavia, a consulta ao PPP da escola pesquisada constatou que ele também, nesse caso, não trata o recreio como um espaço de lazer com potencial educativo. A única menção a ele é a demarcação de horário para a refeição.

Decidiu-se, então, ter uma primeira conversa com as crianças que vivenciam o recreio, afinal, esse é um momento muito esperado por elas. Para tanto, a pesquisadora, que também atua como professora da escola, propôs dois questionamentos para as crianças de 2º ano da escola: “Vocês podem brincar no recreio?”; “Do que vocês gostariam de brincar?”.

As respostas trazem um panorama inicial sobre como as crianças pensam o recreio acerca das possibilidades reais de experiências e do que elas gostariam de brincar. Contudo, ressaltamos que, no caso estudado, tais percepções foram sendo construídas pela investigadora, durante um certo tempo, em meio às relações cotidianas que se dão no próprio contexto escolar entre criança/criança e adultos/crianças, uma vez que a investigadora é também professora

da referida escola. Embora tenha sido percebido que o recreio é constituído por ações espontâneas e desordenadas das crianças, que em alguns momentos são conflituosas e nas quais a agressividade é potencializada por meio de brincadeiras, o objetivo principal do recreio, aceito culturalmente como fato dado, é o descanso das atividades de aprendizagem e o gasto de energia, fato que justifica, de certa forma, a pretensa liberdade para brincar, mesmo que essa brincadeira se imponha como coerção e manifestação de poder de uns sobre outros. Essas constatações indicam que há, num primeiro momento, o entendimento de que o recreio é um momento essencial e um espaço de descontração, fato que justifica o não investimento pedagógico nesse espaço e tempo. Ao se aprofundar a observação, no entanto, percebe-se que, num segundo momento, é possível ter uma compreensão de que as crianças não têm voz para decidir ou discutir o momento em que elas poderiam ser mais livres. A constante busca pelo controle, reproduzida por meio de ordens e broncas, também acabam por produzir valores relacionados ao que é considerado certo e errado. A concepção de poder, que está geralmente nas mãos de inspetores, também é reproduzida pelas crianças como normas disciplinares que não devem ser desrespeitadas. A hierarquia das relações escolares tem no recreio um espaço privilegiado de manifestação e acaba por servir às crianças como meio e fim em si mesmo da reprodução e aprendizagem de relações autoritárias. Acaba de fato constituindo-se como um espaço que limita as experiências e possibilidades de ações criativas e dialógicas que acontecem por parte das crianças. A ordem e disciplina são aí privilegiadas e as crianças sabem muito bem disso.

Essas observações se confirmam quando, mediante diálogo com as crianças, a investigadora propôs as duas perguntas que balizaram a investigação com elas, a saber: “Vocês podem brincar no recreio?”; “Do que vocês gostariam de brincar?”. Contradizendo a concepção de que o recreio é um espaço de descontração e de brincadeiras, as crianças esclarecem, já nas primeiras respostas, que elas gostariam de brincar por meio de atividades que não exigissem muita movimentação, tais como *killer*, adoleta e teatro de fantoche. Como na resposta do aluno 1, após a sugestão da prática de futebol feita pelo aluno 9: “que futebol o quê? Não pode”.

Essa experiência com apenas as duas questões proporcionam reflexões que vão orientar a organização de novos diálogos com as crianças, inspetores e cozinheiros. Dessa forma, poderemos compreender também como estes interpretam o recreio e as brincadeiras das crianças. Pretendemos, com isso, também identificar os diferentes discursos para poder problematizá-los por meio do diálogo na intervenção.

O diálogo tem especial importância na pedagogia freiriana. É um dos elementos fundamentais para superar a pedagogia autoritária, com a imposição de visões de mundo e reprodução dos valores dominantes. Para conceber uma educação dialógica, é necessário o constante exercício da escuta de todos os envolvidos. Implica reconhecer o outro como sujeito que aprende e ensina, não importando sua idade ou condição funcional. O diálogo é de fato fundamental na construção do conhecimento. A pedagogia freiriana entende que ninguém educa nem

aprende sozinho. A comunicação é necessária para transformar o mundo. Pois “somente escutando é que aprendemos a falar com o outro e não para o outro” (SANTOS NETO, 2009, p. 34).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise documental explicitou que, embora haja na escola escolhida como local deste estudo o instrumento democratizante que é a construção coletiva do PPP, o recreio como um espaço tempo pedagógico a ser contemplado foi deixado de lado, entre as diversas tarefas que são organizadas sistematicamente no cotidiano escolar. Essa falta de preocupação possibilita as mais diversas formas de tratamentos por parte dos sujeitos que atuam no recreio, entre as quais se destacam a violência física ou simbólica (*bullying*). Não há preocupação pedagógica ou construção de um pensamento que possa trazer algum tipo de referência para mediar as interações que ali acontecem. Dessa maneira, consideramos necessário pensar no recreio, nas suas possibilidades e limitações, para transformá-lo também num campo fértil de produção do conhecimento escolar em processo democrático.

Tomando a concepção de diálogo e construção de conhecimento na perspectiva de Paulo Freire, pretendemos organizar e experimentar uma práxis que busque caminhos para a construção de um recreio democrático, a fim de que o processo emancipatório aconteça até nos momentos escolares menos pensados pedagogicamente.

REFERÊNCIAS

BREZINSKI, Iria (org.). *LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos*. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. *Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

LINCK, Rosane S. *Hora do Recreio! Processos de pertencimento identitários juvenis nos tempos e espaços escolares*. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NEUENFELDT, Juliano D. *Recreio escolar: espaço para “recrear” ou necessidade de “recriar” este espaço?* Lajeado: Univates, 2005.

PINNO, Fabiane S. *Recreio escolar: práticas corporais e suas significações*. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2008.

SANTOS NETO, Elydio dos. “Paulo Freire e Gramsci: contribuições para pensar educação, política e cidadania no contexto neoliberal”, *Revista Múltiplas Leituras*, vol. 2, n. 2, jul./dez., 2009, p. 25-39.

EDUCAÇÃO LIBERTADORA E LIBERDADE EXISTENCIALISTA: *um encontro entre Jean-Paul Sartre e Paulo Freire*

JANINE MOREIRA⁶⁴

MARISA DE S. THIAGO ROSA⁶⁵

RESUMO

A teoria educativa libertadora de Paulo Freire é um instrumento de libertação de situações opressoras, com base na conscientização, que, por sua vez, é condição para a práxis. A teoria filosófica de Jean-Paul Sartre é um instrumento de desalienação ao relacionar o homem com sua liberdade e, nesse sentido, é uma teoria da ação. Freire tem em Sartre uma de suas referências, e ambos se baseiam na fenomenologia e no materialismo histórico dialético. Este texto pretende apresentar alguns conceitos fundamentais de Sartre e colocá-los em diálogo com Freire, no intuito de refletir sobre as possibilidades que essas duas teorias, juntas, têm para o trabalho de profissionais a respeito do empoderamento de pessoas e grupos. O conceito de consciência transitiva crítica de Freire equivale ao conceito de consciência reflexiva crítica de Sartre, assim como a conscientização freiriana equivale ao nascimento existencial sartriano. Ambas teorias se complementam em seu potencial de ação ao se basearem nas possibilidades do homem e do mundo, possibilidades situadas, mas sempre possibilidades, negando, portanto, qualquer forma de determinismo, o qual paralisa a ação. Elas capacitam a compreensão das determinações contextuais, nossa “unidade epocal”, em seu “tempo histórico” e a agir nele, com referência na inesgotável capacidade de transformação humana no mundo, com base na liberdade. Liberdade para agir na construção da utopia, do *inédito viável*, superando a alienação e a má-fé.

64. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 1990), mestrado em Sociologia Política pela mesma universidade (1995) e doutorado em Educação pela Universidade de Córdoba (Espanha, 2000) com convalidação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente, é professora do curso de Psicologia e professora permanente do Programa de Pós-Graduação (Mestrado em Educação) da Universidade do Extremo Sul Catarinense, de Criciúma (SC). Desenvolve projetos de pesquisa e extensão na área de Educação em Saúde, Educação permanente em Saúde, com base nos enfoques freirianos e sartrianos. Contato: jmo@unesc.net.

65. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 1990) e mestrado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS, 1996). Atualmente, é psicoterapeuta na Clínica de Psicologia e professora titular da Fundação Universidade Regional de Blumenau. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Intervenção Terapêutica, atuando principalmente nos seguintes temas: psicopatologia, drogadição, relações humanas e psicologia sartriana. Contato: marisa@furb.br.

PALAVRAS-CHAVE

Educação libertadora, psicologia existencialista, Freire e Sartre.

ABSTRACT

Paulo Freire's liberating educational theory is an instrument of liberation from oppressive situations, raising an awareness that, in turn, is a prerequisite for praxis. Jean-Paul Sartre's philosophical theory is an instrument for "disalienation" that implies man in his freedom, and, in this sense, is a theory of action. Freire has in Sartre one of his references, and both start from phenomenology and dialectical historical materialism. This paper intends to present some key concepts by Sartre to establish a dialogue with Freire, in order to reflect on the possibilities that these two theories together have to the work of professionals for the empowerment of individuals and groups. The concept of critical transitive consciousness by Freire is equivalent to the concept of critical reflective consciousness by Sartre, just as Freire's awareness is equivalent to Sartre's existential birth. Both theories are complementary in their potential for action, since they start from the possibilities of man and world, situated possibilities, but still possibilities, denying, therefore, any form of determinism, which paralyzes action. They enable the understanding of contextual determinations, our "epochal unity", in its "historical time", and allow us and to act on it, based on the endless human capacity for transformation in the world, based on freedom. Freedom to act on the construction of utopia, the *viable unprecedented*, overcoming alienation and bad faith.

KEYWORDS

Liberating education, existentialist psychology, Freire and Sartre.

INTRODUÇÃO

A teoria educativa libertadora de Paulo Freire (Brasil, 1921-1997) é um instrumento de libertação de situações opressoras, com base na conscientização, que, por sua vez, é condição para a práxis. A teoria filosófica – apropriada pela psicologia – de Jean-Paul Sartre (França, 1905-1980) é um instrumento de desalienação ao relacionar o homem com sua liberdade e, nesse sentido, é uma teoria da ação. Freire tem em Sartre uma de suas referências, e ambos partem da fenomenologia e do materialismo histórico dialético.

Este texto pretende apresentar conceitos fundamentais de Sartre e colocá-los em diálogo com Freire, no intuito de refletir sobre as possibilidades que essas duas teorias, juntas, têm para o trabalho de educadores, psicólogos, enfim, profissionais dos diferentes saberes no que tange ao empoderamento de pessoas e grupos.

UM SER DE LIBERDADE – A CONDIÇÃO ONTOLÓGICA SARTRIANA

Para Sartre, o homem é um projeto vivo, caracterizando-se por um movimento perene de negação do que foi (*eu* passado) na busca do ser que ainda não é (*eu* futuro, seu desejo de ser). É o projeto sendo o próprio homem em movimento: “[...] o homem será apenas o que ele projetou ser” (SARTRE, 1987a, p. 6).

Na concretude do projeto, forma-se a subjetividade, constituída com base nas experiências de um sujeito concreto, passando pela mediação dos grupos aos quais pertence. O homem interioriza uma exterioridade, que é sempre sociológica. Esse processo é diverso em cada indivíduo, porque depende de como o sujeito realizará a apropriação das experiências da vida de relações, de acordo com as mediações concretas do mundo, presentes na história de vida de cada um, resultando num saber-de-ser que é singular-universal, em que encontramos a inteligibilidade de uma época, que se organiza numa inteligibilidade específica, a do ser daquele sujeito. Essa interioridade, porém, só pode existir no mundo se exteriorizada, o que se dá por meio da objetivação, na práxis. Não há interiorização subjetiva sem a sua exteriorização objetiva no mundo, o que nos permite constatar que o homem é uma *subjetividade objetivada*. No dizer do autor, o homem vive o universal como particular. Conhecendo-se o homem conhece-se sua época e conhecendo-se a época conhece-se o homem, porque um está intrinsecamente, dialeticamente, formando o outro. A objetivação é guiada pela escolha do indivíduo, limitada pelo contexto sócio-histórico, mas não deixando de ser escolha, visto ser a realização de um dos vários “possíveis” humanos. É a liberdade, em Sartre, uma dimensão ontológica do homem.

Porém, o mundo é uma obra de vários autores, o homem não tem o total controle do resultado de sua ação nele, porque essa ação irá se unir ao conjunto das ações humanas, no nível coletivo, muitas vezes tendo para o outro um sentido diverso do que se pretendeu. É a alienação em nível ontológico, própria das relações humanas, o que significa que não há como garantir que a finalidade pretendida se concretize, tendo em vista que o mundo é uma construção coletiva, necessitando, para tanto, do tecimento dos projetos individuais num projeto coletivo.

Para a teoria existencialista, há duas formas de consciência: a irreflexiva (sem *eu*) e a reflexiva (com *eu*). A consciência irreflexiva pode ser *perceptiva* (posicional de um objeto real) e *imaginante* (posicional de um objeto irreal). A consciência reflexiva pode ser espontânea – posicional do objeto e não posicional do *eu* para si – e crítica (posicional do objeto e posicional do *eu* para si). A consciência espontânea é aquela com a qual se vive a maior parte do tempo, que não posiciona o *eu* para si, ou seja, que não questiona sua situação no mundo na relação entre consciência e objeto. A consciência crítica é aquela que situa o *eu* no mundo, questiona o sentido da ação do *eu* no meio social, as consequências das escolhas individuais para a construção do *eu* que se deseja sempre entre os outros. É por meio da consciência crítica que se dá o nascimento existencial, quando o homem se vê como liberdade – e não determinado – e inserido num mundo do qual não pode se desvincular; quando entende que é responsável por suas escolhas; quando ele se desaliena. E não há como viver o nascimento existencial sem sentir angústia, que Sartre denomina “a angústia da liberdade”: a certeza de que se será um ou outro, de acordo com as escolhas que fizer.

Sartre afirma que o homem, muitas vezes, não quer se ver enquanto liberdade, ao contrário, quer sentir-se seguro diante de situações que entende que o determinam, não lhe restando nada a fazer, a não ser viver o determinado, ou as escolhas de outras pessoas.

Dessa forma, as situações vividas pelo homem em seu cotidiano, criadoras das condições materiais de sua alienação, se não formadas por ele, são por ele mantidas em sua práxis por meio da cumplicidade com essas situações. Tal atitude de cumplicidade decorre exatamente da problemática da liberdade, trazida ao cenário do pensamento moderno pelo existencialismo, e implica também a discussão da “má-fé”, atitude que consiste na tentativa de, ao evitar a angústia da liberdade, mentir para si próprio, na busca de negar o confronto do sujeito consigo mesmo e com os outros, como sendo o resultado das escolhas feitas, pela insuportabilidade em assumir-se plenamente como sujeito que faz e é feito pela história. Para Sartre, ao agir engajadamente, o homem não escolhe apenas a si próprio, mas também escolhe a humanidade: “[...] na verdade, devemos sempre perguntar-nos: o que aconteceria se todo mundo fizesse como nós?” (SARTRE, 1987a, p. 7).

A história se faz num movimento perene de totalização, destotalização, retotalização. O homem é uma “totalização em curso” porque é inacabado, fazendo-se a cada momento, assim como a história humana. O homem é uma totalização de ações, guiadas pela inteligibilidade na qual estão inseridas, e ao mesmo tempo, dialeticamente, ajudam a manter, ou a mudar. As mudanças propiciam a destotalização desse conjunto, para retotalizá-lo novamente, com base em outros padrões, por meio de ações concretas, na objetivação da subjetividade.

APROXIMAÇÕES ENTRE SARTRE E FREIRE

Sartre e Freire partem da compreensão fenomenológica da consciência enquanto intencionalidade. A consciência é sempre consciência de alguma coisa, que está fora dela mesma, transcendente a ela e não dentro dela. Por isso, o homem é um

ser de relação e só se humaniza em relação com outros homens, tendo o mundo como mediação, assim como os homens são mediação para os outros homens. Ambos têm como base o materialismo histórico, em que o homem surge num mundo já construído por outros homens, os quais foram construindo-se na exata medida em que construíam o mundo. Por isso, ao surgir no mundo feito por outros, esse é sempre um ponto de partida, não de chegada, não de determinação. O mundo traz condições objetivas para a existência, mas esta transcende essas condições e recria o mundo, ou o aceita. Homem e mundo são inacabados.

A liberdade para Sartre é condição ontológica do homem, graças ao fato de a consciência (condição transfenomênica do sujeito), ainda no plano ontológico, não possuir conteúdo, sendo que dela nada emana, ela não possui interioridade, mas é por meio dela que o homem consegue se relacionar com o mundo que o circunda, formando, com base nessa relação – homem, que é corpo-consciência, e o mundo, cujo fundamento é o em si –, seu próprio saber. Aí está o fundamento da liberdade, da ausência de qualquer determinismo e de qualquer natureza humana, que impele o homem a se inventar a cada instante, já que não existe nada que o determine a ser de um jeito ou de outro. Nesse sentido, ele não vai poder nunca deixar de escolher, mesmo que escolha para ele a escolha dos outros. Assim, pelas escolhas, o homem vai construindo a si e ao mundo. A consciência reflexiva crítica (constitutiva do ser) possibilita ao homem o nascimento existencial (acontecimento antropológico, pois relativo à vida de relações), rumo à realização de seu desejo de ser, que tem várias possibilidades, em situação concreta objetiva (liberdade em situação).

A liberdade em Freire é a realização da vocação ontológica do homem, que é o “ser mais”, entendido como transcender-se. O “ser mais” é realizado em comunhão com outros homens, pelo diálogo, que possibilita a conscientização. Esta se dá com base na consciência transitiva crítica – conceito que equivale ao de consciência reflexiva crítica de Sartre –, que possibilita a libertação – em termos reflexivos e de ação –, e a emersão do homem da situação que o “engolia”, na qual se via como passivo.

O conceito de conscientização em Freire equivale ao de nascimento existencial em Sartre, uma vez que são acontecimentos sociológicos/antropológicos. A consciência e a liberdade em Sartre são do domínio ontológico, pois são constitutivos do ser do homem. Em Freire, a consciência também é ontológica, porém, a liberdade é decorrente, em termos antropológicos, do “ser mais”, esse sim, ontológico.

Talvez uma tarefa que se nos impõe seja recuperar radicalmente a dimensão da liberdade humana. Isso significa engajar-se na construção de si e do mundo – construção que ora continua, ora modifica –, imbuído no rumo que levará aonde se quer chegar. Isso implica ter a certeza do inacabamento do homem e do mundo, respirando-se a possibilidade do vir a ser, do *inédito viável*. Os processos de intervenção comunitária, baseados na liberdade do homem, seriam possibilitadores da assunção de seu ser enquanto um ser livre, que se encontra em tal situação por conta de suas próprias escolhas em meio às escolhas alheias e a um certo mundo objetivo com o qual se depara, de modo a retomar essa liberdade, uma vez que o homem nasce livre. O papel do educador comunitário – tomando esse termo como

genérico – seria o de levar um grupo, grupo formado por pessoas, à localização, precisa, dessa sua condição no mundo, mediando o processo de transcendência para o campo de possibilidades do ser, muitas vezes não alcançado pela mistificação que envolve exatamente a natureza do ser (natureza aqui tratada como aquilo que o caracteriza), compreendida e aceita por ele – homem e grupo – com base na cultura dominante como uma natureza determinada por condições exteriores, diante das quais só resta a conformação. Obviamente, tal mistifório propagado pela cultura dominante tem o objetivo claro de manter o homem nessa escuridão, a fim de alcançar seus interesses e propósitos de dominação. Ao dar-se conta que até o momento se fez um ser conformado e amedrontado, esse mesmo homem poderá ser diferente ao conscientizar-se, o que, segundo Freire, o levaria à libertação – ou seja, à emersão, tanto de sua situação existencial singular quanto de sua situação existencial coletiva. Em Sartre, tal constatação também é condição para que o homem escolha mover-se em consonância com a sua própria constituição ontológica, como um ser livre que sempre foi, desde seu nascimento, ainda que possa não assumir essa sua condição entre os outros e as coisas; poderá escolher a má-fé, por julgar que a negação de sua liberdade é a melhor forma de continuar obtendo certos benefícios para si e para alguns outros que lhe interessam, pelos mais variados motivos. Contudo, assim mesmo, terá que assumir também o ônus dessa escolha, em detrimento de quaisquer benefícios, o que, em termos de coletivo, significa o grupo não se constituir enquanto unidade com uma finalidade de superação de uma determinada situação.

Assim, ambas as teorias se complementam em seu potencial de ação ao se basearem nas possibilidades do homem e do mundo, possibilidades situadas, mas sempre possibilidades, negando, portanto, qualquer forma de determinismo, o qual paralisa a ação. É necessário compreender as determinações contextuais, nossa “unidade epocal”, compreendê-las em seu “tempo histórico” e agir nele, por meio da inesgotável capacidade de transformação humana no mundo, com base na liberdade. Essas duas teorias capacitam a intervenção rumo à construção de coletividades que não tenham medo de dizer a sua palavra de contemplação do mundo; abertas a aprenderem entre si; que saibam dialogar na diferença; que possam estabelecer relações entre si de reciprocidade e autenticidade, de conquista do mundo e não de conquista do outro, como aponta Freire, ou da conquista da liberdade do outro, como aponta Sartre.

A condição ontológica de “ser mais” direciona o homem à compreensão de sua também condição ontológica de ser livre. Livre para agir na construção da utopia, do *inédito viável*. Conscientização e liberdade são conceitos que fortalecem a ação humana, seu sentimento de empoderamento, necessário na busca das condições concretas do agir como sujeitos conscientes de seu lugar no mundo.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 48ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 32ª reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. 3ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987a (coleção Os Pensadores), p. 1-32.
- _____. *Questão de Método*. 3ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987b (coleção Os Pensadores), p. 109-191.

FUNDAMENTOS FREIRIANOS NO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

JASON FERREIRA MAFRA¹
EDUARDO SANTOS²

RESUMO

O mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe-Uninove), iniciado em 2012, é um desdobramento das discussões feitas na linha de pesquisa em práticas educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) dessa Universidade. A organização do novo mestrado envolveu um grupo de investigadores vinculados aos estudos freirianos e tomou como referência a práxis de Paulo Freire, estabelecendo como fundamento da proposta e foco de pesquisa o campo da prática, uma vez que, na concepção freiriana, toda teoria só possui legitimidade epistemológica no interior de uma prática e sua legitimidade política reside em requalificar a própria prática. Com base em tais pressupostos, o programa estruturou-se com uma área de concentração e três linhas de pesquisa e “intervenção”, cujos objetos de investigação circunscrevem-se no universo da gestão e das práticas educacionais, além de orientar suas atividades de pesquisa para as questões da escola básica. Adicionalmente, o programa desenvolve uma política de inclusão na pós-graduação ao introduzir no processo seletivo o “fator público”, por meio do qual professores e gestores da escola pública são selecionados para tornarem-se pesquisadores dos múltiplos aspectos que envolvem sua realidade escolar. Correspondente a essas orientações, o Progepe traz, para o campo da formação pós-graduada, elementos teóricos e práticos que fundamentam as práticas da educação e das pedagogias populares.

1 Doutor e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e graduado em História pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal). Docente e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove) e diretor do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da mesma instituição. Contato: jasonmafra@gmail.com

2 Sociólogo, mestre em Geografia Humana e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove) e líder do Grupo de Pesquisa em Políticas de Educação Superior (Grupes). Contato: edusantos_br@ig.com.br.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Popular, mestrado profissional, pedagogia freiriana, pesquisa e intervenção.

ABSTRACT

The master in Management and Educational Practices at Nove de Julho University (Progepe-Uninove), initiated in 2012, it is an outgrowth of discussions made on Line Research in Educational Practices of the Post-Graduation in Education Program (PPGE) of this University. The organization of the new masters involved a group of researchers linked to Freire's studies that took as reference his praxis, establishing as foundation of the proposal and the research focus the practice field, since in Freire's conception every theory has only epistemological legitimacy within a practice and its political legitimacy lies on qualify again the practice itself. From these assumptions, the program was structured with one area of concentration and three lines of research and "intervention" whose inquiry objects are confined to the universe of management and educational practices and besides it guides research activities for basic school issues. In addition, the program develops an inclusion policy in the post-graduation selection process when it introduces the "public factor" whereby teachers and administrators from public schools are selected to become researchers of multiple aspects that involve their school reality. Corresponding to these guidelines, the Progepe brings to the field of postgraduate formation, theoretical and practical elements that underlie education practices and popular pedagogies.

KEYWORDS

Popular Education, professional master, Freire's pedagogy, research and intervention.

INTRODUÇÃO

Os debates e concepções sobre a Educação Popular são historicamente travados no âmbito das pedagogias críticas, que, em sua maioria, consideram-na adstrita ao campo da educação de adultos, às iniciativas dos movimentos sociais e, segundo Beisiegel (1974), a algumas ações governamentais em que os pressupostos da Educação Popular são aplicados a uma política ou projeto educacional voltado à emancipação e aos interesses autênticos da maioria da população. Nesse sentido, ela não constitui prática exclusiva desse ou daquele grupo, já que, por sua natureza social, diz respeito a teorias e práticas que se dão dentro e fora da educação escolarizada.

Em nosso entendimento, o que dá a um processo educativo o qualificativo “popular” não é apenas sua clientela, mas seus fundamentos, princípios, metodologia e teleologia. E no confronto com toda a tradição que predomina na história das aprendizagens, essa concepção tem como princípio fundante a tese freiriana da necessidade de incorporação, ao currículo, da gnosiologia e da epistemologia oprimidas, ou seja, dos saberes populares, o que traz uma dificuldade muito concreta, mesmo para os que têm compromisso com a transformação social, pois: se, de um lado, nosso engajamento político e convicções epistemológicas nos empurram para um discurso apologético do popular, de outro, nossa prática pedagógica nos leva a defender componentes da chamada “cultura erudita” – nesse caso, a burguesa – nos currículos. Isso porque, como demonstrou Marx, em uma sociedade de classes, as ideias dominantes são sempre as ideias das classes dominantes (LOMBARDI, 2011). Diante dessa tese marxista, como manter a coerência com a convicção freiriana da superioridade do conhecimento dos oprimidos sobre o dos opressores (ROMÃO, 2008), na medida em que a visão de mundo destes “hospeda” a visão de mundo daqueles?

Em *Pedagogia do oprimido* (1987), Freire nos aconselha a examinar as distinções entre consciência real e consciência possível. A primeira se expressa em contextos específicos de dominação e acaba incorporando elementos espúrios, de uma visão de mundo que não é a sua; a segunda é dialeticamente determinada pelas condições materiais de existência e suas respectivas relações. A consciência real das classes dominantes geralmente coincide com sua consciência possível, porque elas propõem suas concepções e ideais como universais, ao passo que as classes dominadas incorporam a sua consciência real, pelo tráfego ideológico, elementos da consciência de classe dos dominantes. O papel da educação libertadora é o de afastar os elementos espúrios, ou inautênticos, incorporados pela consciência real dos oprimidos pela “educação bancária” – como Freire batizou a educação burguesa – e potencializar a emergência de sua consciência historicamente determinada. Constatar essas diferenças é fundamental para o argumento da superioridade gnosiológica das classes dominadas ao longo da história, na medida em que ela, na maioria das vezes, não ocorre no campo da consciência real, mas no da consciência possível.

EDUCAÇÃO POPULAR EM PAULO FREIRE

Na perspectiva freiriana, Educação Popular só pode ser concretizada por meio de uma pedagogia do oprimido. Para tipificar a pedagogia freiriana como popular, destacamos apenas seus elementos mais significativos: a superioridade gnosiológica dos oprimidos e a *metodologia do Círculo de Cultura*. Reitere-se que a educação – popular ou não – não tem significado em si mesma: ela se referencia no projeto de sociedade que se quer defender, o que impõe adotar uma teoria do ser (ontologia) que, por sua vez, implica uma teoria do conhecimento (epistemologia). Assim, uma proposta pedagógica de cariz popular recusa uma ontologia metafísica que considera o ser humano genérico e abstrato e filia-se a uma ontologia do ser social dos sujeitos concretos, o que exige implicações epistemológicas e políticas.

Para Freire, “o mundo não é, está sendo”, os homens não são, estão sendo; não são entes estáticos, estruturas acabadas ou dadas, mas tensões permanentes, movimento entre o que são e o que querem ser. Esse permanente busca em *ser mais* decorre de uma condição ontológica: seres humanos são incompletos (precisam dos demais), inconclusos (estão em transformação) e inacabados (são imperfeitos); sabem desses limites e tentam superá-los procurando *ser mais*. Essa ontologia fundamenta uma determinada epistemologia³, cuja especificidade gnosiológica conduz ao princípio da incerteza: ambas deságuam em uma pedagogia da dúvida, da pergunta e do diálogo e em um sujeito *transindividual* do conhecimento. Este, mais do que o “sujeito coletivo” que constrói o conhecimento, constitui um novo sujeito cognoscente, pois vai além da soma das perspectivas individuais. Não se trata de substituir o sujeito individual do conhecimento dominante pelo sujeito individual do conhecimento dominado, mas de superar a individualidade gnosiológica por um novo sujeito *transindividual* capaz de, pelo diálogo, gerar sínteses entre as diversas perspectivas – essa capacidade só a têm, em potencial, na sua consciência possível, os oprimidos.

Para que emergjam processos e categorias oprimidas do pensar e do conhecer, é necessário desenvolver uma metodologia que permita aflorar o que está velado pelos processos e categorias opressoras. Freire utilizou a metáfora da transitoriedade para indicar que os seres inconscientes ou alienados estão em “trânsito” para a consciência crítica, necessária à transformação social, condição que não é automaticamente produzida pelos contextos histórico-críticos. Além da crise do instituído, é preciso um processo pedagógico que permita aos dominados assumirem-se como sujeitos da história, que resulta da práxis da Educação Popular e que só se concretiza quando os oprimidos se apropriam de sua autêntica consciência, tornando real sua consciência possível. Para tanto, é preciso fazer emergir ideias e ideais ocultados pelos valores dominantes; trabalhar, convictamente, para que processos de conhecimento escondidos ou silenciados pelas gnosiologias dominantes afluam e se instaurem nos currículos, que os processos do conhecer e do fazer populares predominem como processos de conhecimento e de intervenção

3 Usamos esse termo, academicamente consagrado, na falta de outro que venha a substituí-lo para, de modo mais adequado, designar a diferente concepção de ser e de teoria do conhecimento sugeridas por Freire.

na realidade. Exige-se estar alerta e em conflito com as convicções inculcadas em nossas consciências pela formação que recebemos desde a infância. A metodologia que propicia a emergência de temas e processos presentes no mundo dos oprimidos transforma educadores e educandos em pesquisadores da realidade popular, unidos pela e na leitura crítica do mundo. Aí buscam temas e contextos geradores da mediação pedagógica, aí encontrarão as “unidades epocais”, como Freire denominava as estruturas simbólicas significativas de um determinado contexto, como seriam, hoje, os temas da globalização ou da conectividade. Para esse trabalho político do pesquisador-educador progressista, cabe tensionar as unidades simbólicas dominantes pelas dos oprimidos, o que significa propor, no uso do Círculo de Cultura⁴, o tempo-espaço da mediação pedagógica que faz interagir educadores e educandos e no qual todos, confrontando suas “culturas primeiras”⁵, constroem o novo sujeito *transindividual* do conhecimento “mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79). Mediação esta que é feita no processo *de conhecimento processado na relação dialógica educador-educando*, na qual se transita do conhecimento imediato para o mediato (VIEIRA; OLIVEIRA; ARNONI, 2007), do conhecimento ingênuo para o conhecimento crítico. Essa é, para nós, uma das condições centrais da Educação Popular em uma perspectiva freiriana.

Além de pensar a Educação Popular na perspectiva freiriana, interessa aos pesquisadores a ela vinculados discutir suas possibilidades no nível superior, dado que o próprio Freire introduziu essa práxis na universidade brasileira em suas experiências como docente. Para tanto, vamos nos ater à experiência de um programa *stricto sensu* em Educação, cuja proposta de trabalho inspira-se no legado freiriano.

FUNDAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO PROGEPE

Os primeiros mestrados profissionais em Educação tiveram seu reconhecimento pelo Ministério da Educação (MEC) na primeira década deste século. Até 2011, havia somente sete deles, sendo que, na primeira avaliação trienal, a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes) reconhecia três dezenas de programas. O Progepe-Uninove está em atividade desde 2012 e nessa breve caminhada foi marcado por significativos avanços no enfrentamento dos desafios epistemológicos e político-pedagógicos que emergiram em sua implantação, que aqui resumiremos.

A decisão de apresentar a proposta de um mestrado profissional em Educação resultou de intensas discussões sobre posições que, de um lado, denunciavam os riscos da mera especulação pedagógica, que desconhece os problemas concretos de sua região de influência, e, de outro, criticavam os perigos de desconsiderar os fundamentos teóricos e axiológicos como importantes para a ação. Nesse debate

4 Não há espaço, neste texto, para fazer o debate habilitador dos Círculos de Cultura como círculos epistemológicos.

5 Aqui entendida a visão de mundo que trazem para a sala de aula, ou para o Círculo de Cultura, onde quer que ele se dê.

sobre a relação dialética entre teoria e prática, que fundamentou a elaboração do novo mestrado, envolveram-se, especialmente, pesquisadores vinculados aos referenciais freirianos do PPGÉ-Uninove e professores e gestores da escola pública.

A primeira indagação mobilizadora do debate dizia respeito à natureza da proposta. Na tradição do pensamento freiriano, o processo de humanização é histórico-cultural e se realiza coletivamente nas variadas instâncias da vida, ganhando intencionalidade na educação. Se educar é transformar (BRANDÃO, 2005) e se a transformação só se realiza na prática social, essa prática se configura tanto como ponto de partida, enquanto realidade a ser investigada, quanto ponto de chegada, como ação transformadora qualificada pela teoria. Em Freire, a prática social é lugar epistemológico e político e instância privilegiada da práxis, e toda teoria se legitima no interior de uma prática concreta: gnosiológica, que vem da reflexão sistemática sobre ela, e política, que qualifica para intervenções na mesma prática.

Para além dos debates sobre a pertinência dos mestrados profissionais na área da Educação, entendemos que eles têm funções específicas de investigar os problemas político-pedagógicos e de contribuir para a prática educacional, em particular a escolar. Com a introdução do “fator público” no Progepe, um bônus sobre a nota final dos candidatos vinculados à escola pública, tem-se, hoje, um contingente de 90% de profissionais das redes oficiais de ensino pesquisando práticas escolares.

PESQUISA E INTERVENÇÃO NO *STRICTO SENSU*

Os mestrados profissionais seguem as mesmas normas aplicáveis aos cursos acadêmicos da área no que se refere ao corpo docente, aos créditos disciplinares, à qualificação e à defesa pública. No Progepe, introduziram-se as concepções de linha e projeto de pesquisa e de intervenção como forma de garantir o diálogo entre teoria e prática nos projetos de investigação, perspectivas destacadas positivamente no documento da Capes de recomendação do programa. Considerando a natureza, os fins e a história ainda breve dessa modalidade e os debates na área – seminários da Capes, reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), encontros do Fórum de Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da Anped (Forpred) etc. –, podemos dizer que ela tende a construir uma identidade que, sem antagonizar com os programas acadêmicos, mas nutrindo-se dos resultados de suas produções, delinearão caminhos próprios de inserção nos cursos de pós-graduação. O que se espera de suas pesquisas é que contribuam para a melhoria da qualidade da educação, seja em que nível for. Nesse caminho, busca-se manter a distinção necessária entre objeto e objetivo, preservando o rigor científico, o que evita desvios metodológicos do pesquisador e “poses” dos investigados. Dada a interligação desses dois conceitos nos cursos acadêmicos, é comum que os pré-projetos dos candidatos se caracterizem mais como roteiros de ação pedagógica (objetivo político) do que

como projetos de investigação (procedimento científico). Por essa razão, adota um estilo de orientação que busca transformar propostas de intervenção (ações pedagógicas) em propostas de pesquisa (investigações científicas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta as orientações oficiais, a experiência de outros programas e o processo de consolidação, podemos dizer que o Progepe, ao direcionar o foco para as práticas, produz estudos que resultam em subsídios para o enfrentamento qualificado dos problemas do cotidiano escolar e de suas relações sociais e políticas, em outras palavras, as práticas como configuradas no dia a dia da educação.

Assim, um projeto de pesquisa e de intervenção deve garantir que o objeto a ser investigado esteja diretamente vinculado às demandas concretas das escolas, seja das práticas pedagógicas, político-sociais ou de gestão. O “produto” que daí resulta pode ser tanto uma proposta de intervenção na realidade quanto a apresentação de subsídios teórico-práticos para a ação educativa. Não cabe falar de Educação Popular sem levar em conta a valorização da cultura local, o protagonismo discente, a crítica aos métodos tradicionais de ensino, a educação como processo de conscientização e a valorização das múltiplas linguagens. O desafio que hoje se põe às experiências aqui relatadas é o de demonstrar que uma educação superior popular é possível na medida em que se busquem os princípios fundamentais nos aportes das grandes correntes progressistas da educação, particularmente na pedagogia do oprimido postulada por Freire e em uma concepção de conhecimento (epistemologia) ampliada pela noção de saberes e de ser (ontologia), vale dizer, na experiência do humano em permanente processo de mudança e em busca de ser mais.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira, 1974.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Paulo Freire, educar para transformar*. São Paulo: Mercado Cultural/Instituto Paulo Freire, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. *Estado e educação popular na América Latina*. Campinas: Papirus, 1992.

_____; _____ (orgs.). *Educación popular; crisis y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1993.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LOMBARDI, J. C. *Educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Campinas: Alínea, 2011.

MAFRA, Jason Ferreira. "Utopia e projeto possível". In: TORRES, Carlos Alberto; GUTIÉRREZ, Francisco; ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir; GARCIA, Walter Esteves (orgs.). *Reinventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: Ed,L – Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008, p. 9-40.

ROMÃO, José Eustáquio. "Razões oprimidas: introdução a uma nova geopolítica do conhecimento". In: TORRES, Carlos Alberto; GUTIÉRREZ, Francisco; ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir; GARCIA, Walter Esteves (orgs.). *Reinventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: Ed,L – Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008, p. 63-90.

_____; GADOTTI, Moacir. *Educação de adultos: cenários, perspectivas e formação de educadores*. Brasília: Liber, 2007.

VIEIRA, José Luis; OLIVEIRA, Edilson; ARNONI, Maria Elza Brefere. *Mediação dialéctica na educação escolar: teoria e prática*. São Paulo, Loyola, 2007.

FORMAÇÃO DO ALUNO PESQUISADOR POR MEIO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: *uma experiência emancipadora e transformadora*

LIGIA DE CARVALHO ABÕES VERCELLI⁶⁶
AMANDA MARIA FRANCO LIBERATO⁶⁷

RESUMO

O objeto da presente pesquisa foi a formação do aluno pesquisador. Teve por objetivo analisar a formação que o aluno pesquisador recebeu por meio de extensão universitária ao participar do Projeto Ler e Escrever, desenvolvido por uma universidade privada localizada na zona oeste da cidade de São Paulo (Brasil). Os sujeitos da pesquisa foram seis alunos pesquisadores que, à época da pesquisa, cursavam Pedagogia. Tal instituição é parceira do Programa Ler e Escrever – Bolsa Alfabetização do Governo do Estado de São Paulo. Utilizou-se metodologia de cunho qualitativo, cujo instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Concluiu-se que a formação dos alunos pesquisadores tal como é direcionada pelos formadores dessa universidade vai ao encontro de uma educação emancipadora e transformadora, pois possibilita ao futuro professor questionar a realidade e propor mudanças, articulando, assim, teoria e prática. Portanto, trata-se de uma atividade de extensão entendida como comunicação. Além disso, buscou-se, nesses encontros, provocar os alunos pesquisadores de modo que pudessem refletir sobre as injustiças e desigualdades encontradas no cotidiano escolar para que, futuramente, possam, com base em suas ações, atuar de forma a minimizá-las.

66. Doutora e mestre em educação pela Universidade Nove de Julho (Uninove). Graduada em Psicologia e em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia. Atualmente cursa formação em psicanálise no Centro de Estudos Psicanalíticos (CEP). Professora do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Uninove. É autora do livro *Projetos sociais na universidade brasileira: vozes e ação para a cidadania*. Contato: ligia@uninove.br

67. Mestranda em Educação da Universidade Nove de Julho (Uninove) e graduada em Pedagogia com especialização em Alfabetização Escrita e Numérica pela mesma universidade. Atuou como aluna pesquisadora do Programa Ler e Escrever – Bolsa Alfabetização do Governo do Estado e São Paulo (2008-2009). É professora PEB I no Governo do Estado de São Paulo desde maio de 2010. Também é professora convidada de Pedagogia na Faculdade Paulista São José. Contato: amandaliberato10@yahoo.com.br

PALAVRAS-CHAVE

Extensão universitária, formação de alunos pesquisadores, Projeto Ler e Escrever.

ABSTRACT

The object of this research was the formation of the student researcher. The work aimed to analyze the training that the student researcher received through the university extension courses to attend the Reading and Writing Project, developed by a private university, located in the west side of the city of São Paulo, Brazil. The research subjects were six students' researchers that at the time were studying Pedagogy. The research was conducted from March to September 2012. This institution is a partner of the Reading and Writing Program – Literacy Bags from State Government of São Paulo. We used the methodology of qualitative character, whose instrument of data collection was a semi-structured interview. It was concluded that the formation of students as researchers is directed by trainers of the university and meets an emancipatory and transformative education since it enables the future teacher to discuss the reality and offer changes, thus linking theory and practice. Therefore, it is an extension activity understood as communication. Besides, we sought, in these meetings, to allow that student's researchers could reflect on the injustices and inequalities found in school life so that in future they can, from their actions, interfere to minimize them.

KEYWORDS

University extension, student researchers training, Reading and Writing Project.

JUSTIFICATIVA

No Brasil, muitas crianças não têm conseguido se alfabetizar na idade certa em função do ensino precário oferecido, principalmente, pelas escolas públicas estaduais. Por conta desse fato, no ano de 2007, o governo do estado de São Paulo instituiu o Programa Ler e Escrever – Bolsa Alfabetização, cujo objetivo era alfabetizar todas as crianças de oito anos de idade matriculadas regularmente nas escolas estaduais até o final de 2010, bem como oferecer todo o suporte necessário para a recuperação dos demais alunos da rede, de modo a proporcionar a autonomia na leitura e na escrita. Vele ressaltar que tal objetivo ainda não foi alcançado e há muito a se fazer a esse respeito.

À época, a maioria das universidades do estado de São Paulo firmou parceria com o governo. Por conta disso, as instituições têm de oferecer a formação aos alunos pesquisadores, cujo papel é atuar como segundo professor nas salas de alfabetização. Trata-se, portanto, de uma atividade extensionista.

A extensão universitária foi criticada no decorrer da história, uma vez que, frequentemente, apresenta apenas ações de prestação de serviço, destinando à comunidade atividades muitas vezes desvinculadas do contexto social. A crítica torna-se viável e legítima, na medida em que ações realizadas dessa forma, possivelmente, não provocam mudanças sociais, pelo contrário, reafirmam as carências sociais existentes.

Entende-se a extensão como compromisso social. Segundo Freire, o compromisso implica que haja uma tomada de posição de todos os envolvidos; engloba decisões de todos os atores sociais e ocorre no plano das ações, da realidade concreta. Isso significa que “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” (FREIRE, 2010b, p. 16).

Para o autor, apenas os sujeitos situados no seu tempo histórico e em relação aos determinantes culturais, políticos e econômicos que condicionam seu modo de estar no mundo poderão operar mudanças e sair do conformismo, comprometendo-se em ser um sujeito da práxis. O compromisso social requer um sujeito capaz de construir um saber crítico sobre si mesmo, sobre seu mundo e sobre sua inserção nesse mundo.

Para que haja compromisso social, a extensão deve ser entendida como comunicação, isto é, segundo Freire (2010a), deve constituir um diálogo entre a universidade e a sociedade, pois, para ele, sem a comunicação, a universidade não possibilita à comunidade as condições necessárias para que esta assuma suas responsabilidades, o que impossibilitando o crescimento pessoal. A esse respeito, o autor afirma que:

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato por meio do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito ante o mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (FREIRE, 2010a, p. 27).

A universidade como espaço privilegiado de difusão do conhecimento e de criação de novos conhecimentos deve mostrar à sociedade qual o seu papel. Portanto, no caso do Projeto Ler e Escrever, não cabe somente realizar a formação dos alunos para atuarem em sala de aula, mas, principalmente, é preciso levá-los a refletir que suas ações poderão suscitar mudanças.

A sociedade deve aprender com o que é gerado e cultivado na universidade e vice-versa. Nessa dinâmica, estabelece-se um compromisso social e, com base nisso, são desenvolvidos projetos que estimulam a participação de todos os envolvidos. Nesse sentido, Freire (2010b, p. 21) afirma:

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se dessa realidade e desses homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação [...].

O compromisso social universitário numa perspectiva freiriana pressupõe ensinar os discentes a pensar o momento presente e como proceder diante dos dilemas apresentados por nossa sociedade. Para tanto, a teoria discutida em sala de aula deve estabelecer relação com a prática, e isso poderá ser feito também por meio de ações extensionistas propostas pela universidade. Porém, essas ações devem ser humanizadoras, devem ir ao encontro das necessidades da comunidade. Para isso, é necessário que sejam ações concretas, que configurem a lógica da mudança social, do exercício da cidadania, da coerência entre discurso e ação.

OBJETIVOS

Este estudo buscou alcançar os seguintes objetivos:

- Analisar a formação do aluno pesquisador que participa do Projeto Ler e Escrever, desenvolvido por uma universidade privada localizada na zona oeste da cidade de São Paulo;
- Verificar se, no caso desse projeto, a extensão universitária é entendida como comunicação assim como propõe Paulo Freire.

PROCEDIMENTOS

Tratou-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujos instrumentos utilizados para coleta de dados foram a análise documental e a entrevista semiestruturada com seis alunos pesquisadores que atuavam no Projeto Ler e Escrever no ano de 2012. Escolheu-se esse tipo de entrevista, pois, segundo Lüdke e André (1986, p. 34) “as informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em

geral, professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis por meio de um instrumento flexível”.

Realizou-se também análise da legislação, resoluções, comunicados e regulamentos que regem o Programa Ler e Escrever – Bolsa Alfabetização do Governo do Estado de São Paulo, bem como os referenciais para a formação de professores, os guias de orientações didáticas e demais materiais utilizados para a formação dos alunos pesquisadores envolvidos no programa.

A análise documental é uma técnica riquíssima de abordagem dos dados qualitativos. Segundo Phillip (apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Essa técnica tem o objetivo de identificar informações pontuais nos diferentes materiais disponíveis de acordo com as necessidades do pesquisador. É uma fonte de pesquisa que solicita somente disponibilidade de tempo para que o pesquisador selecione e analise as informações relevantes para sua pesquisa.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Os alunos pesquisadores que atuaram no Projeto Ler e Escrever desenvolvido pela instituição pesquisada apontaram que a formação recebida foi fundamental para que pudessem entender o cotidiano de uma sala de alfabetização e ressaltaram o quanto os encontros foram válidos para a formação acadêmica, pois puderam se apropriar dos conceitos relacionados à temática ao dialogar com os teóricos com base na prática.

As reflexões ocorreram mediante leitura de textos estabelecidos pelos formadores e/ou escolhidos pelos alunos formadores, todos vinculados às ações que vivenciaram na prática. Os estudantes ressaltaram que aprenderam muito sobre alfabetização e que melhoraram as notas em diferentes disciplinas do curso de Pedagogia, em função das discussões ocorridas nos encontros de formação. Além disso, salientaram que os formadores os instigavam a refletir sobre as injustiças e desigualdades encontradas no cotidiano escolar para que, futuramente, pudessem, com base em suas ações, atuar de forma a minimizá-las.

Essa experiência foi finalizada com as seguintes atividades: Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), cujo objeto voltou-se à alfabetização; e realização do I Seminário sobre o Projeto Ler e Escrever – Bolsa Alfabetização, sob a organização da universidade na qual os alunos pesquisadores puderam apresentar seus relatos e disseminar seus conhecimentos sobre o tema.

Diante do exposto, é possível afirmar que o Projeto Ler e Escrever tal como é desenvolvido pela instituição vem ao encontro do tripé ensino, pesquisa e extensão, pois, além da aprendizagem adquirida, os alunos pesquisadores tiveram a oportunidade de, nos encontros de formação, aprender a fazer pesquisa com todo o rigor acadêmico e discutir os problemas vivenciados no cotidiano da escola de modo que pudessem ser ressignificados. Foi uma experiência formadora e emancipadora, que exigiu ação-reflexão-ação tal como propõe Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 2003.

_____. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010a.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010b.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

LUCIANA PACHECO MARQUES⁶⁸
ANDERSON DOS SANTOS ROMUALDO⁶⁹

RESUMO

A velocidade com que as mudanças vêm ocorrendo na atualidade impõe, na mesma proporção, necessidades de adaptação cada vez mais criativas e ágeis. As circunstâncias hoje experimentadas diferem substancialmente daquelas vividas há alguns poucos anos atrás, quando o modo de se pensar o mundo e as relações entre os homens eram calcados na dicotomia entre o certo e o errado, o bom e o ruim, o normal e o anormal. Este trabalho tem por finalidade analisar a contribuição de Paulo Freire no movimento de ruptura com as práticas socioeducacionais de exclusão rumo à construção do paradigma da inclusão, deflagrado em praticamente todo o mundo no final do século passado. A instituição escolar, considerada um espaço no qual deveria ser promovida uma educação inclusiva, torna-se um agente da exclusão, ao reforçar a marginalização dos alunos(as) que se desviam dos padrões estabelecidos e impostos como “normais” pelo sistema educacional, multiplicando as situações de preconceito e discriminação. Encontramos em Freire os princípios da Educação Inclusiva, que, a nosso ver, consiste em questionar todos os processos de exclusão que acontecem na escola e na sociedade com todos os sujeitos; conseqüentemente, pretende-se desenvolver um processo educacional que contemple a diversidade.

PALAVRAS-CHAVE

Paulo Freire, educação, inclusão.

68. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Contato: luciana.marques@ufjf.edu.br.

69. Licenciado em Pedagogia, mestre em Educação e especialista em Educação e Diversidade pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). É professor de Educação Básica/Anos Iniciais pela Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e exerce o cargo de diretor escolar na Escola Estadual São Vicente de Paulo. Contato: asaromualdo@yahoo.com.br.

ABSTRACT

The speed with which changes are occurring today requires, at the same rate, the need for increasingly creative and agile adaptation. Circumstances as experienced today differ substantially from those experienced a few years ago, when the way of thinking about the world and the relationship among men were rooted in the dichotomy between right and wrong, good and bad, normal and abnormal . The purpose of this study is to analyze Paulo Freire’s contribution to the movement of breaking up with the social and educational practices of exclusion toward building a paradigm of inclusion, seen in just about everywhere in the world at the end of the last century. The school institution, considered a space where inclusive education should be promoted, becomes an agent of exclusion, by reinforcing the marginalization of students that deviate from the established standards and imposed as “normal” by the educational system, multiplying situations of prejudice and discrimination. In Freire we found the principles of Inclusive Education, which refers, in our view, to questioning all exclusion processes that take place at school and in society with all subjects, and therefore seeks to develop an educational process that contemplates diversity.

KEYWORDS

Paulo Freire, education, inclusion.

O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria (FREIRE, 1993, p. 10).

Nos últimos anos, delineia-se um cenário de grandes mudanças na forma como a sociedade e a educação entendem e lidam com a diversidade humana: os conceitos e as práticas assumem, cada vez mais, um caráter efêmero e de possibilidades múltiplas. Nesse sentido, a chamada “crise de paradigmas” atinge diretamente a educação, o que coloca em xeque valores e práticas, os quais passam por um forte movimento de desconstrução ao mesmo tempo em que há o erguimento de novas concepções e práticas.

O homem e a mulher como seres sociais são capazes de agir, de representar sua ação e expressá-la de modo objetivado. No momento de criar e recriar a realidade, procuram representá-la. No entanto, o discurso que os homens e mulheres fazem da sua situação concreta é conflituoso, visto que o lugar que ocupam na sociedade também o é. Seus discursos são submetidos a pressões particulares de interesses de classes sociais. Dessa forma, as representações ideológicas são determinadas pelas estruturas das relações sociais.

Observa-se que muitas condições sociais têm sido consideradas e tratadas como desviantes, fato que reflete, nas diversas situações, um julgamento social, que se requinta à medida que as sociedades se aprimoram tecnologicamente em função de valores e de atitudes culturais específicas. Em algumas sociedades, ser negro(a), ser velho(a), ser mulher, ser criança etc., representou, ao longo dos tempos, como ainda representa, uma condição de subalternidade de direitos e desempenho de funções sociais. E é nesse contexto de complexa trama de relações sociais que se manifestam as diversas formas de controle, discriminação e opressão em relação aos ditos desviantes, ou seja, é no contexto social que se manifestam as mais variadas formas de preconceito e/ou aceitação daquilo que se apresenta como “o diferente” ou “o indesejado”, atitudes contra as quais o educador Paulo Freire sempre se posicionou de forma contundente. Assim, a exclusão, em cujas bases estão fundados muitos dos nossos receios, medos, superstições, preconceitos, discriminações e frustrações são estereótipos que ficaram registrados culturalmente durante séculos. Como sempre foram marginalizados e tratados pela sociedade numa condição de inferioridade, perpetua-se até os nossos dias o fortalecimento dessa condição humilhante de incapacidade atribuída aos desviantes.

As discussões no âmbito da educação, baseadas no pensamento de Paulo Freire, vêm se destacando cada vez mais na atual trama da sociedade no que diz respeito à inclusão social, de modo que cada pessoa será capaz de se reconhecer como ser-sujeito da transformação, o que implicará, aos poucos, a conquista de espaços. O pensamento freiriano nos faz refletir sobre as “falsas” transformações executadas pela ordem opressora, que encobre ideologias fatalistas e nos reduz a objetos do puro fazer.

A construção de uma prática inclusiva nos remete a profundos questionamentos sobre como realizá-la. O discurso dos(as) educadores(as) demonstra uma resistência quando sustenta a impossibilidade do exercício dessa prática no sistema vigente.

“A realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” é uma frase que expressa bem o fatalismo de tal ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. É exatamente por causa disso que se deve estar advertido do poder do discurso ideológico, que é indiscutivelmente persuasivo, visto que nos ameaça de anestésiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas e dos acontecimentos.

A escola está forçada a refletir o momento histórico que atravessamos e, assim, deve considerar a diversidade como característica do sujeito em processo de constante transformação, a fim de oferecer uma educação para todos.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 2002, p. 58).

A padronização dos(as) alunos(as) e a educação bancária vêm sendo substituídas pela valorização da heterogeneidade humana e da diversidade, o que caracteriza um período de ruptura paradigmática. Tal ruptura é baseada no sonho pela humanização dos sujeitos que, segundo Paulo Freire (2001a, p. 99):

[...] é sempre processo e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz.

Paulo Freire faz referência a duas diferentes concepções de educação. Numa delas, o educador (professor) “deposita” noções na mente dos educandos (alunos) da mesma forma que se faz depósito em banco, daí a denominação “educação bancária”. O educando torna-se um mero receptor de conhecimentos, numa relação vertical, ou seja, “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 2002, p. 58). O educador julga-se detentor do saber e espera que todos os educandos tenham um mesmo modo de pensar e os mesmos conhecimentos. Essa educação se encontra diretamente ligada aos ideários do poder opressor, já que os oprimidos, impossibilitados de problematizar questões relacionadas à realidade que os oprime, simplesmente “aceitarão” tal realidade como ela é.

Nesse modelo, não há lugar para as diferenças, nem para o questionamento. O pragmatismo ocupa o lugar da esperança. A opressão é legitimada ao se suprimir

o direito fundamental de todo homem e mulher de agir em sua própria história. A visão fatalista não percebe todas as potencialidades dos sujeitos. Ao contrário, as diferenças são realçadas, vistas como entraves ao seu desenvolvimento. A inclusão é desconsiderada diante das dificuldades formuladas pelo opressor, e a mudança é transformada em sonho impossível de se realizar. Para os acomodados, não há o que fazer além de excluir do sistema aquele que “foge” aos padrões.

A visão libertadora, diferentemente dessa última, aceita todo homem e mulher como agentes de sua transformação. O educador não se entrega ao fatalismo nem nega ao educando o conhecimento de sua opressão, ao contrário, permite a ele se libertar. Diz Freire (2000, p. 367): “Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando os índios, o negro, a mulher, não estarei ajudando meus filhos a serem sérios, justos e amorosos da vida e dos outros”.

Não cabe, pois, ao educador segregar os historicamente excluídos, nem se omitir diante da opressão ao legitimar o discurso do opressor. Dessa forma, negará ao oprimido sua condição histórica de ser agente de transformação. De acordo com Freire (2001b, p. 85), “mulheres e homens se tornam seres ‘roubados’ se lhes nega a condição de partícipes da produção do amanhã”.

Assim, a “educação problematizadora” ou “educação para a liberdade”, que, a nosso ver, se constitui numa “educação inclusiva”, ocorre numa relação horizontal, em que educador e educando estabelecem constante diálogo, para que o último tenha consciência de que não apenas está no mundo, mas, sim, com o mundo, em busca de transformar a realidade. O respeito ao conhecimento prévio que o educando possui é de fundamental importância, para que se possa propor, e nunca impor, o que, e como, será desenvolvido o trabalho em sala de aula. Para Freire (2002, p. 70): “A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”.

A diversidade, que engloba todo e qualquer indivíduo, independentemente de sua condição existencial (estrutura física, psíquica e/ou emocional, cor, etnia, religião etc.), começa a incomodar a diversos setores da sociedade, já que a luta pela aceitação do outro é travada por grupos diferentes, com objetivo da incorporação de um pensamento libertador.

Paulo Freire (2001a) denomina as condições de exclusão a que são submetidos os oprimidos e as classes populares de “situações-limite”, ou seja, obstáculos ou barreiras que precisam ser vencidos, mas se encontram vinculados à vida pessoal e social do indivíduo. Segundo ele, as situações a serem enfrentadas são percebidas de formas diferentes pelos envolvidos nesse processo: ou eles as percebem como um obstáculo que não podem ou não querem transpor, ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação.

Para superá-las, porém, será preciso considerá-las como temas-problema, que deverão ser destacados do cotidiano e discutidos. Muitos analisam os temas-problema como se fossem determinantes históricos, ou seja, fatos ou situações

existentes para os quais não existem alternativas que não a simples aceitação. Esse, geralmente, é o discurso do opressor ou dos acomodados, que denuncia, de certa forma, uma impotência da humanidade perante a construção da história, como se a realidade não pudesse ser alterada e o futuro se reduzisse à permanência de valores e costumes.

A práxis libertadora se dá pela interação dos sujeitos vinculados ao seu contexto histórico, político e social, por meio de uma prática problematizadora capaz de levá-los ao enfrentamento das situações-limite, na busca, assim, de condições adequadas para superá-las. Instala-se, dessa forma, um conflito entre o opressor, que deseja dominar, e o oprimido, que deseja se libertar.

O reconhecimento do outro como protagonista do teatro da vida se constitui no vetor da mudança de paradigma. A *comunhão* com as diferenças é mais do que um simples ato de tolerância, é a afirmação de que a vida se amplia e se enriquece na multiplicidade. Ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas “ser diferente”. Este é, com certeza, o dado inovador: o múltiplo como necessário, ou ainda, como o único universal possível (MARQUES; MARQUES, 2003).

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. "Prefácio à edição brasileira". In: SNYDERS, Georges. *Alunos felizes*. São Paulo: Paz e Terra, 1993. p. 9-10.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.

_____. "Algumas reflexões em torno da utopia". In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Unesp, 2001b.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARQUES, Luciana Pacheco; MARQUES, Carlos Alberto. "Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão". In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (orgs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

A UTOPIA EM PAULO FREIRE E O PARADIGMA DA INCLUSÃO

LUCIANA PACHECO MARQUES⁷⁰
ANDERSON DOS SANTOS ROMUALDO⁷¹

RESUMO

Os caminhos trilhados pela educação nos últimos anos nos permitem afirmar que o objeto central da discussão sobre educação abrange necessariamente a ideia de uma escola que seja capaz de atender à variedade de características do seu alunado. O que se fala é de uma educação para todos, de um espaço único para a convivência e para a aprendizagem. Nesse contexto, autores como Paulo Freire se tornam ainda mais importantes, auxiliando-nos na compreensão do dito e do feito, além, é claro, de permitirem um posicionamento mais seguro na caminhada rumo a uma sociedade mais justa e mais solidária. Este trabalho constitui um recorte do pensamento de Paulo Freire e busca analisar os vários sentidos produzidos e veiculados sobre os paradigmas da exclusão e da inclusão, em particular aqueles extraídos sobre a questão da utopia na obra de Freire. Seu conceito de utopia é a base da nossa reflexão, pois é a partir dele que defendemos a inclusão como um *inédito viável*. Seu pensamento é marcado pela luta contra qualquer discriminação, na busca incessante pela superação da relação opressor- oprimido. Este é um dos mais ricos e importantes legados deixados por ele para a sociedade dos nossos dias: o respeito pelos seres humanos no que eles têm de mais valioso, a sua humanidade.

PALAVRAS-CHAVE

Paulo Freire, utopia, inclusão.

70. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Contato: luciana.marques@ufjf.edu.br.

71. Licenciado em Pedagogia, mestre em Educação e especialista em Educação e Diversidade pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). É professor de Educação Básica/Anos Iniciais pela Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e exerce o cargo de diretor escolar na Escola Estadual São Vicente de Paulo. Contato: asaromualdo@yahoo.com.br.

ABSTRACT

The paths taken by Education in recent years allow us to state that the central object of discussion about Education necessarily includes the idea of a school that is able to meet the variety of characteristics of its students. The current subject is Education for all, a single space for living and learning. It is in this context that authors such as Paulo Freire become even more important, helping us to understand what was said and what was done, besides, of course, allowing for a safer position on the road towards a more fair and caring society. This work is a clipping in the thoughts of Paulo Freire and seeks to analyze the various meanings produced and published on the paradigms of exclusion and inclusion, particularly those drawn from the utopia issue in Freire's works. His concept of utopia is the basis for our reflection, as it is from him that we advocate the inclusion as a *viable unprecedented* feature. His thought is marked by the struggle against discrimination, in the relentless pursuit of overcoming the oppressor-oppressed relationship. This is one of the richest and most important legacies left by him to the society of our times: respect for human beings in what is most valuable to them – their humanity.

KEYWORDS

Paulo Freire, utopia, inclusion.

Paulo Freire foi chamado certa vez de andarilho da utopia. A utopia estimula a busca: ao denunciar uma certa realidade, a realidade vivida, temos em mente a conquista de uma outra realidade, uma realidade projetada. Essa outra realidade é a utopia. A utopia situa-se no horizonte da experiência vivida. Em Paulo Freire, a realidade projetada (utopia) funciona como um dinamismo de seu pensamento agindo diretamente sobre a práxis. Portanto, não há nele uma teoria separada da prática (GADOTTI, 1996, p. 81).

Paulo Freire sempre discursou a favor dessa busca incessante pelo sonho, recusando a acomodação e mantendo viva a vontade de ser sujeito, contrariamente ao que prega o discurso do fatalismo, que implica um futuro desproblematizado, inexorável, cujos ideais são opostos àqueles necessários à realização da práxis libertadora.

O estímulo pode levar o ser humano a concretizar seus objetivos, pois uma realidade já antes projetada é significação de um sonho possível. A prática, quando consciente, tem poderes de transformação e é capaz de conduzir à libertação. O fato de estarmos inseridos no mundo faz com que estejamos com o mundo e não para o mundo. Existem aqueles imbuídos do desejo de mudança: o oprimido e todos os que acreditam e percebem a utopia não como algo irrealizável, mas como o que Paulo Freire (2001a) denomina de *inédito viável*, algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora.

Ao visualizar o *inédito viável* como um sonho, uma utopia, como algo que se concretiza no cotidiano, o homem e a mulher começam a desvelar a sua libertação como realidade possível de ser alcançada. O estar no mundo significa empenhar-se em ações, reflexões e lutas. O homem e a mulher oprimidos, abstratos, a-históricos, passam a fazer parte do mundo, com uma percepção consciente, crítica e participativa, o que representa sua vocação ontológica. Diz Freire (2001b, p. 85):

Nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como refúgio dos que não atuam ou [como] inalcançável pronúncia de quem apenas devaneia. Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia.

O que nos move na defesa pela aceitação do outro é baseado no pensamento de Paulo Freire (2001a, p. 100): “Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser”. Tal ideologia libertadora é, por vezes, entendida como impossibilidade, algo inviável de se concretizar.

Falar em inclusão atualmente é compreender⁷² as peculiaridades inerentes ao ser humano, porém, cria-se um grande obstáculo à inclusão devido à resistência de muitos em aceitar o outro com suas peculiaridades.

72. Do latim *comphendere*, que significa “abraçar junto”.

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo de entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destrutável ou desprezível (FREIRE, 1996, p. 136).

Segundo Silva (2000, p. 44),

No contexto da chamada “política de identidade”, o termo está associado ao movimento do multiculturalismo. Nessa perspectiva, considera-se que a sociedade contemporânea é caracterizada por sua diversidade cultural, isto é, pela coexistência de diferentes e variadas formas (étnicas, raciais, de gênero, sexuais) de manifestação da existência humana, as quais não podem ser hierarquizadas por nenhum critério absoluto ou essencial.

Ao direcionarmos o olhar para o debate no interior da escola, encontramos: de um lado, os setores tradicionais, professores(as) conservadores(as), ingênuos(as) e/ou acomodados(as), os(as) quais facilitam o contínuo florescer da ideologia opressora, cuja discriminação é ato corriqueiro, muitas vezes imperceptível por ser considerado comum; de outro, os setores progressistas, professores(as) comprometidos(as) com a utopia como horizonte da realidade, que assumem a práxis como seu fazer pedagógico cotidiano, perpetuam uma indignação necessária aos profissionais conscientes e reflexivos e consideram-se realmente professores(as), na medida em que lutam contra qualquer forma de discriminação, se colocam a favor da esperança que os(as) anima e, apesar de tudo, se colocam ante o embate ideológico como lutadores(as) obstinados(as), que se cansam, mas não desistem.

Essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua liberdade e conseqüentemente sua humanidade, não se tornam opressores, mas restauradores da humanidade. Sua tarefa é libertar-se a si e aos opressores. A liberdade é uma conquista que se faz por meio de esforço e de responsabilidade. É mister que a liberdade assuma o limite possível e que seja colocada em prática por meio da tomada de decisões.

No mundo globalizado, os valores foram modificados. Freire (1996) alerta para a “malvadeza” a que estamos expostos num mundo em que a ética do mercado se sobrepõe à ética do respeito e do amor entre os homens e as mulheres. Diz ele:

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. [...] Há um século e meio Marx e Engels gritavam em favor da

união das classes trabalhadoras do mundo contra sua espoliação. Agora, necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à “fereza” da ética do mercado (idem, p. 144-145).

Observa-se, todavia, um deslocamento de sentido na direção da superação desse modelo excludente de sociedade por um novo modelo fundado no reconhecimento e no respeito às diferenças. Segundo Fonseca (1995, p. 44):

Nos nossos dias o direito de ser diferente é também visto como um direito humano, que passa naturalmente pela análise crítica dos critérios sociais que impõem a reprodução e a preservação de uma sociedade [...] baseada na lógica da homogeneidade e em normas de rentabilidade e eficácia, que tendem facilmente a marginalizar e a segregar quem não acompanha as exigências e os ritmos sofisticados.

Essa mesma observação é feita por Paulo Vaz (1997) ao se referir à mudança de postura do pensamento da atualidade em relação à polarização normalidade *versus* anormalidade, característica da modernidade. Segundo ele, “em nossa atualidade, a tolerância às diferenças inter e intraculturais é a regra. O poder não mais se exerce pela produção de uma identidade como alteridade da alteridade, provocando dor ao obrigar o sujeito a se pensar na distância entre normal e anormal” (idem, p. 229).

A conquista da liberdade pelos oprimidos não se dará por acaso, mas, sim, em sua práxis, tendo-se consciência de que, para alcançá-la, é necessário lutar.

Na concepção freiriana, as várias formas de opressão as quais as pessoas são submetidas acabam por tirar-lhe essa liberdade, visto que todos, indubitavelmente, nascem com vocação natural para serem livres.

Essa libertação tem suporte na criatividade e estimula a reflexão e ação de homens e mulheres sobre a realidade na qual estão inseridos, respondendo, dessa forma, à vocação ontológica e histórica dos seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora da sociedade.

Por isso mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade” (FREIRE, 2002, p. 72-73).

A consciência do homem e da mulher de seu inacabamento é que o distingue dos demais seres vivos. É, portanto, condição *sine qua non* de ser humano. Nas palavras de Freire (1996, p. 64):

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. “Não sou esperançoso”, disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica.

A inconclusão, a consciência do inacabamento, a busca de uma condição melhor é a principal característica do homem e da mulher. Ele(a) está em constante processo de transformação, de seu fazer-se homem ou mulher.

É com base nos pressupostos de Paulo Freire que o termo “inclusão” é entendido, pois, como um inédito viável, um desafio que se nos apresenta como princípio ético... um sonho possível... uma convicção. A espera é inimiga da realização, assim como a expectativa da realização pelo outro é o berço da inoperância. Por isso, e com base numa máxima freiriana, é que entendemos que ninguém inclui ninguém; ninguém se inclui sozinho; a inclusão decorre da união de todos na luta por uma sociedade mais justa e mais solidária.

Acreditar nisso significa estar inserido na luta pela superação da relação opressor-oprimido, luta que, por uma questão de princípios, ninguém pode estar de fora. Não se trata de algo impossível, mas de uma proposta prática de superação dos aspectos opressores percebidos na realidade, que pode ser traduzido pelo *inédito viável*, ou seja, uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada. Conforme diz Ana Maria Freire (2001a, p. 206), nas notas da obra *Pedagogia da esperança*, de Paulo Freire:

Esse inédito viável é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire ou, evidentemente, porque não necessariamente só pela dele, por outra que pretenda os mesmos fins.

Acreditar na transformação do mundo pelos caminhos freirianos da comunhão, do diálogo e da conscientização é acreditar na capacidade de todos os seres humanos alimentarem juntos o ideal utópico da mudança, no qual a inclusão é, nos nossos dias, um dos maiores entre todos os sonhos: uma realidade em que opressores e oprimidos se façam, de fato, livres dos elos aprisionantes do preconceito, da discriminação e da injustiça.

Este é, sem dúvida, um dos mais ricos e importantes legados deixados por Paulo Freire para a sociedade dos nossos dias: o respeito pelos seres humanos no que eles têm de mais valioso, a sua humanidade.

REFERÊNCIAS

- FONSECA, Vitor da. *Educação especial*. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.
- _____. "Algumas reflexões em torno da utopia". In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Unesp, 2001b.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: Unesco, 1996.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- VAZ, Paulo. *O inconsciente artificial*. São Paulo: Unimarco, 1997.

A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E O BOM ENSINO DE HISTÓRIA: *possibilidade de autonomia dos docentes e discentes*

LUCIANA SOUZA SANTOS⁷³
MÁRCIA NATÁLIA MOTTA MELLO⁷⁴

RESUMO

Este estudo pretende fazer uma análise dos principais entendimentos sobre *transposição didática* dos conteúdos de ensino de História, ou seja, a relação entre o conhecimento produzido na academia, o conhecimento de mundo dos alunos e o conhecimento desenvolvido pelo universo escolar possibilitando a autonomia dos docentes e discentes. Faz-se, também, um estudo da pedagogia da autonomia de Paulo Freire e as suas contribuições para a prática docente, principalmente no que diz respeito à formação permanente dos professores, ao respeito aos saberes dos educandos, à reflexão crítica sobre a prática docente, à compreensão de que ensinar não é transferir conhecimento. Para tanto, verificamos as principais ideias sobre o que seria um bom processo de ensino-aprendizagem na disciplina de História e como seria uma aprendizagem significativa com base na leitura de textos de autores renomados da bibliografia sobre o tema, tais como: Paulo Freire, Leandro Karnal, Circe Bittencourt, Maria Auxiliadora Schimdt, Marlene Cainelli, Katia Abud, Carla e Jaime Pinsk.

PALAVRAS-CHAVE

Transposição didática, pedagogia da autonomia, processo ensino-aprendizagem.

73. Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho (Uninove), pós-graduada em História pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Atualmente, é técnica da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no Centro de Planejamento e Gestão do Quadro do Magistério (CEPQM) e cursa especialização em Planejamento, Implantação e Gestão de Vursos em Educação a Distância (EaD) na Universidade Federal Fluminense (UFF). Contato: lucianasouza_16@hotmail.com.br.

74. Mestre em Educação, graduada em Pedagogia e especialista em Gestão Educacional. É diretora de escola na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e, atualmente, está designada como técnica no Centro de Planejamento e Gestão do Quadro do Magistério (CEPQM). Atua como professora temporária, ministrando aulas presenciais em cursos de pós-graduação a distância. Cursa especialização em Design Instrucional. Contato: mmmm12@terra.com.br.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyze the main understandings about *didactic transposition* of the contents in history teaching, in other words, the relationship among the knowledge produced in the academy, the student's knowledge about the world and the knowledge developed by scholar universe, enabling the autonomy of teachers and students. This study also discusses the concept of pedagogic autonomy by Paulo Freire and his contributions to teacher's practice, particularly the ongoing teacher's training; the respect of student's knowledge; the critical reflections about teacher's practice, understanding that teaching is not transferring knowledge. So we checked the main ideas about what would be a good teaching-learning process in History discipline and what would be a significant learning to renowned authors of this area, such as Paulo Freire, Leandro Karnal, Circe Bittencourt, Maria Auxiliadora Schimdt, Marlene Cainelli, Katia Abud, Carla and Jaime Pinsk.

KEYWORDS

Didactic transposition, pedagogic autonomy, teaching-learning process.

JUSTIFICATIVA

A justificativa para este estudo advém da necessidade de se compreender quais são as principais discussões sobre a questão do trabalho didático em sala de aula, na busca de abranger os processos de transformação de conhecimento científico em conhecimento escolar. Levando em consideração que a cultura escolar é uma cultura em desenvolvimento, tem a sua própria forma e constituição, devemos pensar o movimento de transformação dos novos conhecimentos científicos em conhecimento escolar de modo que não se volte ao senso comum, pois, segundo Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua produção ou construção”.

Neste trabalho, compreendemos a *transposição didática* como:

[...] um processo de transformação científica, didática até sua tradução no campo escolar. Ela permite pensar a transformação de um saber científico e social que afeta os objetos de conhecimento em um saber a ensinar, tal qual aparece nos programas, manuais, na palavra do professor, considerados não somente científicos. [...] Isso significa, então, um verdadeiro processo de criação e não somente de simplificação, redução (SCHIMIDT, 2009, p. 35).

A *transposição didática* permite a apropriação efetiva do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, cabendo ao professor a escolha consciente de um método de ensino para esses conhecimentos, criando, portanto, um saber escolar e possibilitando ao discente uma leitura consciente e crítica do mundo.

De acordo com Paulo Freire:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 1996, p. 12).

Esse pensamento nos permite analisar que o professor aprende e também ensina que a sua formação continuada é essencial para garantir a escolha consciente de métodos de ensino e que ao ensinar ele também aprende.

OBJETIVO

O principal objetivo deste estudo é refletir sobre a importância da *transposição didática* e da metodologia utilizada para ensino de conteúdos e conceitos na aprendizagem dos discentes. Como também o papel do docente nesse processo.

PROCEDIMENTOS

Para realização deste estudo realizamos uma revisão bibliográfica recorrendo a autores renomados e que em sua trajetória intelectual se dedicaram a essa temática.

RESULTADOS DO ESTUDO

Segundo Bittencourt (2005), para determinados educadores, franceses e ingleses, as disciplinas escolares provêm das ciências eruditas de referência, são dependentes da produção das universidades e servem como instrumento de “vulgarização” do conhecimento produzido por um grupo de cientistas, portanto, ações que passam por uma *transposição didática*.

Para o pesquisador francês Yves Chevallard (apud BITTENCOURT, 2005, p. 36), a escola é parte de um sistema no qual o conhecimento por ela reproduzido se organiza pela mediação da *noosfera*⁷⁵, portanto, a disciplina escolar é totalmente dependente do conhecimento erudito ou científico, o que a coloca hierarquicamente como saber “inferior”, um saber de segunda classe. Essa mediação entre saber erudito e saber escolar foi designada por Chevallard como *transposição didática*. Todavia, essa concepção entende que os conteúdos escolares são oriundos da produção científica, e os métodos decorrem apenas de técnicas pedagógicas que são transformados em didática. Diante dessa concepção, a escola passa a ser apenas um receptáculo do conhecimento produzido na universidade; e o professor, o agente responsável pela mediação e adaptação desse conhecimento para o meio escolar. Sendo a sua capacidade medida por sua eficiência em efetuar a *transposição didática*.

O pensador inglês Ivor Goodson e o estudioso francês André Chervel (apud BITTENCOURT, 2005 p. 37) entendem que a disciplina escolar não se constitui pela simples *transposição didática* do saber erudito, mas, antes, por intermédio de uma teia de outros conhecimentos. Para Chervel, a disciplina escolar é uma entidade autônoma, existem relações de poder próprias da escola, e o conhecimento produzido na escola faz parte de uma cultura escolar, sendo a escola um lugar de produção de um saber próprio. Bittencourt alerta que não podemos entender o conhecimento histórico escolar como algo menor, como uma simples *transposição didática* de um conhecimento que fora produzido na universidade por intelectuais e que o professor tem por ofício a transformação num conhecimento histórico escolar por meio de métodos didáticos. O conhecimento histórico escolar é muito mais que um reducionismo do conhecimento histórico acadêmico, ele se constitui de múltiplos conhecimentos, o saber erudito, os valores contemporâneos que são absorvidos por alunos e professores

75. Que corresponde ao conjunto de agentes sociais externos à sala de aula – inspetores, autores de livros didáticos, técnicos educacionais, famílias. Esses agentes garantem à escola o fluxo e as adaptações dos saberes provenientes das ciências produzidas pela academia.

em diferentes ambientes, as práticas e problemas sociais específicos de um determinado momento ou de um lugar específico.

O professor é quem transforma o saber a ser ensinado em saber aprendido, e essa ação é fundamental no processo de produção do conhecimento. Conteúdos, métodos e avaliações constroem-se nesse cotidiano e nas relações entre professores e alunos. Cabe ao professor, portanto, o domínio desses conceitos que organizam os fatos. A mediação que o professor faz em sala de aula é o que garante o aprendizado verdadeiro. Quando os alunos se apropriam do conhecimento, conseguem subjetivar e, a partir desse momento, novos conhecimentos serão gerados.

Para Freire (1996), a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática, tendo em vista que a ausência dessa reflexão permite o esvaziamento da teoria. Por isso, alguns saberes são fundamentais à prática educativo-crítica e deveriam ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Portanto, podemos concluir que ensinar não é apenas transferir conhecimentos ou conteúdos, e tão pouco formar é ação na qual o indivíduo a ser formado não participa do processo, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Ensinar exige pesquisa, respeito aos saberes dos educandos e à autonomia do ser do educando. Compreender a importância da *transposição didática* dos conteúdos e dos procedimentos historiográficos para um bom ensino da História e autonomia dos docentes e discentes nos faz perceber o quanto precisamos estar atentos e atualizados em relação às pesquisas sobre a didática da História e, também, é necessário pensar sobre quanto a formação continuada dos professores contribui para a melhoria na qualidade da educação em direção da autonomia.

Diante de todas essas constatações, observamos que o ensino ocorre quando o professor possui o domínio dos conceitos, da metodologia, dos procedimentos – realizando, portanto, a reflexão crítica sobre a sua prática – e encontra um ambiente favorável na escola para que isso ocorra, já que nos deparamos todos os dias com diversos entraves na execução do nosso ofício.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. "Currículo de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária". In: BITTENCOURT; Circe Maria (org.). *O saber histórico em sala de aula*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria. "O saber histórico em sala de aula: capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História". In: _____. (org.). *O saber histórico em sala de aula*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

CABRINI, Conceição. *O ensino de História: revisão urgente*. 3ª ed. São Paulo: Educ, 2005.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1996.

KARNAL, Leandro. *História na sala de aula: conceitos, práticas e proposta*. São Paulo: Contexto, 2010.

PINSK, Jaime. *O ensino de História e a criação do fato*. 14ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____; PINSK, Carla. "O que e como ensinar. Por uma História prazerosa e consequente. "História na sala de aula conceitos, práticas e propostas". In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. "A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula". In: BITTENCOURT; Circe Maria (org.). *O saber histórico em sala de aula*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus, 2007.

CÍRCULO DE CULTURA E INSTALAÇÃO PEDAGÓGICA: aprendizagem com sentido emancipador

MARGARITA VICTORIA GOMEZ¹

RESUMO

O presente texto apresenta uma releitura da própria prática educativa com o Círculo de Cultura e a instalação pedagógica como lugar e estratégia de aprendizagem que busca o sentido emancipador na pedagogia da virtualidade. A centralidade do texto escrito está em questão, e outras metodologias de aprendizagem e pesquisa desafiam a educação superior tradicional. As práticas educacionais virtuais, na universidade convencional, interpelam-nos e colocam o desafio de utilizar criticamente as técnicas em contextos controversos. Acredita-se que a universidade que se abre à cultura contemporânea e acolhe a quem a procura encontra na pedagogia da virtualidade orientações metodológicas que permitem a apropriação crítica de tecnológicas digitais. Este trabalho encontra ressonância na proposta temática do IX Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire (Turim, Itália, setembro de 2014), especificamente no tema do Círculo de Cultura do próprio Encontro: *Educação para a emancipação através da arte e da comunicação existencial*. Se quisermos reinventar a universidade tradicional teremos de utilizar no processo de aprendizagem outras orientações teórico-metodológicas, como o Círculo de Cultura presencial e/ou virtual e a rede-instalação que envolve a arte, a mídia e a colaboração.

PALAVRAS-CHAVE

Círculo de Cultura, *cibercultura*, Paulo Freire, pedagogia da virtualidade.

1 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (Uninove). Graduada em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de Rosário, Argentina, com mestrado em Ciências pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) na seguinte área de concentração: Cultura, Organização e Educação. Líder do Grupo de Pesquisa-Educação em rede: cultura, ciência, tecnologia e formação (Gruprede-CNPq). Contato: marvi@uninove.br.

ABSTRACT

This paper presents a re-reading of the educational practice itself having the Cultural Circle and the pedagogical installation as learning strategy place, which aims the emancipatory sense in the pedagogy of virtuality. The centrality of the written text is an issue and other learning methodologies as well as research have challenged the traditional high education. The virtual educational practices, found in conventional universities, have challenged and queried us greatly about the critical use of techniques in controversial contexts. It is believed that the university, which is open to contemporary culture, and welcome whom looks for it turns out to be aware of methodological guidelines in the pedagogy of virtuality that allows the critical appropriation of digital technologies. This research find a resonance in the theme proposed in IX International Meeting of Paulo Freire Forum (Torino, Italy, September 2014), particularly in the Cultural Circle of the meeting itself: Education for emancipation through existential art and communication. If we wish, reinvent the traditional university we have to use other theoretical and methodological orientations in the learning process in both virtual and face-to-face cultural circles as well as the network installation that involve art, media and cooperation.

KEYWORDS

Cultural Circle, cyberculture, Paulo Freire, pedagogy of virtuality.

INTRODUÇÃO

Professores, acadêmicos e cientistas, cada vez mais, apropriam-se das mudanças ocorridas no cenário cultural, tecnológico, social e político nas suas práticas. Essas apropriações e até as eventuais resistências passam a fazer parte da educação, que se utiliza da arte, da mídia e da aprendizagem colaborativa como uma opção por quem busca na sensibilidade e no compromisso interiorizar os artefatos culturais da época e assim reinventar e democratizar a educação.

Nesse sentido, a contribuição das diversas áreas de conhecimento pode convergir na cidadania planetária. No âmbito universitário, é repensada a *cibercultura*, e o desafio é reinventar Paulo Freire, compromisso do próprio grupo de pesquisa, hoje, assumido por alguns artistas, pesquisadores, universidades, agências de fomento, editoras de publicações científicas, movimentos sociais e organismos profissionais, que acreditam em uma proposta pedagógica transformadora e no Círculo de Cultura como sendo propício para o encontro, a produção, a pesquisa e a aprendizagem no ciberespaço.

O ciberespaço é um conceito anterior ao de *cibercultura* e é procedente do uso de redes de computação, da comunicação por meio da internet:

Do inglês cyberspace (c. 1985) "id.", de cybernetic "cibernético" = space "espaço" e do ciber. como antepositivo, do ing. Cybernetics (1948) <gr. kubernetes piloto, dirigente (ver govern-); ocorre em empréstimo do inglês, além dos neologismos formatados no português cibernauta, cybercafé, ciberpirataria. Kubernete do gr. (tekhne) "a arte de pilotagem", antepassado da neologia do SXX cibernética (WIENER, N.), ciência da regulação. Envolve conceitos de cibernética e de governo (Gomez apud HOUAISS, 2001, s.p.).

Pierre Lévy, sociólogo e filósofo da *cibercultura*, afirma que:

A palavra "ciberespaço" foi inventada em 1984 por William Gibson em seu romance de ficção científica Neuromante. No livro, esse termo designa o universo das redes digitais, descrito como campo de batalha entre as multinacionais, palco de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural. [...] O termo foi imediatamente retomado pelos usuários e criadores de redes digitais (LÉVY, 2000, p. 92).

Lévy ainda afirma:

Eu defino o ciberespaço como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos [...], na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. Insisto na codificação digital, pois

ela condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço (idem, ibidem).

Nessa perspectiva, Gomez (2014) entende que a *cibercultura* é produto do intercâmbio no ciberespaço entre a sociedade, a cultura e as tecnologias eletrônicas de informação e telecomunicações, que estão gerando uma nova geopolítica do conhecimento. O conhecimento ubíquo e *omnilateral* além da uni e bilateralidade implica a produção do homem em convivência social, presente em todo e qualquer lugar pelo uso da rede digital.

Conhecimento que precede e produz a inteligência coletiva, no dizer de Pierre Lévy, aquela “distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” (LÉVY, 1998, p. 28).

As competências conceituais específicas e políticas do que, para que, com que, com quem, a favor e contra o que, entre outros, no sentido freiriano, gera esse movimento que utiliza das tecnologias digitais para ofertar cursos a pessoas que estão distantes dos centros urbanos, procurando desconcentrar e irradiar a oferta, desterritorializando as atividades das universidades. Desterritorialização essa que implica levar o professor, a sala de aula, os métodos adequados, para o espaço virtual, com a cultura, desejos, saberes e expectativas dos participantes.

A oferta de formação profissional, de bibliotecas e bases de dados em espaços virtuais para educação e pesquisas abre a ciência às necessidades das pessoas. A universidade encontra uma possibilidade única de se reinventar com o livre acesso das pessoas, dos dados, de metodologias, experiências e artigos científicos provenientes das diversas áreas do conhecimento.

Nesse fluxo de Temas Geradores, o próprio trabalho, em que são retomados os conceitos de *ciberespaço*, *cibercultura*, *virtualidade* e *pedagogia*, encontra ressonância na temática geral do IX Encontro Caminhos de Emancipação para Além da Crise – Resgatando Temas Geradores do Pensamento Educativo e Social de Paulo Freire. A *cibercultura* conecta as máquinas e as pessoas, formando comunidades de aprendizagem e a inteligência coletiva em torno dos temas e contextos geradores.

Com isso, assumimos a nossa contemporaneidade trabalhando com o que há de mais atual e desafiador – educar com diversos artefatos culturais da época. A produção se deixa circular na rede com atividades de pessoas que localmente abrem, pela internet, suas experiências. Por exemplo, no Seminário Internacional Paulo Freire e a Educação Superior (São Paulo, novembro de 2013), abriram-se, pela internet, os trabalhos para outros que estavam distantes do local da sua realização.

E essa prática educacional encontra respaldo na pedagogia da virtualidade, que propõe como estratégia o Círculo de Cultura digital e a rede-instalação pedagógica rizomática. O conceito de *rizoma* (DELEUZE; GUATTARI, 1983) é compreendido com base nos princípios de conexão e heterogeneidade, na consistência das multiplicidades que produzem, na rede educacional que se expande concertando as rupturas por meio do diálogo, com significado e significação entre diferentes pessoas e saberes.

Freire dizia que se “a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”, e notamos que o Círculo de Cultura muda as pessoas, porque elas aprendem nesse espaço educativo, em que o diálogo e a comunicação as constituem como gente.

Como teoria da educação, a pedagogia é que nos permite optar pelo sujeito, conhecimento, ciência e sociedade com/pela qual trabalhar. E, em tempo de espera ativa, continua-se, no espaço virtual, um trabalho educativo que se expande, conectando a diversidade e a heterogeneidade e com isso amplificando e/ou mudando os desafios de comunicação e diálogo. Gera-se uma *cibercultura* sustentada no acolhimento de uma exigência radical: “Ninguém pode ser proibindo que os outros sejam”.

Esse desafio de educar na diversidade também é acolhido pela pedagogia da virtualidade (GOMEZ, 2004), que, especificamente, encontra nos princípios da educação popular, no conceito de *rizoma* e de *sujeito da práxis* seus vínculos de sustentação para se expandir em uma educação emancipadora. O *rizoma* é anti-genealogia e procede por vínculos e relações, aceitando a alteridade. Assim como o Círculo de Cultura funciona pelo “e” e não pelo “ou”, há uma certa alternância e modulações na expansão em rede, que permite que as pessoas, ao problematizar o tempo-espaço contemporâneo e a intimidade, com eles se tornem participantes: “Os homens do povo que tomaram parte nos Círculos de Cultura fazem-se cidadãos politicamente ativos ou, pelo menos, politicamente disponíveis para a participação democrática” (FREIRE, 1999 [1967], p. 26)

No dizer de Freire (idem, p. 49), não é possível reduzir o espaço a um hoje permanente; há uma temporalização, e quando ocorre “essa imersão no tempo, libertando-se da unidimensionalidade, discernindo-a, suas relações com o mundo se impregnam de um sentido consequente”. O homem “interferidor”, no sentido que Freire lhe dá, não se permite ser um simples espectador:

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem [e a mulher] num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura (FREIRE, 1999 [1967], p. 49)

Ao lançar-se no domínio da *cibercultura* e das redes sociais, os estudantes e professores também fazem História, desterritorializam as expressões artísticas, as quais operaram transversalmente no interior da educação para o encontro acontecer, o que é condizente com as preocupações temáticas do Grupo de Pesquisa-Educação em rede: cultura, ciência, tecnologia e formação (Gruprede), registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O Gruprede-CNPq, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação e Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Uninove), tem como prática, respeitando a trajetória de seus membros, organizar e se organizar em

torno de Círculos de Cultura digital, tomando como base os princípios da educação popular de Paulo Freire e também os princípios da pedagogia da virtualidade.

Pelos princípios da educação popular, assume-se a radicalidade da educação como comunicação e diálogo, com base no momento em que ela não é neutra; é feita práxis pelo sujeito que faz e se refaz nas suas práticas; a cultura do silêncio, em que achamos elementos para a transformação com base na pronúncia do mundo; a metodologia dialógica, que necessariamente vai proceder a organização dos participantes, da relação do texto com o contexto social e acadêmico. O ato de ler a realidade para sistematizá-la e com base nela trabalhar é possível porque ao tomar distância da prática educacional concreta podemos conhecê-la, codificá-la e voltar a ela para transformá-la e transformarmo-nos.

Esses princípios foram, de certa maneira, destacados no círculo realizado durante o Seminário Internacional de Educação Paulo Freire e a Educação Superior (2013), referido anteriormente, que foi antecedido e procedido por outros similares em diversas instituições: nos fóruns sociais mundiais, na Universidade de Guadalajara (México, julho de 2014), no IX Fórum Paulo Freire (2014), bem como tantos outros realizados nas disciplinas por nós ministradas.

Foi no encontro Caminhos de Emancipação para Além da Crise (2014) que achamos terreno temático fértil para também desenvolver os Temas Geradores “arte, mídia e educação”, com base em: Roberto Manzini com o Teatro do oprimido; Paulo Roberto Padilha com o ritmo musical; Gisella Vismara com as belas artes; Ilse Shimpf com o poder da palavra; entre outros, que permitiram uma experiência de intergerações com uso de multimídias, sendo o próprio corpo um suporte da expressão artística.

A educação emancipatória por meio da arte e da comunicação existencial nos permitiu retomar trabalhos anteriores e projetar futuros, como mais uma oportunidade de reinventar o legado de Paulo Freire na *cibercultura*. A busca por um espaço favorecedor de diálogos e debates intergeracionais confirmou a dimensão subjetiva, cognoscitiva, ética, estética e política da educação. Confirmou, também, o nosso compromisso com o ensino, a pesquisa, a extensão e a difusão universitárias sustentadas na sensibilidade e solidariedade que nos incentivam a buscar diálogos com os setores populares, da educação básica e superior, imprescindíveis na educação democrática.

O diálogo entre o mundo social e a educação nos interpela: se não é política, o que a educação é?

A premissa é de que o Círculo de Cultura presencial ou virtual é uma possibilidade para a educação superior se reinventar em prol da cidadania com base nas competências conceituais e políticas. No Círculo:

Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o coordenador de debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (FREIRE, 1999 [1967], p. 111).

Na sociedade da informação e do conhecimento, dominada pela média mercadológica, a educação com utilização do Círculo, da arte e da comunicação existencial é a possibilidade para a emancipação de práticas educacionais que parecem desconexas e acham ressonância em nossa proposta.

A pedagogia da virtualidade encontra ressonância, por sua vez, na teoria do conhecimento proposta por Freire, na qual ressoa a voz de um mestre analfabeto: “A democratização da cultura tem de partir do que somos e do que fazemos como povo. Não do que pensem e queiram alguns para nós” (FREIRE, 1999 [1967], p. 150).

EDUCAÇÃO SUPERIOR COM AMPLA PARTICIPAÇÃO POPULAR

A premissa principal desta proposta é a de que, nas instituições culturais e acadêmicas, é indispensável um debate acerca da presença de práticas com arte, mídia e aprendizagem na *cibercultura* que contribua para dar-lhes sentido com uma visão crítica emancipatória.

A educação superior que já está ocorrendo com ampla participação popular nos permite outra premissa, a de que é possível realizá-la com uso das tecnologias contemporâneas, visando à emancipação sem necessidade de levar os grupos à competição desmedida por um emprego, um lugar e reconhecimento social, por *status* ou posição que afete o diálogo, a confiança, a amizade e, definitivamente, a autonomia.

A finalidade e os objetivos do nosso trabalho com o Círculo de Cultura e a instalação pedagógica no contexto da pedagogia da virtualidade são dar continuidade ao trabalho de Freire, e dos amigos da sua época, no contexto da educação superior de maneira que nos permita reinventá-lo na *cibercultura*, objetivando uma universidade popular crítica. Isso implica reconhecer e reafirmar a própria trajetória e experiência com os Círculos de Cultura iniciadas em diversas comunidades educacionais, nos fóruns Paulo Freire, nos círculos realizados no Fórum Social Mundial e nas disciplinas presenciais e virtuais por nós ofertadas.

TEMAS DE ÉPOCA: ARTE, MÍDIA, COMUNICAÇÃO E VIRTUALIDADE

O tema “Educação para a emancipação através da arte e da comunicação existencial” abre questionamentos com base nos quais construímos possibilidades para dar consistência ao Círculo com o assunto “Paulo Freire, arte, mídia e aprendizagem na educação superior”. Os temas de época ou “epocais”, no dizer de Paulo Freire, colocam-nos ante o desafio de trabalhar em uma sociedade midiaticizada, que mostra valores educacionais controversos valendo-se das diversas tecnologias.

Na “sociedade fechada”, temas como democracia, participação popular, liberdade, propriedade, autoridade, educação e muitos outros, de que decorriam tarefas específicas, tinham uma tônica e uma significação que já não satisfazem à sociedade em trânsito (FREIRE, 1999 [1967], p. 55)

Esses temas que na sociedade fechada estavam silenciados, na sociedade interconectada se vigoram. Também, a oralidade, relegada sempre a segundo plano, retorna pelas redes sociais, com protagonismo e autoria:

É preciso aprender a ouvir. Nesse sentido, ao invés de um tripé, teríamos de fato cinco eixos: ler, escrever, contar, ouvir e falar. Educar para ouvir é educar para intervir, para se posicionar. Sempre insistimos que a categoria pedagógica por excelência é a decisão. Afinal o que é a conscientização senão levar a decidir-se? (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p. 90).

A nossa unidade epocal: virtualidade e educação são uma temática ampla, mas feita das multiplicidades que convergem na atualidade do ato educativo.

A unidade categorial, conforme Romão (2006), constitui uma espécie de visão de mundo, isto é, um todo ideológico relativamente autônomo, no interior de uma cosmovisão classista. Desse modo, ela comporta unidades menores que seriam os Temas Geradores.

Na atualidade educacional, as temáticas de educação popular, redes e mídia – práticas educacionais e *software* livre; educação, ciência, linguagens, códigos e arte; cidadania, linguagem, ética e estética; educação e *cibercultura*; políticas e ações; pedagogia da virtualidade – têm sido as geradoras de debates e outras construções teórico-práticas. As práticas educativas no ciberespaço despertam a curiosidade e a sensibilidade para a criação em torno de comunicações existenciais.

O CÍRCULO DE CULTURA: UMA OPÇÃO PEDAGÓGICA

Na dinâmica do Círculo de Cultura, são construídos os momentos entre os participantes: primeiramente, permite circular as experiências, expectativas, perguntas, assertivas entre os participantes de uma ou diversas comunidades e/ou instituições. no segundo momento, na organização dos Círculos, entram os interesses e interessados em compartilhar seus trabalhos; já no momento do registro no Círculo, o participante procura os eixos temáticos no qual quer trabalhar. No círculo, propriamente dito, cada um se identifica, apresenta seu trabalho e, em seguida, é aberto o debate. As reflexões realizadas e compartilhadas são argumentadas, debatidas e sistematizadas em saberes novos. Os relatores de cada Círculo têm um papel importante na hora de colocar a escuta em escrita e na expressão oral novamente. Os relatores assumem o compromisso de relatar aspectos das trocas e intervenções, o que é indispensável para avançar nos temas discutidos com o coordenador geral.

Em um momento posterior, apresenta-se o relatório do Círculo com o consenso dos participantes, que de certa maneira legitimam uma rede de comunicação, diálogo e aprendizagem, que não terminará nesse Círculo, pois ela se expandirá pela rede.

A proposta de Círculo de Cultura na educação superior gera um espaço de trabalho em círculo com não mais de 15 pessoas cada, conforme a proposta, e

é possível a construção colaborativa do conhecimento. Nos Círculos de Cultura, os eixos temáticos permitem que cada participante possa optar por um tema de seu interesse. Conforme a orientação de Freire, e da própria experiência, na dinâmica realiza-se a recepção e as boas-vindas, o acolhimento dos participantes e a apresentação do modo de funcionamento do Círculo, bem como a apresentação codificada da temática por parte dos pesquisadores, o levantamento dos Temas Geradores e a realização de inscrições de participantes para novas contribuições no debate e posteriores encaminhamentos.

Isso também pode ocorrer no virtual. Desse modo, durante a primeira sessão de cada Círculo, será feita a Leitura do Mundo, isto é, a codificação – seja por meio de áudio, imagem, texto, vídeo ou outras formas – em que serão destacadas as particularidades das contribuições. O coordenador ou a comissão organizadora redigirá um relatório geral, de maneira sistematizada, para inseri-las no relatório final a ser apresentado e discutido no momento seguinte, em que se elaborará o texto multimídia final. Mas é claro, a dinâmica vai depender dos participantes, que se organizam e definem a metodologia.

Uma contribuição inicial, por exemplo, um resumo expandido, poderá ser o provocador do diálogo. Disponibilizado previamente para os participantes lerem, seja presencialmente ou por meio da internet. No *site/blog* <www.pedagogiadavirtualidade.net.br>, fizemos a experiência de iniciar o Círculo apresentando as expectativas e realizando a leitura de textos específicos para o debate. Ademais, o participante poderá comentar e deixar críticas, comentários e sugestões. Durante o encontro presencial, concomitantemente, poderá ser realizado o Círculo de Cultura virtual. A riqueza da hipertextualidade compõe outra filosofia para educação, o que indubitavelmente muda a prática educativa e o ser/estar docente.

CÍRCULO DE CULTURA VIRTUAL

O Círculo de Cultura, como o quintal da infância de Paulo Freire, desdobra-se em outros espaços, não necessariamente outros quintais. Em encontros anteriores realizados, revisitamos algumas experiências, entre elas a da Universidade Federal de Viçosa, onde se utilizaram da ideia de instalação pedagógica presencial. Essa experiência sistematizada em texto considera que:

As Instalações Pedagógicas são o lugar privilegiado de intercâmbio entre a sabedoria popular e o saber universitário [...]. Tomamos a perspectiva de Instalação Pedagógica como uma ambiência composta por elementos da realidade, suscitadores de problematização e reflexão. Uma Instalação Pedagógica guarda semelhanças com uma instalação artística em sua dimensão estética, na multiplicidade de “suportes” utilizados e na espacialização que monta e desmonta conforme o contexto em que se insere. Além disso, promove um despertar de sensibilidades a serem re-simbolizadas e interdisciplinarizadas com base na interpretação dia-

logada de “leigos”. [...] A experimentação das Instalações Pedagógicas advém dos programas de formação dos trabalhadores que a CUT e suas Escolas Sindicais inauguraram nos anos 1980 e 1990. Podemos ter como referência a “realha” utilizada em algumas classes de educação infantil (ALVES et al., 2011, p. 11).

A nossa proposta virtual, agora, abrange uma população global que participa utilizando as redes sociais. O Círculo/Rede-Instalação é uma das práticas educacionais realizadas por nós na convergência da arte, da comunicação e do diálogo. A participação por meio dos dispositivos da internet possibilita discutir as temáticas com uso das linguagens oral, escrita, visual, pictográficas, um tipo de ideografia dinâmica que no dizer de Pierre Lévy:

[...] não é um sistema enciclopédico universal centralizado, ativado por um pequeno número de criadores. É um conjunto de microdicionários locais, cada qual sendo produzido, constantemente atualizado e re-elaborado pelos enunciadores nativos (LÉVY, 1998, p. 181-182).

No interior desses conceitos de Lévy, identificamos o menino conectivo:

A minha experiência de menino, a que me refiro dizendo que eu fui um menino conectivo, quer dizer uma espécie de conjunção entre os meninos de classe média (como eu) e os meninos camponeses, obreiros urbanos, que foram meus companheiros. Eu ligava uns aos outros (FREIRE, 2000, p. 281).

Conectar e relacionar uns com outros é uma das particularidades do Círculo de Cultura virtual; provoca o “menino” a fazer as suas conexões, a expandir-se, a ser ele e outros na relação. É uma brincadeira, é um “enunciado nativo”, é um jogo, é um fazer de conta e um fazer-se sujeito permanentemente.

O Círculo vai além da sala de aula, do pátio, do auditório, da biblioteca, como ocorreu em Turim, ocupa o ciberespaço. Quando ocorre também no espaço virtual, como o desenvolvido durante o Seminário Internacional de Educação Paulo Freire e a Educação Superior ou no Memorial da América Latina/Uninove, o uso de um *blog* é interessante (<<http://pedagogiadavirtualidade.wordpress.com/>>), pois, conectado a redes sociais e à *webradio*, pode expandir o presencial muito mais. É importante trabalhar o conceito de presença como o ter consciência do feito, como foi no caso do Círculo de Cultura Paulo Freire: Arte, Mídia e Educação (2014), realizado no Memorial, no qual participaram educadores de Itália, México, Venezuela e de diferentes partes do Brasil por meio de videoconferências, registrados em TV e *webradio*.

O sistema de videoconferência que utilizamos hoje na universidade utiliza *software* específico, câmara de vídeo, áudio, microfone de captação de áudio ambiente e sistema de gerenciamento de conexões com suporte a vídeo. Ainda,

usam-se os projetores instalados de maneira que os participantes se vejam e se escutem. A imagem e o áudio ainda podem contar com saída externa, para outros ambientes da universidade e participação remota à distância. Ou seja, assim como usamos a videoconferência, usamos *webradio*, *artedigital*, TV, *streaming*, modos e tipos de comunicação diferenciados que nos interpelam a continuar avançando com esses usos tecnológicos, mas especialmente em propostas metodológicas, e revisitar a pedagogia da virtualidade pode contribuir para compreender a educação no espaço virtual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diversas experiências do Gruprede, sejam na universidade, nas comunidades, nos fóruns sociais, nos fóruns Paulo Freire, na Biblioteca Latino-Americana ou na Galeria Marta Traba, atualizaram Paulo Freire na Barra Funda tendo por base a Barra Funda, bairro no qual trabalhamos em São Paulo, Brasil. No entanto, foi na Itália que uma versão do círculo, vinculado ao IX Incontro Internazionale del Forum Paulo Freire, encontrou os *caminhos de emancipação para além da crise*. E foi retomando Temas Geradores do pensamento educativo e social de Paulo Freire que a *cibercultura* e a virtualidade encontraram espaço e ressonância ao notar que o Círculo realizado conectou os dispositivos digitais, as pessoas, as ideias que defendemos ou contestamos, fortalecendo uma comunidade de aprendizagem e a inteligência coletiva.

O mundo vertiginoso, cheio de informações e conteúdo, não nos paralisa, desafia-nos a continuar trabalhando em um contexto cada vez mais complexo para reinventar uma universidade cada vez mais instrumental ao mercado. Certamente, consideramos que o Círculo de Cultura é uma estratégia metodológica que gera vínculos, deixa circular. Por não ser uma técnica pronta para ser aplicada, no contexto do ensino, da pesquisa e da intervenção, permite obter, organizar, tematizar, problematizar saberes e conhecimentos, mobilizar os sujeitos para a ação conscientizadora e transformadora. O Círculo de Cultura, na perspectiva da pedagogia da virtualidade, cada vez mais, pode se tornar um dispositivo metodológico emancipador no contexto de um sistema universitário que se distancia da população ou massifica a oferta.

As propostas educativas universitárias, que acolhem os saberes populares nos Círculos de Cultura, remetem-nos a uma compreensão dialética da educação, pois assumem-na como uma opção política.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luis C.; MÂNCIO, Antônio Bento; BARBOSA, Willer B.; CARDOSO, Irene; JUCKSCH, Ivo; COELHO, Edgar Pereira; SANTOS, Marcelo L. (orgs.). *Troca de saberes: Flores das sombras da agroecologia*. 1ª ed. Viçosa: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Rizoma*. México: Premia, 1983.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999 [1967].

_____. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. "Relatório do Seminário Regional de Pernambuco em 1958. 3ª Comissão". In: FÁVERO, O. *Contribuição de Paulo Freire à educação popular e aos movimentos sociais*. Recife: VII Colóquio Paulo Freire, 2010 (*mimeo*).

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia, diálogo e conflito*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GOMEZ, Margarita Victoria. *Educação em rede: uma visão emancipadora*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. "Ciberespaço, cibercultura e a universidade virtual". In: BELTRÁN, J.; TEODORO Antônio. (orgs.). *Sumando voces. Ensayos sobre Educación Superior en términos de Igualdad e Inclusión Social*. 1ª ed. Buenos Aires: Miño & Dávila, 2014 (vol. 1), p. 1-16.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LÉVY, P. *Ideografia dinâmica: rumo a uma imaginação artificial*. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. *Cibercultura*. Trad. de Irineu da Costa. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2000. PEDAGOGIA da virtualidade. *Círculo de Cultura Paulo Freire: Arte, mídia e educação*, 2014. Disponível em: <<http://pedagogiadavirtualidade.wordpress.com/2014/09/30/circulo-de-cultura-paulo-freire-arte-midia-e-educacao-3/>>.

ROMÃO, José Eustáquio et al. "Círculo epistemológico: Círculo de Cultura como metodologia de pesquisa". In: *Educação e Linguagem: Globalização*. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: *uma proposta de estudo das ações afirmativas à luz da reflexão freiriana acerca da Educação Popular*

MAURÍCIO SILVA⁷⁶

RESUMO

O presente artigo busca analisar como se configura as questões étnico-raciais nos modelos populares/alternativos de universidades brasileiras. O objetivo é discutir políticas de ações afirmativas relacionadas tanto à preparação quanto ao acesso e à permanência do alunado afrodescendente nas instituições de ensino superior brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE

Educação, ensino superior, universidade popular, questões étnico-raciais.

ABSTRACT

This paper analyzes how to set up the ethno-racial issues in popular/alternative models of universities in Brazil. This article discusses the affirmative action policies related to both the preparation and the access and permanence of African descent students in Brazilian higher education institutions.

KEYWORDS

Education, higher education, popular university, ethnic and racial issues.

76. Possui doutorado e pós-doutorado em Letras Clássicas e Vernáculas pela Universidade de São Paulo (USP). É professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, na Universidade Nove de Julho (Uninove) e autor dos livros *Sentidos Secretos. Ensaios de literatura brasileira* (São Paulo: Altana, 2005); *A Hélade e o subúrbio. Confrontos literários na Belle Époque carioca* (São Paulo: Edusp, 2006); *A resignação dos humildes. Estética e combate na ficção de Lima Barreto* (São Paulo: Annablume, 2011) entre outros. Contato: maurisil@gmail.com.

JUSTIFICATIVA

Este trabalho se justifica pela necessidade, cada vez maior, numa sociedade discriminatória e excludente – como é a sociedade brasileira –, de estudar as questões étnico-raciais no universo da educação, em especial no ensino superior brasileiro, em que o índice de alunos afrodescendentes (comparativamente a outros estágios da formação, em especial ao ensino básico) é particularmente baixo (JACCOUD; THEODORO, 2005).

Com efeito, a precariedade da situação educacional do negro no Brasil, fato verificado historicamente (GONÇALVES, 2003), levou o contingente populacional de afrodescendentes a uma drástica situação de abandono, o que, sem dúvida alguma, se reflete no fato de haver, entre a população negra, um baixo índice de participação nas universidades brasileiras, o que mostra a necessidade de medidas que corrijam as desigualdades de acesso e garantam a manutenção desse contingente nas universidades (GUIMARÃES, 2003).

Como demonstram alguns estudos sobre o ensino universitário no Brasil, de modo geral, a educação superior constitui um bem cultural acessível a uma minoria que pertence a classes socialmente favorecidas (VIEIRA, 1989). Percebe-se, contudo, uma tendência no sentido de buscar corrigir desvios históricos implantados na sociedade brasileira, adotando-se ações compensatórias dentro de um amplo espectro de políticas públicas direcionadas ao alunado afrodescendente egresso do ensino básico.

Assim, dos fatos e das ações acima expostos, resultaram não apenas políticas públicas destinadas ao acesso e manutenção do afrodescendente na universidade brasileira, mas também uma legislação específica que lhes pudesse conferir sustentação legal. Trata-se do que se convencionou chamar, genericamente, de *ações afirmativas*, que incluem uma série de ações governamentais, que vão da concessão de bolsas e da preparação pré-vestibular até o financiamento e implementação de estratégias e metodologia de ensino, passando ainda pela instituição de cotas raciais.

OBJETIVO

A questão das relações étnico-raciais na universidade passa, necessariamente, pelo reconhecimento da necessidade e pela aplicação de ações afirmativas, que se desdobram em pelo menos três atitudes distintas, mas complementares: a efetivação de marcos normativos e legais, a criação de uma estrutura administrativa gerenciadora de políticas públicas e a implementação de políticas compensatórias voltadas para as etnias não hegemônicas e/ou historicamente oprimidas.

Tais atitudes têm sua gênese direta ou indiretamente vinculada à concepção de Educação Popular, advinda do legado freiriano. Com efeito, não é difícil perceber, nos embates travados em favor da expansão dos direitos voltados à população afrodescendente – desde as lutas históricas do Movimento Negro no Brasil, a partir de meados do século XX –, aquela ideia de *resistência* que se verifica em pelo menos dois dos fundamentos da Educação Popular: um processo geral de reconstrução do

saber social (educação da comunidade) e um trabalho político de luta por transformações sociais e justiça social. Com efeito, como demonstram Carlos Brandão e Raiane Assumpção (2009) – ao nos remeter à memória de algumas das reivindicações do Movimento Negro e dos projetos de popularização da educação para a população afrodescendente –, a Educação Popular promove a passagem de uma educação para o povo a uma educação que o povo cria, uma educação por meio da qual “ele [o povo] não se veja apenas como um anônimo sujeito da cultura brasileira, mas como um sujeito coletivo da transformação da história e da cultura do país” (idem, p. 33). Em outros termos, “a Educação Popular não é uma atividade pedagógica *para*, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do *saber compartilhado* cria a experiência do *poder compartilhado*” (idem, p. 35).

Esse princípio está, como sugerimos, na base do pensamento freiriano acerca da educação, mas tem também repercussões na própria consideração de Paulo Freire sobre o processo (e o projeto) colonizador do qual a população negra – dentro e fora do Brasil – foi sua maior vítima. De fato, nas palavras de Freire, ao tratar mais especificamente de sua experiência com a população de Guiné-Bissau, mas sem dúvida alguma podendo ser adaptadas para o contexto brasileiro:

[...] a ideologia colonialista, procurava incutir nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquela ideologia. O de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se “brancos” ou “pretos de alma branca”. Daí o descaso que essa escola necessariamente teria de ter por tudo o que dissesse de perto aos nacionais, chamados de “nativos”. Mais do que descaso, a negação de tudo o que fosse representação mais autêntica da forma de ser dos nacionais: sua história, sua cultura, sua língua (FREIRE, 1977, p. 21).

É nesse sentido, ainda, que merece destaque a reflexão de Paulo Freire acerca do lugar que o oprimido ocupa na sociedade, considerando – aqui, no contexto específico das populações afrodescendentes, historicamente oprimidas por um processo de modernização estrutural da sociedade de natureza excludente (FERNANDES, 2007) – a necessidade de uma busca constante da liberdade:

[...] a liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (FREIRE, 2010, p. 37).

Considerando a importância do tema, buscar-se-á destacar a análise das questões étnico-raciais no âmbito das *universidades populares*, ou seja, aquelas que se aproximam do conceito forjado, num primeiro momento, no contexto do Fórum Social Mundial (GADOTTI, 2003). Para tanto, foram selecionadas algumas universidades

que – seja pelas premissas regimentais que as gerenciam e pelo histórico de sua origem e constituição, seja pelo escopo ideológico que as fundamenta e pelo interesse do projeto na diversidade regional – podem ser consideradas exemplos de universidades populares no Brasil.

PROCEDIMENTOS

Discutir os marcos regulatórios e os programas governamentais de inclusão da comunidade afrodescendente nas chamadas universidades populares mostra-se relevante na medida em que se verifica uma série de ações e modalidades de inclusão – desde políticas compensatórias até ações afirmativas, passando por incentivos de natureza diversa – presentes nas instituições de ensino superior brasileiras, sem, contudo, que haja um conjunto relevante de estudos particularmente voltados para esse tema, em sua correlação com as instituições universitárias de extração popular, as que aqui demos o nome de universidades populares. Tal estudo é inovador exatamente porque aborda um aspecto pouco estudado do problema, uma vez que, de certa maneira, ao se institucionalizar, o conceito de *popular*, vinculando-o à instituição universitária, tende – como hipótese – a encobrir/dissimular os processos e os efeitos discriminatórios sofridos pela população afrodescendente nesse contexto.

Portanto, com base nas duas definições anteriormente explicitadas (as universidades populares e a Lei 10.639/2003), será realizado um estudo bibliográfico específico, uma pesquisa de mapeamento de normas e políticas públicas de natureza afirmativa e uma coleta de dados relativos às questões étnico-raciais no ensino superior brasileiro.

RESULTADOS EM ANDAMENTO

O presente projeto prevê, como resultado preliminar, expor, de modo mais preciso, a atual situação dos programas de inclusão étnico-racial no ensino superior nas universidades aqui categorizadas como populares, bem como analisar criticamente os aspectos positivos e negativos de políticas públicas exclusivamente voltadas à inclusão da comunidade afrodescendente. A pesquisa dos marcos legais, aliada ao estudo dos programas de inclusão étnico-racial no contexto universitário brasileiro, demonstra alcançar considerável impacto acadêmico e político, já que deverá repercutir positivamente na políticas públicas direcionadas à equidade social no âmbito da educação superior. O impacto alcançado parece ainda maior ao se considerar a possibilidade de apresentar, com base no estudo realizado, propostas de intervenção que possam levar à contenção/erradicação de práticas de discriminação e exclusão no ensino superior.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. *Cultura rebelde: escritos sobre a Educação Popular ontem e agora*. São Paulo: Ed,L – Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global, 2007.
FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau – registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GADOTTI, Moacir. “Universidade popular dos movimentos sociais – breve história de um sonho possível”, *Democracia Viva – IBASE*, n. 14, Rio de Janeiro, jan., 2003, p. 78-83. Disponível em: <www.universidadepopular.org/media/relatos%20oficinas/Gadotti.pdf> (acesso em 3 dez. 2014).

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. “Negros e educação no Brasil”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 325-346.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. “Ações afirmativas para a população negra nas universidades brasileiras”. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (orgs.). *Ações afirmativas – políticas públicas contra as desigualdades sociais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 76-82.

JACCOUD, Luciana; THEODORO, Mário. “Raça e educação: os limites das políticas universalistas”. In: SANTOS, Sales Augusto dos. *Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Secad/Unesco, 2005, p. 105-120.

VIEIRA, Sofia Lerche. “A democratização da universidade e a socialização do conhecimento”. In: FÁVERO, Maria de Lourdes (org.). *A universidade em questão*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989, p. 11-26.

50 ANOS DEPOIS – COMO REVERTER O GOLPE NA EDUCAÇÃO POPULAR

MOACIR GADOTTI⁷⁷

RESUMO

Pensar hoje o papel do Golpe de 1964 na educação brasileira não deve restringir-se a recordar fatos do passado como se ele estivesse inteiramente superado. Trata-se de analisá-lo e mostrar o que ainda persiste e como pode ser revertido. Moacir Gadotti demonstra que o golpe na educação foi, sobretudo, um golpe na Educação Popular e que, apesar de todos os avanços posteriores, esse golpe ainda não foi revertido. Ele começa pelos antecedentes ao mostrar que o período no qual o país vivia antes do golpe era marcado por um grande entusiasmo pela educação e pelo desenvolvimento com justiça social. A Educação Popular era parte fundamental desse processo. O golpe civil-militar interrompeu o processo de reforma social, reprimiu movimentos sociais e sindicais e extinguindo políticas educacionais populares como o Programa Nacional de Alfabetização de Paulo Freire. A política educacional da ditadura era baseada na Teoria do Capital Humano e na Ideologia da Segurança Nacional, mas a sua principal marca foi a repressão. Eliminou a representação estudantil, desativou cursos científicos, desmantelou movimentos populares e reduziu a capacidade dos educadores de influir nos rumos da educação nacional. Várias marcas dessa política ainda persistem, especialmente o tecnicismo e o instrucionismo, que negam o caráter político da educação. O autor sustenta que, 50 anos depois, esse processo precisa ser retomado e revertido num novo contexto de radicalização da democracia.

PALAVRAS-CHAVE

Paulo Freire, Golpe Militar, Educação Popular, democracia, história da educação.

77. Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire. Possui graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira (1971), mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1973) e doutorado em Educação pela Universidade de Genebra (1977). Professor titular da Universidade de São Paulo e presidente do Instituto Paulo Freire. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: educação, Paulo Freire, filosofia da educação, educação de jovens e adultos e sustentabilidade. Possui inúmeros livros publicados, dentre os quais: *Educar para a sustentabilidade*, *Os mestres de Rousseau* (2004), *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido* (2002), *Pedagogia da Terra* (2000), *Paulo Freire: uma biobibliografia* (1996), *Pedagogia da práxis* (1995), *História das ideias pedagógicas* (1993), *Escola Cidadã* (1992), *Pensamento pedagógico brasileiro* (1987), *Concepção dialética da educação* (1983) e *A Educação contra a educação* (1981).

ABSTRACT

To think about the Military Coup of 1964 in Brazilian education it must not be restricted to remember facts of the past as if they were completely surmounted. The idea is to analyze it and to show what still remains and how we can revert. Moacir Gadotti shows that the hit on education was, above all, a hit on Popular Education, and that in spite of all the post evolution, this hit still has not been surmounted. He starts by the background, showing that the period the Country lived before the military coup was marked by a great enthusiasm with education and with development of social justice. Popular Education was a fundamental part in this process. The civil military coup ceased this process of social reform, repressing social movements and Unions and extinguishing popular educational politics as the National Educational Program of Paulo Freire. The dictatorship educational politic was based on the theory of the human capitalism of the National Security, but its principal mark was repression. Eliminated the student's representation, extinguished scientific courses, destroyed popular movements and reduced the capacity of students to influence on the destiny of national education. Many marks of this politic still persist, among them technical systems and schooling that deny the political character of education. The author affirms that, 50 years later, this process must be re-thought and reverted into a new context of radicalization of democracy.

KEYWORDS

Paulo Freire, Military Coup, Popular Education, democracy, history of education.

Pensar hoje o papel do Golpe de 1964 na educação brasileira não deve restringir-se a recordar fatos do passado como se ele estivesse inteiramente superado. Trata-se de analisá-lo e tirar as consequências disso, pensar prospectivamente, mostrar o que ainda persiste e como pode ser revertido.

O que pretendo fazer, com este breve estudo, é demonstrar que o golpe na educação foi, sobretudo, um golpe na Educação Popular e que, apesar de todos os avanços posteriores, esse golpe ainda não foi revertido.

ANTECEDENTES

Para entender o projeto educacional do regime militar, é preciso entender um pouco da nossa história, da fase anterior ao Regime Militar.

Até o início do século XX tivemos, no Brasil, um regime de economia eminentemente agrária. Era natural que esse regime de produção determinasse, no plano político, um domínio das oligarquias rurais. Esse modelo econômico, basicamente agroexportador, foi substituído, gradativamente, por um modelo de desenvolvimento urbano-industrial. Veio, com ele, também o fortalecimento da classe trabalhadora, que conquistou mais direitos, como a carteira de trabalho, a previdência social, o décimo terceiro salário, férias etc.

Uma *aliança* dos setores populares, trabalhistas, durante o período que vai de 1930 a 1964, com setores da burguesia, permitiu ainda mais avanços sociais. Entretanto, tratava-se de uma aliança insustentável, já que existiam interesses antagônicos no seio desse “bloco histórico”, como diria Antonio Gramsci. Esse antagonismo foi explorado pelos que arquitetaram o golpe civil-militar de 1964.

Nesse período, vivíamos intenso debate cultural e político, com as greves do setor têxtil de São Paulo, em 1917; com a criação do Partido Comunista e a Semana da Arte Moderna, em 1922; com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1923; e com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Os pioneiros, entre eles Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, defendiam a *reconstrução social* pela reconstrução da educação (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932]). O Manifesto de 1932 começa com a frase: “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação” (Idem, p. 33).

Esse período é chamado por Moacyr de Góes, criador da campanha “De pés no chão também se aprende a ler” (Natal, RN, 1961), de “populismo transformador revolucionário” (CUNHA; GÓES, 1996). Foi um período da história brasileira em que houve um grande desenvolvimento da educação. Se antes a educação era privilégio de alguns e tinha, fundamentalmente, cunho religioso, confessional e privado, a partir da década de 1930 a educação pública e não confessional foi impulsionada.

As campanhas pela democratização da educação e pela escola pública, no final da década de 1920 deram resultados. A Constituição de 1934 consagrou o direito à educação. Em 1963, 70% do ensino superior era financiado pelo Estado. Apenas 30% pertencia aos setores privados, e a maioria desses setores era de “direito público”, “sem fins lucrativos” (universidades católicas, principalmente). Não eram empresas privadas como são hoje.

Vivíamos a euforia da modernização rápida (“50 anos em cinco”, na expressão de Juscelino Kubitschek), o deslumbramento com a inauguração da “nova cap”, a “futurista” Brasília, que contagiava a população: um momento mágico de *efervescência social e política*, de modernidade, de desenvolvimento e de crescimento, interrompidos pelo golpe.

A década de 1960 começava com a criação, em Recife, do Movimento de Cultura Popular (MCP), que sustentava que o povo podia ser sujeito da sua história. O MCP associava a cultura popular à luta política, a conscientização à alfabetização, por meio de Círculos de Cultura. Em 1961, por iniciativa da Igreja Católica, foi criado o Movimento de Educação de Base (MEB), para contribuir com o processo de alfabetização de adultos e que utilizava a rede de emissoras católicas a fim de promover a valorização do ser humano e o desenvolvimento das comunidades. No mesmo ano, a União Nacional dos Estudantes (UNE) criou o Centro Popular de Cultura (CPC), que abriu caminho para a politização das questões sociais. Seu objetivo era produzir e divulgar a arte popular revolucionária, ao defender o engajamento político dos artistas para superar a alienação e a consciência ingênua da população. Para isso, promovia a encenação de peças de teatro em portas de fábricas, nas ruas e em sindicatos.

As reformas de base promovidas pelo governo de João Goulart (1961-1964) eram parte de um modelo de desenvolvimento “autônomo”, com base na indústria nacional, na distribuição de renda e na melhoria das condições de vida da população. Entre elas, a reforma educacional, que visava a eliminar o analfabetismo (como estava se fazendo em Cuba), e a reforma agrária (desapropriação de fazendas acima de 500 hectares).

Alguns estudiosos da educação chamaram esse momento de “otimismo pedagógico”, que tinha por base a crença na capacidade do povo, desde que consciente e organizado.

O GOLPE DE 1964

As condições internas do Brasil (agitação política, inflação, medo do comunismo etc.) favoreceram o “colapso do populismo” (IANNI, 1978; WEFFORT, 1978) e o rompimento da aliança policlassista. O Golpe de 1964, profundamente associado aos interesses capitalistas norte-americanos, foi, antes de mais nada, um golpe contra os trabalhadores, contra os movimentos sociais, contra a Educação Popular, e a favor do capital estrangeiro. Os militares, em nome da democracia, em nome da ordem, em nome da “civilização cristã ocidental” (LOPES, 1979, p. 9), na verdade, serviram de escudo para o capital, ao arrochar os trabalhadores, intervir em seus sindicatos, destituir suas diretorias e dismantelar suas organizações. Assim, tornou-se possível a fratura do bloco populista e um “novo alinhamento segundo o qual a burguesia nacional preferiu divorciar-se dos seus perigosos aliados da véspera e aliar-se, como sócio menor, ao capital monopolista internacional” (FREITAG, 1986, p. 73). Em consequência, houve a perda do poder de barganha dos trabalhadores e das negociações livres entre empregados e empregadores, o arrocho salarial e o aumento da concentração de renda.

O movimento golpista reacionário, civil e militar, tinha, nas forças armadas, a sua face mais visível. Tratava-se de um *golpe contra um projeto nacional* desenvolvimentista no campo social, político, no campo da educação, da cultura, contra um processo de mudança, promovido por uma política populista no quadro mundial da Guerra Fria, com vários acordos Brasil-Estados Unidos. O capital externo, com interesses contrários a esse “reformismo social”, considerava esse processo como “revolucionário” e comunista.

Na verdade, “Jango” (apelido de João Goulart) não era comunista e não existia a tal “ameaça comunista”. Ele mantinha equidistância da Guerra Fria e tendia a aproximar-se dos chamados países “não alinhados”: nem Estados Unidos, nem União Soviética. Os militares alinharam-se com os Estados Unidos contra o que chamavam de “ditadura do proletariado” da União Soviética.

Almino Affonso, ex-ministro de Jango, em seu livro *1964 na visão do Ministro do Trabalho de João Goulart* (AFFONSO, 2014), sustenta que Jango jamais tramou um golpe de esquerda. Ao contrário, o golpe de direita era de interesse dos Estados Unidos. O clima de terror contra Jango, e sua imagem de comunista, fora criada e forjada com dinheiro do governo americano, que financiou campanhas de difamação por meio de dois institutos, criados em 1962: o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad) e o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (Ipes). Jango havia sido ministro do trabalho de Getúlio Vargas e vice do presidente Juscelino Kubitschek. Seu programa de governo era centrado na bandeira de seu ministro Celso Furtado: “desenvolvimento com justiça social”. Em seu discurso no famoso Comício da Central do Brasil (13 de março de 1964), falava de “justiça social e emancipação econômica”.

O golpe trouxe outro discurso, que pode ser resumido em duas palavras: “segurança e desenvolvimento”. Atualiza-se, assim, para o contexto da Guerra Fria, o lema “ordem e progresso”. Aos amigos tudo e aos inimigos a repressão, um regime de ordem que impunha o silêncio aos seus opositores. Todos os que se opunham ao regime, os “outros”, eram considerados inimigos, que deveriam ser “reprimidos, banidos do espaço público” (GERMANO, 2005, p. 322).

É claro que essa não é a visão de quem participou do golpe. Para Jarbas Passarinho, ministro da educação da ditadura:

[...] o movimento militar de 64 foi uma contrarrevolução, que só se efetivou, porém, quando a sedução esquerdista cometeu seu erro vital com a rebelião dos marinheiros, com a conivência do governo, o golpe de mão frustrado de sargentos em Brasília e a desastrosa fala de Jango para os sargentos no Automóvel Clube do Rio de Janeiro. A disciplina e a hierarquia estavam gravemente abaladas. As Forças Armadas só então se decidiram pela ofensiva, reclamada pela opinião pública (PASSARINHO, 1999, p. 2).

O golpe mostrou logo a sua cara: repressão, perseguição, prisões, tortura, intervenção (reitores nomeados), demissões (Anísio Teixeira foi demitido da UNB no primeiro mês do golpe). Segue-se a violência contra os educadores de todos os níveis de ensino, expulsões, cassações (Florestan Fernandes, Paulo Freire, Celso Furtado,

Darcy Ribeiro, Leite Lopes, Mário Schenberg e outros), exílios, desaparecimentos, tortura, prisões etc. A educação, e a Educação Popular em particular, foi particularmente visada pelos golpistas para assegurar o controle político de seu regime.

O primeiro presidente golpista, marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, disse aos secretários de educação, em 10 de junho de 1964: “o objetivo do meu governo é restabelecer a ordem e a tranquilidade entre estudantes, operários e militares”. O ministro da educação (em 1964), Flávio Suplicy de Lacerda, vaticinou: “os estudantes devem estudar e os professores ensinar”, deixando claro que não deveriam fazer política.

Para implementar essa política educacional, eles trouxeram técnicos norte-americanos por meio dos conhecidos “Acordos MEC-USAID” (ALVES, 1968; ARAPIRACA, 1979), com a colaboração de intelectuais do Ipes e do Ibad. No final dos anos 1960, o Ipes responsabilizou-se diretamente pela organização de fóruns sobre educação, um deles, de 1968, com o título: “A educação que nos convém”. O governo instituiu as Conferências Nacionais de Educação, convocadas pelo Ministério da Educação (MEC). Foram realizadas quatro dessas conferências. O Ipes, coordenado pelo general Golbery do Couto e Silva, era patrocinado pelas companhias norte-americanas para produzir filmes de propaganda anticomunistas, que comparavam o comunismo ao nazismo. Por seu lado, o Ibad financiava campanhas eleitorais com dinheiro norte-americano a fim de garantir apoio civil ao golpe no Congresso.

Os militares não estavam sozinhos no golpe. Seria ingênuo chamar esse golpe de militar. Ele foi *civil-militar*. Os militares estavam organicamente vinculados ao projeto de nação defendido pelos conservadores, contra o “populismo revolucionário”. O combate ao analfabetismo era uma demanda da sociedade. A nova composição no poder iria oferecer pelo menos um “mínimo de cultura para todos” (sic) – no contexto de uma sociedade que se urbanizava – por meio do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que substituiu o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) de Paulo Freire. Na outra ponta, estava a necessidade de subordinar a universidade à ideologia do “Brasil Potência” e depurá-la de “influências ideológicas negativas”, como afirmará a Reforma Universitária de 1968. Como afirma Alexandre Tavares do Nascimento Lira (2010, p. 307) numa belíssima tese de doutoramento, “a educação foi encarada como uma questão essencial para os cálculos do poder. Os ministros Tarso Dutra, Suplicy de Lacerda, Moniz Aragão, Jarbas Passarinho, Nei Braga e Rubem Ludwig estavam comprometidos com o núcleo central da formulação política da ditadura militar”.

PRIMEIRA VÍTIMA: A EDUCAÇÃO POPULAR

A Educação Popular, estreitamente associada à Cultura Popular, era exatamente o oposto da concepção de educação da ditadura. Por isso, ela foi perseguida e criminalizada. A Educação Popular era a base do novo projeto de nação, com ênfase na autonomia, na emancipação e na justiça social. Paulo Freire, em 1959, na sua tese para o concurso na Universidade do Recife, *Educação e atualidade brasileira*, sintetizava

esse momento em duas expressões: “sociedade em trânsito” e trânsito de uma “sociedade fechada para uma sociedade aberta”. Alguns anos depois, com um grupo de educadores populares ele participava da construção do que foi chamado de “Sistema Paulo Freire”, o embrião do que poderia ser um Sistema Nacional de Educação Popular. Ele insistia que o sistema educacional brasileiro precisava ser mais “orgânico”, isto é, não só funcionar bem com ele mesmo, mas travar uma relação estreita entre ele e a realidade. Para ele, essa organicidade se traduzia pela “Leitura do Mundo”, isto é, pela maior sensibilidade em relação aos problemas da vida cotidiana.

Os fundamentos político-pedagógicos do “Sistema Paulo Freire” foram expostos pelos seus criadores na revista *Estudos Universitários*, Revista de Cultura da Universidade do Recife (número 4, abril-junho de 1963). Num um dos artigos dessa revista, um membro da sua equipe, Jarbas Maciel, afirma que a alfabetização “deveria ser – e é – um elo de uma cadeia extensa de etapas, não mais de um método para alfabetizar mas de um sistema de educação integral e fundamental” (MACIEL, 1963, p. 26). Esse número da revista *Estudos Universitários* é emblemático: é aí que aparecem as primeiras ideias sistematizadas do que foi chamado de “Sistema Paulo Freire”. Segundo Carlos Rodrigues Brandão (2003 [1991], p. 83-84), “na cabeça dos seus primeiros idealizadores, o *método de alfabetização* de adultos era a menor parte de um sistema de educação, do mesmo modo como o trabalho de *alfabetizar* era só o momento do começo da aventura de *educar*”.

Isso não passou despercebido aos golpistas, que já conheciam a obra de Freire. Em 2 de abril de 1963, na cerimônia de entrega de certificados aos que haviam se alfabetizado na experiência de Paulo Freire em Angicos (RN) – que teve a presença do presidente da República João Goulart e de vários governadores do Nordeste –, foi notada a presença do marechal Castelo Branco, fardado, comandante da Região Militar no Recife, que, ao final da aula, disse a Calazans Fernandes, então secretário de educação do estado do Rio Grande do Norte: “Meu jovem, você está engordando cascavéis nesses sertões” (FERNANDES; TERRA, 1994, p. 18). Castelo Branco havia escutado os discursos de Paulo Freire e de João Goulart. Ele não esqueceu a lição de Angicos.

Não é de se estranhar, portanto, que a primeira vítima do golpe tenha sido Paulo Freire e o seu PNA. Em julho de 1963, ele havia sido nomeado para presidir a Comissão de Cultura Popular, “com o objetivo de implantar, em âmbito nacional, novos sistemas educacionais de cunho eminentemente popular, de modo a abranger áreas ainda não atingidas pelos benefícios da educação” (BRASIL, 1963). Sua primeira tarefa foi fazer um levantamento nacional do número de analfabetos para subsidiar o futuro PNA. O número de analfabetos de 15 a 45 anos, em setembro de 1963, era de 20.442.000.

O PNA seria criado em 21 de janeiro de 1964 pelo Decreto n. 53.465, consagrando o “Sistema Paulo Freire para alfabetização em tempo rápido”. O PNA previa a “cooperação e os serviços” de “agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, sociedades de bairro e municipalistas, entidades religiosas, organizações governamentais, civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgãos de difusão, o magistério e todos os setores mobilizáveis” (BRASIL, 1964a, p. 629). Desde seus primeiros escritos, e na sua práxis político-pedagógica, Paulo Freire

preconizava a necessidade da *participação popular* na luta contra o analfabetismo. O programa previa a criação de 60.870 Círculos de Cultura, cada um com duração de três meses, em todas as unidades da Federação, para alfabetizar, em 1964, 1.834.200 analfabetos na faixa entre 15 e 45 anos. A sua implantação efetivar-se-ia por meio de projetos-piloto nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste.

O PNA representava um salto qualitativo em relação às campanhas de alfabetização anteriores. Ele foi extinto por meio do Decreto n. 53.886, de 14 de abril de 1964, um dia antes da posse do golpista Castelo Branco, por ato de Ranieri Mazzilli, presidente em exercício. Nesse ato, ele afirma que extinguiu o PNA considerando a necessidade de “reestruturar o planejamento para a eliminação do analfabetismo no País” e para “preservar as instituições e tradições de nosso País” (BRASIL, 1964b, p. 3313). O presidente João Goulart havia marcado a inauguração oficial do Programa, simbolicamente, no dia 13 de maio, na praça principal de cidade de Caxias (RJ). Nessa mesma data, o MEC, por meio da Portaria n. 237 de 14 de abril de 1964, “revogava todas as portarias anteriores e divulgava, pela imprensa, um levantamento do material usado na campanha de alfabetização, com o ‘arrolamento de um vasto equipamento fotográfico, avaliado em vários milhões de cruzeiros e publicações de caráter subversivo’ que seriam, em seguida, expostas à visitação” (BEISIEGEL, 1974, p. 171). O primeiro ato da ditadura contra a Educação Popular foi extinguir uma política pública popular de educação: o PNA.

Paulo Freire deu importantes contribuições ao *paradigma da Educação Popular*. Sem ter a pretensão de esgotar o tema, gostaria de apontar, entre tantas contribuições, os seguintes *princípios*: teorizar a prática para transformá-la; reconhecer a legitimidade do saber popular; a pesquisa participante; a harmonização e interconexão entre o formal e não formal; combinar trabalho intelectual com trabalho manual, reflexão e ação, a conscientização, o diálogo e a transformação.

As inspiradoras contribuições de Paulo Freire à Educação Popular continuam muito atuais, constantemente reinventadas por novas práticas sociais, culturais e educativas, entre elas, a politicidade inerente ao ato educativo; a recusa ao pensamento fatalista neoliberal; uma pedagogia comprometida com a cidadania ativa e a ética como referencial central da busca pela radicalização da democracia.

A POLÍTICA EDUCACIONAL DA DITADURA

A política educacional da ditadura ficou marcada por duas grandes reformas – a Reforma Universitária (Lei n. 5.540, de 1968) e a Reforma do 1º e do 2º grau (Lei n. 5.692, de 1971) – e pela criação do Mobral (1967-1985).

A *Reforma Universitária* foi discutida secretamente e elaborada em 60 dias por especialistas, sem qualquer participação popular. Rudolf Atcon, um desses especialistas, em seu relatório (1966), recomendou explicitamente que o modelo de gestão da universidade fosse o da empresa privada. A recomendação era a de que toda universidade pública se transformasse numa fundação privada. Seguindo essa orientação, o *Relatório do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária* recomendou que o ensino superior público fosse pago, como o ensino privado. A

Lei 5.540/68 (Reforma Universitária) previa a nomeação de reitores e diretores sem exigência de serem da área, desde que possuíssem “alto tirocínio da vida pública ou empresarial” (BRASIL, 1968, p. 10369), o que mostra o caráter autoritário e antidemocrático da política educacional da ditadura.

Antes da reforma, o curso, e não o departamento, era o vínculo básico da universidade tanto para professores como para alunos. A *departamentalização* promovida por essa reforma acabou com a união entre ensino e pesquisa. Sob o espírito do modelo universidade-empresa, explícito nos acordos MEC-USAID que inspiraram a Reforma Universitária, criou-se um aumento da burocracia, o que inviabilizou a agilidade da vida universitária. A consequência disso foi à inevitável fragmentação do trabalho escolar e a impossibilidade de organização estudantil.

A UNE foi colocada na ilegalidade pela Lei Suplicy de Lacerda (Lei 4.464/64). Anos depois, o Decreto 477/69 atribuía às autoridades universitárias o poder de desligar e suspender estudantes envolvidos em atividades consideradas “subversivas”, impedindo-os de se matricularem em outras universidades. Esse decreto previa também a demissão de funcionários e professores pelos mesmos motivos.

A *Reforma da Educação Básica* (Lei 5.692/71) tornou a profissionalização de ensino médio compulsória. O Grupo de Trabalho da reforma do ensino do “primeiro e segundo graus” insinuava tratar-se de uma reforma cristã, ao sustentar, num de seus pareceres (Parecer 45/72), que a teoria de que o “trabalho das mãos é indigno do homem livre é do pagão Aristóteles ao passo que Cristo era carpinteiro”. Essa profissionalização fracassou não por ser cristã, mas porque faltavam laboratórios. Além disso, a profissionalização universal e compulsória contrariava a tendência da economia capitalista que, segundo o próprio Banco Mundial, precisava de mão de obra com sólida formação científica (matemática, língua e ciência). As escolas particulares, preocupadas em levar seus alunos para as universidades públicas não implementaram a profissionalização. Dessa forma, ela precisou ser extinta pela Lei 7.044/82, do general Figueiredo, que substituiu a expressão “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho”.

Quanto ao Mobral, o seu fracasso é conhecido pelos números. Apesar de dispor de grande orçamento, ficou longe de seu propósito inicial de acabar com o analfabetismo em dez anos: em dez anos o analfabetismo foi reduzido apenas 8,5%: de 33,6% para 25,4% (CUNHA; GÓES, 2007, p. 58).

A política educacional da ditadura era baseada na Teoria do Capital Humano, supostamente mais eficiente e racional, e na Ideologia da Segurança Nacional (combate ao comunismo), mas a sua principal marca é a repressão. Como afirma Luís Antônio Cunha:

[...] a repressão foi a primeira medida tomada pelo governo imposto pelo golpe de 1964. Repressão a tudo e a todos considerados suspeitos de práticas ou mesmo ideias subversivas. A mera acusação de que uma pessoa, um programa educativo ou um livro tivesse inspiração “comunista” era suficiente para demissão, suspensão ou apreensão (CUNHA; GOES, 2002, p. 36).

A Teoria do Capital Humano (criada pelo economista norte-americano Theodore W. Schultz, prêmio Nobel nos anos 1950) reduzia a educação à mera ferramenta da economia de mercado: o educando era visto como um recurso entre outros. Banalizada, ela se resumia nisto: estudar, trabalhar e ficar rico. Tratava-se de uma teoria que tentava seduzir a classe trabalhadora com a promessa de mudança de classe via educação. Foi essa teoria que foi trazida pelos Acordos MEC-USAID. “Quando a educação não é libertadora, o sonho oprimido é ser opressor”, diria Paulo Freire mais tarde. O golpe na educação pode ser resumido em alguns de seus *impactos*:

1. *O desmantelamento dos vários movimentos de jovens e adultos*, que haviam proliferado antes de 1964 (movimentos sociais), ao colocar a Educação de Jovens e Adultos, sob o controle estatal (Mobral);
2. *A eliminação da representação estudantil*. A Lei n. 4.464, de 9 de novembro de 1964, conhecida como Lei Suplicy de Lacerda, colocou as entidades estudantis, como a UNE, na ilegalidade. O Decreto 477/69 concedeu aos dirigentes educacionais o poder de desligar e suspender estudantes envolvidos em atividades consideradas subversivas pela ditadura;
3. *A perda da capacidade dos educadores* de influir nos rumos da educação e a consequente subordinação aos planejadores e técnicos. Os educadores foram ignorados por uma pedagogia tecnicista, que trata o saber e a experiência dos docentes como inúteis. O Regime investiu na desqualificação dos profissionais da educação e no controle técnico e burocrático do ensino em todos os graus;
4. *A desativação de cursos científicos*, substituídos por “estudos”: “Estudo de Problemas Brasileiros”, “Estudos Sociais”, “Organização Social e Política Brasileira”, “Educação Moral e Cívica”, que inculcaram valores nazifascistas, como o culto à pátria e o culto à obediência. Em 1973, o ministro Jarbas Passarinho republicou o *Compêndio de Educação Moral e Cívica*, do integralista Plínio Salgado, para subsidiar esses “estudos”.

O objetivo político de inculcação dos ideais (ideologia) americanos, como a livre-iniciativa, o culto da propriedade privada e o anticomunismo deveria servir ao objetivo econômico, que consistia em garantir o mercado para as empresas americanas e a livre expansão interna do capitalismo. A universalização do mercado, exigência do capitalismo monopolista, supõe a transformação de todos os bens em mercadoria, inclusive a educação, que passa a ser função do capital, sujeita à lei da oferta e da procura.

COMO REVERTER O GOLPE NA EDUCAÇÃO POPULAR

O golpe durou 21 anos porque, além da repressão política, mexeu com a cultura, com as mentalidades, com a educação e a comunicação. Atenção especial foi dada à formação política por meio da mídia, que apoiou massivamente o golpe, ao se negociar a exibição de programas diretamente com os grupos hegemônicos da

comunicação do Brasil, para formar a opinião pública. A partir de 1970, o Brasil implantou uma rede de comunicação só comparável àquela existente nos países industrializados. A televisão é imune às reclamações populares. Além de constituir-se na grande indústria de *marketing*, é o mais eficiente instrumento de lavagem cerebral de que pode dispor o capitalismo. Por isso, ela foi amplamente utilizada pela ditadura.

A informação diária oferecida pela televisão serviu de instrumento de inculcação da ideologia da segurança nacional, ao alertar constantemente contra o “inimigo oculto”, as “ideologias alienígenas”, o fantasma do “comunismo internacional”, tão frequente na palavra de nossos generais. Foi exaltado o “Brasil potência”, o Brasil sem conflitos sociais, enquanto “lá fora” predominava o terrorismo e a violência. Essa educação formou personalidades descomprometidas e resistentes à mudança social. Seu ideal educativo era o “homem cordial”, individualista, em harmonia com a sociedade.

O que persiste ainda hoje na educação?

Uma coisa é certa: o *tecnicismo pedagógico* da política educacional da ditadura não foi ainda inteiramente superado. Ele está presente hoje no *iluminismo pedagógico* (TAMARIT, 1996). O tecnicismo da ditadura está particularmente presente nos sistemas de avaliação. Aperfeiçoam-se os meios de avaliar sem se perguntar o que se está avaliando. Discutem-se os meios e não se fala dos fins. Não se discute a educação que desejamos para o país que queremos. Até hoje, na escola, não se fala de política. Onde está hoje a formação crítica, cidadã? Em raras experiências de administrações populares. Ela está mais presente em Organizações Não Governamentais (ONGs) e nos movimentos sociais e populares. De modo geral, não está na escola. Nisso, pode-se dizer que o pensamento da ditadura continua enraizado na política educacional até hoje. Em certos ambientes, trata-se a formação cidadã com desprezo. Por isso, é ainda muito difícil falar em gestão democrática e construir grêmios estudantis e conselhos de escola que funcionem. Por que isso acontece? Pela vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado. O mercado não está interessado na formação de trabalhadores críticos.

Não há dúvida que tivemos significativos *avanços* nas últimas décadas, mas o *golpe na Educação Popular* ainda não foi revertido. Sim, tivemos um belo capítulo sobre a educação na Constituição de 1988, chamada de “Constituição cidadã”; tivemos um belo movimento em torno da “Escola Cidadã” combatendo a Merco-Escola da ditadura militar. Na cidade de São Paulo (1989-1992), numa visão emancipadora da educação, Paulo Freire instituiu a “Educação Pública Popular”. Tivemos a conquista do Piso Nacional dos Professores e o aperfeiçoamento do regime de colaboração – embrião de um Sistema Nacional da Educação – na criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Mas isso não foi suficiente para retirar da educação brasileira a principal marca deixada pelo golpe: o autoritarismo.

A tortura e a militarização da segurança não foram as únicas heranças da ditadura. O autoritarismo das elites ainda continua em todas as áreas. A face autoritária do Estado ainda persiste. Precisamos rever os currículos da formação das forças armadas: o povo não é inimigo das forças armadas. Toda ditadura é sempre contra

o povo, é a negação da participação do povo. Ao justificar a ditadura, as forças armadas, as elites e sua mídia nefasta se colocaram contra a vontade do povo. Por isso, Paulo Freire sustentava que o golpe militar condenou violentamente a nação ao silêncio (FREIRE, 2011 [1976], p. 122). Ao tomar a palavra e gritar, o povo brasileiro conseguiu conquistar a democracia, 21 anos depois do golpe.

Para reverter o golpe na Educação Popular, precisamos apoiar processos participativos como os da Conferência Nacional de Educação (Conae) e os da criação de uma *Política Nacional de Participação Social* e de *Política Nacional de Educação Popular*, se quisermos reverter a herança deixada pela política educacional da ditadura (GADOTTI, 2013). E não basta apenas oferecer espaços adequados de participação. Será preciso criar planos estratégicos de participação, formar para e pela participação, formar o “povo soberano” (TAMARIT, 1996), capaz de governar e de governar-se. O Estado brasileiro precisa ser menos representativo e mais participativo. Como sustenta Luiz Dulci (2005, p. 3), ministro chefe da Secretaria Geral do presidente Lula, “a participação cidadã enriquece as instituições representativas, criando verdadeira responsabilidade social e evitando o risco de apatia civil e a negação autoritária da política que ameaça todas as democracias contemporâneas”. Nesse sentido, a democracia participativa tem ainda muito que caminhar, inclusive nos processos educativos.

O momento presente é favorável a tudo isso, dada a crescente institucionalidade da Educação Popular. Mas é preciso e urgente retomar o diálogo com a sociedade civil. Precisamos, ainda, retomar o sonho de Paulo Freire. Paulo Freire, numa entrevista concedida a Claudius Ceccon e publicada numa edição especial do jornal *O pasquim*, sobre o PNA, afirmou que “o negócio era tão extraordinário que não poderia continuar [...]. Pesava demais na balança do poder. Era um jogo muito arriscado para a classe dominante” (CECCON; FREIRE, 1978, p. 13-14). Será que o sonho de um Brasil alfabetizado é, ainda hoje, muito arriscado para a classe dominante?

Não dá para separar o regime autoritário das elites dominantes de ontem e de hoje. Elas são e sempre foram autoritárias. A saída está na participação democrática, na luta dos movimentos sociais pelo controle social (participação direta da população por meios presenciais e virtuais), na democracia direta. O iluminismo pedagógico continua presente toda vez que as elites nos dizem que elas sabem o que o povo precisa e, portanto, ele não precisa ser consultado.

Estamos aprendendo por pacotes, por módulos, por “sistemas” prontos, apostilados, que concebem o conhecimento como um grande depósito que precisa ser “repassado” ao aluno, considerado uma “lata vazia”. Hoje, as ciências da educação e, em particular, as neurociências, nos mostram como o cérebro aprende: de dentro para fora. Não há aprendizagem significativa sem autoria, sem pesquisa, sem construção do conhecimento. Fala-se demais em “qualidade do ensino” e se atribui a falta dessa qualidade ao aluno, como se fosse por causa da *pobreza econômica* da população. Na verdade, a falta de qualidade na educação está na *pobreza política* dos gestores da educação e na *pobreza pedagógica* dos formuladores de políticas educacionais. O problema da qualidade da nossa educação é, fundamentalmente, um problema de concepção.

Não há *qualidade da educação* sem procura, sem pesquisa, sem autoria, sem busca, sem uma escola desafiadora para cada aluno e cada professor. Qualidade é busca de resposta para perguntas, para interrogações, para preocupações que despertamos em nós mesmos. A educação não pode ser massificadora e massificante. Desestimula a aprendizagem. A educação de qualidade é aquela que promove a busca de respostas para as questões que temos, e a escola que herdamos da ditadura é uma escola que tem todas as respostas, uma escola que tem todas as respostas para perguntas que ninguém fez e, por isso, a ninguém interessa. A escola precisa, para ser eficaz, perguntar-se mais, despertar novas perguntas e não oferecer respostas para perguntas que ninguém fez. Se não temos perguntas que nos desafiem, não acharemos o caminho, como dizem os zapatistas, não aprenderemos e a educação não será de qualidade.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, Almino. *1964 na visão do Ministro do Trabalho de João Goulart*. São Paulo: Fundap, 2014.

ALVES, Márcio Moreira. *O bê-á-bá da USAID*. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e oposição no Regime Militar Brasileiro (1964-1984)*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979.

AZEVEDO, Fernando. *A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. São Paulo: Nacional, 1932.

AZEVEDO, Fernando; PEIXOTO, Afrânio; SAMPAIO DÓRIA, A. de; TEIXEIRA, Anísio Spínola; LOURENÇO FILHO, M. Bergström; ROQUETE-PINTO; PESSOA, J. G. Frota; MESQUITA FILHO, Julio de; BRIQUET, Raul; CARVALHO, Mário Casasanta C. Delgado de; ALMEIDA JR., A. Ferreira de; BARROS, J. P. Fontenelle Roldão Lopes de; SILVEIRA, Noemy M. da; LIMA, Hermes; VIVACQUA, Attílio; VENÂNCIO FILHO, Francisco; MARANHÃO, Paulo; MEIRELES, Cecília; MENDONÇA, Edgar Sussekind de; ALBERTO, Armanda Álvaro; REZENDE, Garcia de; CUNHA, Nóbrega da; LEMME, Paschoal; GOMES, Raul. *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/MEC (Coleção Educadores), 2010.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e Educação Popular*. São Paulo: Pioneira, 1974.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 24ª reimpressão, 2003 [1991].

BRASIL. *Portaria Ministerial n. 195 de 18 de junho de 1963*. Brasília, 1963.

BRASIL. *Decreto n. 53.465 de 21 de janeiro de 1964*. Brasília, Diário Oficial da União, Seção 1, 1964a, p. 629.

BRASIL. *Decreto n. 53.886 de 14 de abril de 1964*. Brasília, Diário Oficial da União, Seção 1, 1964b, p. 3313.

BRASIL. *Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968*. Brasília, Diário Oficial da União, Seção 1, 1968, p. 10369.

CASTELO BRANCO, H. "Pela democratização do ensino". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, vol. 43, n. 98, p. 165-167, abr./jun. 1965.

CECCON, Claudius; FREIRE, Paulo. "Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda". *O Pasquim*, n. 462, dez., 1978.

COMBLIN, Joseph. *A ideologia da segurança nacional: o poder militar na América Latina*. 3ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

DULCI, Luiz. "Participação e mudança social". *Folha de S. Paulo*, 18 de dezembro de 2005, p. 3.

FÁVERO, Maria de Lourdes. *A UNE em tempos de autoritarismo*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. *40 horas de esperança: o método Paulo Freire, política e pedagogia na experiência de Angicos*. São Paulo: Ática, 1994.

FERNANDES, Florestan. "Os dilemas da reforma universitária consentida". *Revista Debate & Crítica*, São Paulo, n. 2, jan./jun., 1974.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo, Paz e Terra, 2011 [1976].

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1986.

GADOTTI, Moacir. *Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional*, 2013. Disponível em: <conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2014.

_____. *Por uma política nacional de Educação Popular de Jovens e Adultos*. São Paulo: Moderna, 2014.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

IANNI, Octavio. *O colapso do populismo no Brasil*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. *A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas*. Tese (Doutorado em

História Social) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

LOPES, Moacir Araújo. *A doutrina de educação moral e cívica*. (Coletânea organizada por Moacir Araújo Lopes), s.l., 1979.

MACIEL, Jarbas. "A fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de educação". *Revista Estudos Universitários – Revista de Cultura da Universidade do Recife*, n. 4, abr./jun., 1963, p. 25-59.

PALMA FILHO, João Cardoso. "A educação brasileira no período 1960-2000: de JK a FHC". In: _____. (org.). *Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação – História da Educação*. 3ª ed. São Paulo: Prograd/Unesp e Santa Clara Editora, 2005, p. 75-100.

PASSARINHO, Jarbas. "A batalha perdida". *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 6 abr. 1999. Caderno A, p. 2.

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO para a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, 1971. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 56, jul./set. 1971, p. 130-168.

SANFELICE, José Luis. *Movimento estudantil: a UNE na resistência ao Golpe de 64*. São Paulo, Cortez, 1986.

SANTANA, Flávia de Angelis. *Atuação do movimento estudantil no Brasil (1964-1984)*. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Getúlio a Castelo*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SOUZA, Maria Inês Salgado de. *Os empresários e a educação após 1964*. Petrópolis: Vozes, 1981.

TAMARIT, José. *Educar o soberano: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e de hoje*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1996.

WEFFORT, Francisco. *O populismo na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MÚSICA E EDUCAÇÃO: *educando em todos os cantos*⁷⁸

PAULO ROBERTO PADILHA⁷⁹

RESUMO

Este texto discute a necessidade de associarmos música e educação, para mostrar que a música já é, em si, educação, e enfatizar todas as manifestações artísticas. O objetivo é que, mais sensibilizados, professores e alunos aprendam mais e sejam mais felizes no intercâmbio de experiências e na escrita das suas próprias histórias. Desse modo, valorizam-se as dimensões da ética, da estética e da ação humanizadora e transformadora da educação, o que implica também a autoestima pessoal de quem aprende e ensina, ao formar sujeitos num mundo educador que a todos e a todas pertence.

PALAVRAS-CHAVE

Música, educação, sensibilidade, intertransculturalidade, humanização e mundo educador.

ABSTRACT

This text discusses the necessity to associate music and education, showing that music is already, itself, education, and emphasizes all the artistic manifestations. The goal is that, with more sensible feeling, teachers and students can learn and be happier during the interchange of experiences and writing their own

78. Este texto atualiza o “primeiro movimento” de meu livro *Educar em todos os cantos* (2007/2012).

79. Pedagogo. Mestre e doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Diretor Pedagógico do Instituto Paulo Freire. Autor de – além de artigos e outras publicações – vários livros, entre eles: *Planejamento dialógico: como elaborar o projeto político-pedagógico da escola* (2001); *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação* (2007) e *Educar em Todos os Cantos: por uma educação intertranscultural* (2012). É palestrante do Instituto Paulo Freire desde 1994. Foi professor universitário, bem como professor efetivo da rede estadual de educação de São Paulo. É também bacharel em Ciências Contábeis. Possui também formação em música erudita e popular (violão). Contato: padilha@paulofreire.org.

stories. Thus, they value the dimensions of ethics, aesthetics and humanizing and transforming action of education, which also implies the personal self-esteem of those who learn and teaches, forming subjects in an educating world that belong to all of us.

KEYWORDS

Music, education, sensibility, intertransculturality, humanization and educator world.

UM POUCO MAIS DE CORAGEM⁸⁰

Quem sabe não consigo umas “aulinhas”
Saindo com o diploma da escola
Na minha
Cansada de ficar presa no quarto
Com tantos livros e aos prantos
Vou finalmente me formar

É que esse curso se tornou um “saco”
Como uma pedra no sapato
Quem sabe agora me livrar?

Eu só peço a deus
Um pouco mais de coragem
Pois sem finanças
Não pago a mensalidade
Estou careca de tanto estudar
Desempregada quero trabalhar

Dureza é sair da universidade
E eu ainda tenho o semestre inteiro

Eu fujo das aulas
Eu penduro cheques
Pego carona sem parar
Já vendi meu carro
Só como omelete
Não tenho “grana”
Nem pra xerocar, xerocar...

Eu só peço a Deus
Um pouco mais de coragem
Pois sem finanças
Não pago a mensalidade
Estou careca de tanto estudar
Desempregada, quero trabalhar

Quem sabe não consigo
Umhas aulinhas

80. Música original: “Malandragem”, de Roberto Frejat e Cazuzza e consagrada pela interpretação de Cássia Eller.

PAISAGEM

(Letra e música: Paulo R. Padilha)

Sonhar

É mais que alimentar sementes
É a fragrância de um perfume
Que só quem sonha é que sente
Sem mais nem menos nos revela
O inconsciente, o inconsciente

Viver

É não fugir de uma paixão
Pra não fazer sofrer o coração
Que teima em ser aprendiz
Que sempre quer ser mais feliz
Que sempre quer ser mais feliz

Quem vive

Melhor vive se sonhar
O amor é um sonho em alto-mar
Que nunca tem fim
E que é mais intenso, mais eterno
Ao desabrochar, ao acordar
Ao acordar, ao acordar, ao acordar
E que é mais intenso e mais eterno
Ao desabrochar, ao acordar, ao acordar
E que é mais intenso e mais eterno

Sonhar

É o nascer de um desejo ardente
Que brota da flor do presente
E que tem gosto de amanhã
Que tem cheiro de hortelã
Que tem cheiro de hortelã

Viver

É realizar o sonho agora
E é dizer a toda hora
Amor te amo pra valer
Amor te amo pra valer
Amor te amo pra valer

E como é possível evitar
O encanto da paisagem desse olhar

Que faz renascer em mim
A esperança que nunca se cansa
De voar, de voar, de voar
A esperança que nunca se cansa
De voar, de voar, de voar...
A esperança
Que nunca se cansa...

QUEM CANTA SEUS MALES ESPANTA

“Quem canta seus males espanta”, diz o dito popular. Esse ditado, tão conhecido, é um exemplo do que a música é capaz de provocar em todas as pessoas que cantam uma canção ou mesmo que se pegam cantarolando uma melodia que acabou de ouvir ou de se lembrar. De repente, ao cantar ou cantarolar, “esquecemos da vida”, relaxamos, superamos tristezas, depressões. Por outro lado, também com a música, podemos voltar no tempo, recordar passagens de nossa existência que foram marcadas por determinadas melodias, em momentos mais alegres ou tristes e de diferentes intensidades emocionais.

A música tem essa capacidade de nos levar ao passado ou então – dependendo do teor de sua própria poesia, da sua rítmica ou do tipo de música que escutamos – de transportar-nos ao futuro, seja em nossos sonhos de mudança, de transformações, seja no sentido de também divagarmos e nos deixarmos levar pelos sons que tomam conta de nosso corpo, de nosso espírito, de nossos sentimentos.

Por exemplo, quando, na paródia “Um pouco mais de coragem”, apresento o conflito que é a formação universitária sem condições financeiras, somada ao desemprego e à necessidade de conciliar trabalho e estudos, retomo a minha própria história, às histórias de muitas de minhas ex-alunas na universidade, que tantas vezes nem sequer tinham dinheiro para tirar cópias dos textos indicados pelos professores. Situação difícil para quem deseja trilhar uma carreira profissional e que não possui, nem da parte do Estado, nem da família, qualquer apoio financeiro. Muitos de nossos leitores e de nossas leitoras, certamente, também passaram por isso ou já presenciaram situações parecidas.

É isso o que a música também pode fazer: ajudar-nos a evidenciar problemas que, muitas vezes, parecem ser menores na vida das pessoas e da sociedade. Nesse sentido, caber perguntar: quando é que vamos enfrentar para valer o grave problema da falta de universidades no nosso país, da falta de emprego para jovens e adultos? Até quando continuaremos sendo vítimas de uma privatização do ensino superior que, por exemplo, pouco ou quase nada investe em pesquisa e na formação humana com qualidade sociocultural e socioambiental?

É muito presente a capacidade que a música tem de vencer o limite do tempo e do espaço. Há pessoas que evitam ouvi-la porque, de alguma forma, ao fazê-lo, entristecem-se. Sem saber muito bem o que acontece, muito provavelmente, associam o que escutam a fatos do passado e transferem, para o presente, sentimentos remotos que marcaram as suas trajetórias. Nesse caso, uma boa opção talvez seja

a pessoa procurar escutar algumas músicas que, de alguma forma, marcaram suas vidas positivamente ou, então, enfrentar essa situação procurando preencher suas vidas com novas musicalidades.

Outras pessoas – como é o meu caso, por exemplo –, para se alegrarem ou para se sentirem mais estimuladas ou mais calmas, dependendo do momento que estão vivendo, recorrem a diferentes canções e se envolvem a tal ponto com elas que conseguem, respectivamente, superar o desânimo ou o estresse anterior. Em ambos os casos, torna-se necessário educar a nossa própria capacidade de escuta musical, com o que desenvolveremos melhor a nossa sensibilidade auditiva. O mesmo se aplicaria a outras manifestações artísticas: é urgente, para a nossa humanização, que sejamos educados, mais bem educados, tanto para produzir arte como para entendê-la, vivenciá-la e apreciá-la.

Há situações em que a música nos marca tão fortemente que somos capazes de recordar imagens e detalhes de fatos vividos há muito tempo. Ficamos até surpresos com as nossas próprias lembranças, pois as vemos “como se fosse hoje”.

E, por falar nisso, convido o leitor e a leitora a cantar, comigo, uma música que, quase certamente, frequentou – no caso do Brasil e dos brasileiros – a sua vida em algum momento.

A CASA

(Vinícius de Moraes)

Era uma casa muito engraçada
Não tinha teto, não tinha nada
Ninguém podia entrar nela não
Porque a casa não tinha chão
Ninguém podia dormir na rede
Porque a casa não tinha parede
Ninguém podia fazer “pipi”
Porque penico não tinha ali
Mas era feita com muito esmero
Na rua dos bobos número zero

Escutei essa música muitas e muitas vezes, que já foi gravada em disco de vinil, reproduzida e regravada em CD e, muito possivelmente, já tem sido apreciada pela *internet*, em redes digitais de música. Essa é uma música muito popular no Brasil, que, certamente, muita gente conhece. Por isso, a sua utilização como exemplo no contexto deste texto. Trata-se, portanto, de uma música clássica, no sentido de ter resistido ao tempo e permanecer viva há várias décadas. Eu já a cantei inúmeras vezes para meus filhos, meus alunos e alunas, para meus pais, de certa forma embalando-os, como fizeram também comigo, com essa e com outras melodias.

A canção “A casa” sempre me remete ao lar que tive, que tenho, e me faz pensar nas crianças, nos adolescentes e jovens que, infelizmente, nem sequer têm onde morar. Ela também me remete à necessidade de cuidarmos bem, de forma

sustentável, da nossa casa maior, o planeta Terra, que nos acolhe sempre... nossa casa, o mundo em que vivemos – até porque nós mesmos somos o próprio planeta em que vivemos. Somos Terra.

Pensar na dimensão planetária, na nossa relação com o mais próximo e o mais distante, com o local, mas também com o global, com base na música, significa também resgatarmos dentro de nós a musicalidade das crianças que fomos e pensarmos no ritmo dos nossos diálogos cotidianos com as crianças, com os adolescentes e com os jovens de hoje. Falamos e cantamos *para* eles ou *com* eles? Quem tem mais a ensinar e a aprender com o outro? Quem ensina quem, seja em casa, na comunidade, na escola, na cidade e no planeta? O que as crianças que encontramos nas ruas e nos semáforos, sobretudo nos grandes centros urbanos, têm a nos ensinar com as suas performances atléticas, circenses, mágicas, rítmicas, comerciantes, às vezes ameaçadoras, mostrando-nos, em suas condições de pedintes ou de trabalhadores mirins, que tão cedo já estão sendo abandonadas “pela sorte”, com os seus direitos negados pelo Estado, pela sociedade, pela própria família e, claro, por todos nós? Temos aí, evidentemente, um problema social muito sério a ser enfrentado. E a música, também nesse particular, sempre foi e é, a cada dia mais, utilizada como forma de denúncia, de protesto e de luta para a garantia dos direitos sociais, culturais, ambientais e humanos.

Crianças que, desde cedo, acumulam vivências musicais no seu ambiente familiar e escolar têm maiores perspectivas de se tornarem pessoas mais sensíveis em relação à música e de atribuírem maior valor à presença da musicalidade em suas vidas, sejam quais forem as suas atividades profissionais futuras, com o que se tornam também pessoas mais conectadas a outros “sons” de suas existências. Mas isso não deve ser entendido como algo que impeça a pessoa de, em qualquer fase de sua vida, vir a gostar de música, de aprender a tocar um instrumento, de se educar musicalmente.

MÚSICA: ATIVIDADE CRIATIVA E HUMANA

A música embala o nosso corpo, toca ainda mais o coração dos apaixonados e quase sempre marca intensamente o encontro e o desencontro deles. Ela traz para junto de nós as pessoas que amamos, os amores com quem convivemos e renova aquele sentimento bom de – por frações de segundos, mesmo a distância – sentirmos bem perto a presença das pessoas que nos querem e que queremos bem.

Como atividade criativa, a música também causa fortes emoções, de modo que, por exemplo, não nos permite parar de compor até que fique pronta, a não ser que tenhamos a certeza de termos registrado a sua estrutura melódica e/ou harmônica. Ela pode nascer de uma inspiração, mas, geralmente, para o músico, resulta também de muita transpiração. Até porque o processo criativo não é fruto do mero acaso, mas, na verdade, trata-se de uma busca permanente.

Inspiração e transpiração interconectadas, dialeticamente, nos provocam cansaço e descanso, dor e prazer, um decorrente do outro, um complementando o outro na busca do novo som, do silêncio surpreendente, do ritmo que

mantém a pulsação ou que, alterado subitamente, desconcerta o ouvinte; falo da música que aflora da mente, do coração, das mãos, do corpo todo do compositor ou da compositora. E é sempre resultado dessa ação de profunda ousadia humanizada e humanizante.

De qualquer forma, iniciado o processo criativo, há de se garantir a sua continuidade, mediante o registro de sua melodia, de sua rítmica, o que pode ser feito tanto numa partitura ou, então, ao gravar em áudio ou em vídeo o resultado parcial do processo e, em alguns casos, a sua base harmônica. O interessante é que, até que fique pronta, aquela sensação adrenalínica continua presente no espírito e em todo o corpo do compositor. É algo realmente excitante e mágico.

A sensação acima descrita, considerada em diferentes intensidades, é comum a todo processo criativo. Acontece quando alguém escreve um novo texto, um novo livro, quando compõe uma personagem teatral ou cinematográfica, quando se ensaia uma nova coreografia de dança ou reinterpretemos alguma já existente, quando pintamos uma nova tela, um novo desenho, ou quando captamos e revelamos uma imagem fotográfica que sempre quisemos registrar, num momento único de nossa experiência vital. Ou, ainda, quando esculpimos uma imagem, dando novas formas a determinados materiais, quando realizamos alguma descoberta científica ou nos entregamos profundamente à nossa atividade profissional e vemos brotar do nosso esforço, individual ou coletivo, o resultado das sementes antes plantadas.

Metaforicamente, poderíamos dizer que, enquanto o ator vive várias vidas numa só, o músico também passa por essa mesma experiência e vivência, simultaneamente, a paternidade e a maternidade de sua criação. É que cada nova música feita, considerados os limites da comparação, é como se tivéssemos gerado um filho ou uma filha e que, agora, estamos presenciando o seu nascimento. Uma nova música, após “vir ao mundo”, necessita de cuidados, de acompanhamento, com o que crescerá mais forte e mais bonita, dependendo do carinho e da atenção que recebeu de nós. É necessário “saber cuidar” da música, como dos nossos filhos. Cuidar e acompanhar um filho ou uma música exige aprendizagem permanente, abertura ao novo e uma grande capacidade de educar e de se educar no processo. Isso se aplica a todo processo criativo e vital; não se limita, naturalmente, à música.

E por falar em nascimento e em educação, relembro, agora, da paródia que fiz para a música “A casa”, essa que soa para mim como uma homenagem à infância e à velhice – a “melhor idade”, dependendo do ponto de vista, isto é, se ela realmente for melhor cuidada por todos nós. Até porque, como costumamos dizer, toda pessoa idosa volta a ser um pouco criança. E nós, adultos, na verdade, nunca deixamos também de sê-lo.

Foi assim que, pensando na escola e na educação, transformei “A casa” em “A escola”: Era uma escola/muito malvada/não tinha afeto/não tinha nada/ninguém podia/entrar nela não/só se falava em reprovação/ninguém podia/falar sem medo/porque o clima/era azedo/ninguém podia/brincar, sorrir/felicidade não tinha ali/Mas essa escola/mudar eu quero/esquecer o tempo/da nota zero.

Quem de nós não frequentou uma escola com essas características, que nos tratou, pelo menos em algum momento, com alguma frieza, com exagerada forma-

lidade, com excesso de disciplina, onde não se podia falar, nem quase perguntar, nem expressar angústias, dúvidas, medos. Quem quase não entrou em pânico diante da “ameaça” de uma “prova escrita e sem consulta” ou, então, sentiu-se inseguro e na expectativa de algum tipo de reprovação, relacionada à avaliação, pelo professor, do nosso (mau) comportamento?

Essa paródia, tão simples, como também a letra original, pode suscitar várias perguntas: por que, de repente, não há ou não havia felicidade na escola ou na educação? Será que isso teria a ver, sob algum aspecto, com a falta de sensibilidade das pessoas que planejavam a educação e a avaliação na escola e daquelas que apenas aplicavam o que as outras pensavam, sem consultar os maiores interessados no processo, ou seja, os próprios alunos? O que estaria por detrás dessa aparente “falta de sensibilidade”, dessa concepção “bancária” de educação, que apenas transmite conteúdos, sem dialogar com a cultura de quem aparentemente, para aquela perspectiva educacional, só aprende e nada tem a ensinar? Qual a visão de mundo, de natureza humana, de direitos, de direitos humanos, de desenvolvimento humano que fundamenta essa prática? Quais as ideologias presentes nesse tipo de ensino? E a serviço de que sociedade e de que educação está esse tipo de pedagogia?

Não há uma resposta simples a essas perguntas complexas. De qualquer forma, não é difícil inferir, por nossas experiências remotas e pelo que viemos até aqui analisando que a escola que tivemos – e, em muitos casos, que ainda temos – separava e ainda separa razão de emoção, trabalhando mais os conhecimentos científicos e menos com os saberes prévios dos alunos, com as manifestações da sua cultura. Essa escola insistia e continuava tantas vezes teimando em não incorporar ao seu currículo o que se passava na vida dos alunos, ou seja, a sua “cultura primeira”, as suas experiências prévias, entre elas, as artísticas, como a música. Uma escola que não politiza o ato educativo e que, portanto, distancia-se dos verdadeiros interesses dos alunos e da possibilidade de contribuir para a educação que emancipa, que transforma o estudante em cidadão ativo, sujeito de sua própria história.

Quando a escola é mais sensível aos saberes e à própria sensibilidade de seus aprendizes-ensinantes e de sua comunidade, ela, aos poucos, consolida uma nova cultura interna e aprende a utilizar, mais e mais, as múltiplas linguagens, as multireferencialidades humanas e o potencial criativo das crianças, dos adolescentes, dos jovens, dos adultos e das pessoas idosas, que tanto têm a nos ensinar e, também, evidentemente, a aprender com as mais jovens, sempre. Dessa forma, ela começa a aproveitar melhor essa energia social e cultural presente na comunidade – tantas vezes considerada invisível, por mais que esteja presente na vida concreta e real desta – e a fortalecer vínculos relacionais e criativos de toda a comunidade escolar, o que acaba tendo reflexos positivos na sala de aula, nas aprendizagens escolares e na educação em geral.

A música, para além de sua difusão pelos meios de comunicação de massa – rádio e tevê, principalmente e, mais recentemente, pela *internet*, que, infelizmente, a cada dia tendem a pensar mais no dinheiro que ganham com a música e menos na qualidade musical e artística delas, o que se aplica também às

grandes produtoras musicais –, está presente na história e na vida das pessoas na forma de cantigas de ninar, cantigas de roda, na expressão da religiosidade do povo (nos hinos, por exemplo), nas antigas cantorias de trabalho que marcavam o ritmo das atividades dos trabalhadores. Está também nas atividades com finalidades de diversão, de dança e, também por isso, não faz sentido que a escola deixe de se aproveitar de toda essa experiência cultural para favorecer as aprendizagens das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. E quanto mais a educação que se pratica dentro da escola abrir-se à cultura popular e às experiências da Educação Popular, mais o seu currículo terá um sentido emancipador, mudancista, capaz de relacionar as múltiplas dimensões dos saberes e dos conhecimentos humanos.

MÚSICA ONTEM, HOJE E AMANHÃ: EDUCANDO EM TODOS OS CANTOS

As primeiras manifestações musicais, segundo a história mitológica da música, no mundo ocidental, teriam surgido depois da vitória dos deuses do Olimpo sobre os seis filhos de Urano, mais conhecidos como os Titãs. Nesse contexto, Apolo é Deus da música. Na perspectiva da história não mitológica, entende-se a música como expressão dos sentimentos por meio da voz humana, o primeiro instrumento musical (natural). A partir daí, nasceriam outras vozes que seriam a raiz da música instrumental.

Na perspectiva bíblica, o pai de todos os que cantavam com a harpa e o órgão é Jubal, descendente de Caim, que pode ser considerado o inventor da música instrumental e, entre outros instrumentos, da lira (GÊNESIS 4, 17-22).

Nessa brevíssima retomada histórica, só para exemplificar, já percebemos diferentes explicações para o surgimento da música, isso porque, para cada contexto e momento histórico, para cada povo e cultura, o nascimento ou surgimento da música é também interpretado diferentemente. Por isso mesmo, independentemente de sua origem, ela sempre está relacionada às guerras, à paz, às campanhas heroicas, às festas, à sensibilidade humana, à natureza e à consolidação e registro da cultura dos diferentes povos de todos os tempos e lugares. Também por isso, a música é uma forma de educação e de expressão presente em toda a história da humanidade e de todos os ecossistemas (o mundo é sonoro!) para alimentar o nosso espírito, para animar as nossas ações, dar ritmo ao nosso trabalho e tornar mais prazeroso o nosso repouso e o nosso ócio, igualmente fundamentais para a renovação da vida no planeta e para a criatividade humana.

A musicalidade, como integrante de toda a natureza, é, ao mesmo tempo, manifestação natural e cultural. Ela representa uma das mais importantes expressões universais da humanidade. A música é também “intertranscultural” (PADILHA, 2004; 2012), como pode ser a educação quando ela respeita, valoriza e se relaciona com as diferenças e semelhanças culturais, enfatizando a relação humana, dialógica e transformadora e a superação de toda e qualquer injustiça, preconceito ou submissão. Mas, dependendo de nossa práxis, entendida como ação transformadora,

é bom lembrar que tanto a música como a educação podem ser conservadoras ou revolucionárias, inclusivas ou, ao contrário, utilizadas para manter uma ordem dominante, preestabelecida, excludente, que não deve ser contestada.

Trabalhamos para que arte e educação contribuam para dar mais sentido às aprendizagens humanas transformadoras e mudancistas, mais do que simplesmente inovadoras. Queremos combinar não só os conhecimentos científicos inter e transdisciplinares, mas, sobretudo, considerar outros saberes, geralmente desprezados pela ciência, relacionados às subjetividades, sensibilidades e sentimentos das pessoas, que vise uma educação integral, relacionada à totalidade do sentir-pensar-ser-fazer humanos. Essa é uma característica marcante do que chamamos de “educação intertranscultural”.

Por esses e outros motivos, buscar coerência entre teoria e prática é uma obrigação de todo músico e de todo educador.

Só para dar mais um exemplo, em minhas atividades profissionais – aulas, oficinas, palestras, reuniões, encontros de trabalho etc. – tenho, algumas vezes, experimentado o preconceito de quem ainda considera a música uma prática “menor”, dicotomizando arte e ciência e relegando às artes em geral e, especialmente à própria música, um lugar secundário, como se ela fosse apenas um adorno, uma ornamentação admitida em determinadas atividades educacionais e científicas. Considera-se, nesses casos, que ao dedicarmos mais tempo e sentido à música, perdemos “tempo” e deixamos de investir em maior qualidade acadêmica, o que não é nem necessariamente válido, nem verdadeiro, pois depende muito do ponto de vista de quem analisa e, principalmente, da história de cada pessoa e da concepção de educação, de ciência e de arte que é adotada. Mas, felizmente, posso também afirmar que esses casos acontecem cada vez menos, pois educadores, músicos, artistas e cientistas, de forma geral, já têm compreendido melhor a importância dessa associação que, na verdade, sempre deveria acontecer.

Tem valido a pena insistir e inserir a música nas referidas atividades profissionais. Sem deixar de ser também um educador, nem pedagogizar a música. Tenho tido, nessas oportunidades, a possibilidade de refletir e provocar reflexões que se baseiam nas práticas, nas experiências simbólicas, representativas e científicas de meus alunos, alunas e das pessoas com quem compartilho essas vivências, que tanto me ensinam.

Aproveitando a experiência musical de quem estudou violão erudito, popular, guitarra-jazz e canto coral – além de minhas autoincursões pelo mundo da composição musical e poética, comecei a associar, mais sensitiva do que cientificamente, música e educação. E sempre, ou quase sempre, tenho obtido ótimas respostas nessas atividades, pois, o que afirmo em teoria, mostra-se na prática: as pessoas se emocionam diante da música e, assim, aprendem e ensinam melhor, mais sensibilizadas, menos resistentes às mudanças, e passam a refletir criticamente sobre as suas próprias práticas.

Como escreveu um recente amigo:

[...] a música é sentimento e pensamento. Chico Buarque, ao confrontar-se com a aspereza da censura militar, não relutou em mandar para um

amigo “notícias frescas nesse disco”. Apoderar-se da música, das diferentes linguagens, aprendendo a ensiná-las, é forma de fazer política. Micropolíticas do desejo, das canções, cuja capilaridade de suas formas não as reduzem a um modo inferior de luta, mas, ao contrário, tornam-nas tão ou mais eficientes que as macropolíticas, haja vista a extensão de seus alcances e a bravura sutil de suas ramificações⁸¹.

Havemos de continuar, sempre mais, envolvidos e envolventes, por um Mundo Educador, que procura resgatar a totalidade do conhecimento e dos saberes de todas as pessoas e de todas as culturas. O mundo pode ser educador porque ele nos educa e porque nós também o educamos, ao fazê-lo tanto com base no nosso contexto, na cidade em que vivemos, no “município que educa” (PADILHA; CECCON; RAMALHO, 2010) quanto ao considerar o que se passa em todo o planeta. Além disso, é salutar à vida e à educação que aproveitemos mais todos os sons, os silêncios e a riqueza musical que toda a natureza nos oferece. Para isso, um bom começo é estarmos mais abertos e atentos, por exemplo, aos sons do vento, das ondas do mar, do cantar dos pássaros, de todas as espécies animais, vegetais, enfim, da farta musicalidade que temos o privilégio de experimentar em todo o planeta.

Quem não se aproveitar da múltipla sonoridade presente na natureza e nas diferentes culturas, perde a oportunidade de tentar viver mais feliz e, por conseguinte, deixa de desenvolver a sua própria sensibilidade musical. E quem, por outro lado, mesmo que se considere uma pessoa educada, não desenvolver as suas potencialidades artísticas, qualquer que seja a linguagem, vive também menos sintonizado com o próprio planeta que o acolhe, com a “mãe natureza”, que mesmo maltratada por seus filhos que criam cultura, insiste em nos embalar com os seus cantos e encantos, em todos os cantos.

MÚSICA E EDUCAÇÃO: EIS O TOM

Música e educação: eis o tom. Por que estamos tocando nesse assunto, tão relegado pelas autoridades educacionais, mesmo em tempos de *internet*, de redes sociais e de *download* de canções baixadas a todo instante nos computadores, nos celulares e em diversas mídias? Como a música tem sido presente na escola e na vida da gente? Como ela pode ou poderia contribuir para melhorar a qualidade sociocultural e socioambiental da educação?

Para continuar a conversa, como sugere a paródia que anteriormente cantamos, seria, talvez, realmente aconselhável, propor que a música passasse a frequentar mais e mais as escolas e a educação de forma geral. Considero, com base em minha experiência pessoal, que quanto mais música, melhor: em casa, nos espaços comunitários, nas instituições educacionais fora da escola e nas escolas públicas

81. Trecho de uma carta com data de 7/2/2007 que recebi de Márcio Leopoldo Gomes Bandeira, ex-coordenador da área de EJA do Instituto Paulo Freire, ao me apresentar suas prestimosas sugestões para este texto, onde ele escreve também que “levar a arte a sério é levar a vida a sério e reconhecer vigor, potência de vida, poder no canto dos passarinhos e da lavadeira do rio”.

e privadas, que praticam a educação formal – às vezes, formal até demais. Vejam, por exemplo, como podemos “brincar” com música e, por meio dela, falar de coisas sérias. Como fizemos até aqui e também na paródia intitulada “Um pouco mais de coragem”, que revela um pouco da dificuldade dos nossos estudantes de entrarem na universidade e, principalmente, de prosseguirem e concluírem com êxito – e com aprendizagens de qualidade, em termos socioculturais, realmente comprováveis – os seus estudos.

A música tem tido, historicamente, várias funções – por exemplo, educacional, militar, religiosa – e pode ser utilizada em festas, funerais e diferentes rituais. E, da mesma forma que o fato de uma pessoa saber o que é justiça não significa que ela agirá de forma justa, também não é porque a pessoa é admiradora ou produtora de música que ela será uma pessoa naturalmente sensível e humanizada. Cabe, em todos os casos, um processo educacional e humanizador em que a música sirva, ela própria, como um processo educativo porque mobiliza a relação humana crítica e criativa. Nesse sentido, a música não é nem deve ser apenas ornamento. Ela é, principalmente, forma de expressão humana, forma de conhecimento, de emoção, de sensibilidade e de transformação.

Sem entrarmos especificamente nessa discussão, cabe perguntar: até que ponto nossa sociedade atual, em nível local e planetário, tem desenvolvido políticas efetivas de inclusão educacional e humana, se obrigamos os nossos jovens e adolescentes ou a não prosseguir os seus estudos, ou, então, a frequentar cursos universitários pagos, às vezes caríssimos, sem a correspondente qualidade? Ainda continuamos com aquela lógica: por um lado, a universidade pública de qualidade atende aos estudantes que, no ensino médio, estudaram em escolas particulares e em cursos pré-vestibulares a preço de ouro; por outro, os alunos da população empobrecida, filhos dos oprimidos – dos “esfarrapados do mundo”, como diria Paulo Freire –, que, no ensino fundamental e médio, frequentaram as escolas públicas – infelizmente ainda sucateadas e sem as mínimas condições para uma educação integral, por exemplo (embora não se possa nem se deva generalizar, pois existem escolas públicas maravilhosas!) –, são obrigados a pagar caro por um diploma universitário, em faculdades e universidades privadas, muitas vezes com turmas massificadas, sem a garantia mínima de uma formação de qualidade.

Há de se discutir também se podemos falar em qualidade da aprendizagem quando um aluno é aprovado em determinado curso com ótima avaliação, especializa-se numa área do conhecimento e se torna um grande profissional, mas, por outro lado, é uma pessoa arrogante, autoritária, insensível nas relações humanas que estabelece e preconceituosa em relação aos pobres, aos negros, aos índios, aos amarelos, aos homossexuais e aos transexuais. Poderíamos dizer que essa pessoa é educada, que tem uma formação de qualidade? Ou, ao contrário, deveríamos reprová-la e, também, as escolas pelas quais ela passou?

Ao pensar nessa situação – e em tantas outras possíveis, como a maior inserção de crianças, adolescentes e jovens, na plenitude da vida social e cultural, de modo que se valorize o protagonismo deles –, considero que a música pode ser uma atividade fundamental para a vida e para a humanização das pessoas desde muito cedo. É que a arte tem um papel transformador: vivenciada sempre mais

e compartilhada por pessoas de diferentes gerações, pode transformar a própria sustentabilidade do planeta, torná-lo mais viável, até porque o artista tem sempre um jeito diferente de ver e de se relacionar com o mundo em que vive.

Por outro lado, não devemos pressupor que a arte é neutra, pois há uma arte que serve à dominação social, ao *status quo*, à massificação cultural, à alienação; da mesma forma que há uma arte progressista, progressiva, crítica, de vanguarda, que busca emancipar a pessoa, transformar o mundo e aproximar sensivelmente as pessoas da própria natureza, que contribui, pois, para o fortalecimento de ações transformadoras em todos os níveis das relações humanas e destas com o planeta.

Não faço apologia à arte. Mas, se queremos um mundo mais feliz, um Mundo Educador e municípios que educam, mais justos e pacíficos, é perfeitamente possível considerarmos que a música – como também outras linguagens artísticas – é uma forma de incentivo para que as novas gerações vivenciem valores que vão além do consumo, da competição desenfreada e violenta e do utilitarismo presente na própria arte que, hoje, invade os meios de comunicação de massa. Nesse âmbito, a arte que vemos não colabora para que nossas crianças, jovens e adolescentes ampliem os seus universos enquanto construtores de um mundo mais sensível. A arte e, marcadamente, a arte do povo, a cultura popular, mobiliza outras lógicas e nos remete à consciência crítica e transformadora, que nos incentiva a ir em busca de uma sociedade mais sensível e respeitosa às diferenças sociais e culturais, mas que ao mesmo tempo valoriza as semelhanças, as identidades culturais e a convivência pacífica, crítica e criativa da sociedade.

Ao se trabalhar mais e mais as artes – e, nesse particular, a música – associadas à educação e considerando-as, em si mesmo, educação, pode-se contribuir para problematizar essa cultura de massa, que globaliza a cultura e fortalece ainda mais os efeitos perversos da globalização econômica – da qual todos somos vítimas e, de alguma forma, sujeitos, dependendo de nossas ações ou omissões – e que, infelizmente, faz-se tão presente em nosso cotidiano e nas nossas escolas.

Sem me dedicar a conceituações sofisticadas e atendo-me especificamente à música, considero que ela se refere a uma combinação de sons – e, claro, de silêncios – que “conservam entre si relações lógicas e ordenadas” (ARCHANJO, 1917, p. 16). Quanto mais o tempo passa, mais me convenço de que a música pressupõe também relações lógicas, ilógicas, ordenadas e desordenadas. Mas essa é uma outra discussão que não pretendo fazer aqui. Fica apenas como uma provocação para futuras conversas e pesquisas.

A finalidade da música “é evocar sentimentos ou traduzir impressões” (idem, *ibidem*). O que confirma o que foi dito no início em relação às emoções e aos sentimentos que ela nos causa. Isso não acontece por acaso, até porque sem sons e sem silêncios não haveria música. Sons e silêncios me remetem a uma outra análise também clássica: à das propriedades do som, que são altura, duração, intensidade e timbre. Sem definir cada uma dessas propriedades, quero falar delas pensando em educação.

Sons e silêncios na educação: quem fala, quem cala, quem falava, quem calava na escola e na educação? Quais os sons que temos valorizado na escola, na educação? Quais são, afinal, as vozes que têm contribuído para uma educação de

qualidade sociocultural e socioambiental? E temos sabido silenciar, dar tempo ao tempo para as mudanças necessárias? Ou, ao contrário, saímos às vezes em busca de resultados e nos esquecemos de dar conta do processo?

Altura: como têm sido nossas atuações educacionais? Graves, médias, agudas? Como temos nos posicionado nas diferentes situações da vida cotidiana escolar e qual tem sido o tom dos nossos diálogos e das nossas relações com as diversas pessoas que vivenciam, conosco, o dia a dia das unidades educacionais, da comunidade, da cidade e do mundo educador que queremos construir juntos? Temos, às vezes, erguido demais a altura da nossa voz com os nossos alunos e, por outro lado, eles têm feito o mesmo conosco? Temos diminuído o tom da nossa voz, quando necessário, para ouvir a voz da outra pessoa? E estaríamos aproveitando as oportunidades desses problemas e conflitos escolares, culturais e sociais, para compor, a várias mãos, e com “paciência-impaciente”, melodias, harmonias e ritmos que criariam em nós o sentimento do pertencimento, o fortalecimento de nossas identidades coletivas e o florescimento de novas sonoridades resultantes do encontro, da relação, do conflito e do reconhecimento das diversas culturas em constante interação?

Duração: como temos planejado a educação? A curto, a médio ou a longo prazo? Ou continuamos tendo apenas uma visão imediatista e utilitarista da educação que praticamos, que alimenta a ideia de uma sociedade competitiva, consumista e descartável? Como elaboramos os nossos planejamentos, projetos educacionais e escolares? Com gestões compartilhadas ou com gestões pseudodemocráticas e autocráticas? Além disso, quanto tempo de nossas vidas temos passado dentro da escola e nos dedicado à educação de nossos filhos, das nossas crianças e da nossa própria? Temos sabido aproveitar esse tempo ou, muitas vezes, deixamos o tempo passar – e continuamos deixando – porque a música tocada na escola nos parece sempre a mesma e, portanto, já sem graça, sem força, sem ritmo? Como combinar sons e silêncios com durações variáveis, mais flexíveis e dialógicas, que respeitem e contemplem os direitos de todas as pessoas?

Intensidade: qual foi, tem sido ou será a nossa dedicação à educação que temos, que fazemos e que queremos? Qual o nível da nossa vibração quando pensamos e fazemos educação, quando educamos a nossa ação e, por isso mesmo, sobre ela refletimos? Temos sabido denunciar com intensidade, com força e, por outro lado, soubemos e sabemos também anunciar com a mesma energia? É que é mais fácil denunciar. E, quando o fazemos, é quase sempre com aquela intensidade forte de quem está descontente, de quem critica, de quem sabe o que quer e sabe que não possui o que quer. E que, portanto, se não se tem o que se quer, geralmente ou quase sempre, é por culpa ou responsabilidade de alguém... menos a nossa. E mais: será que, na educação, diferentemente da música, temos apenas intensidades fortes e fracas? Não teríamos, também aí, diferentes gradações de intensidades que nos permitiriam “tocar a música” de forma mais dinâmica e, portanto, com mais qualidade sonora, sociocultural e socioambiental?

Timbre: qual é a qualidade do nosso trabalho, de nossa dedicação à formação humana e à capacitação técnica de nossos educandos e educandas? Somos professores e professoras com experiências e qualidades especiais, com timbres

diferenciados, ou, muitas vezes, não nos distinguimos de outros companheiros e nos percebemos uma massa de profissionais desvalorizados socialmente, quase sem uma identidade e com reduzida autoestima? Teremos condições de resgatar a identidade profissional do magistério e de reagir, para buscar novamente os nossos sonhos e utopias? O que temos feito para afinarmos os nossos instrumentos e para compormos as nossas sinfonias?

Enfim, temos sabido compor, executar e avaliar a nossa música maior que é a própria educação, tocada com bravura apesar das tantas adversidades? Como estão as nossas sonoridades sucessivas, os nossos “contrapontos”, as nossas “fugas”, as nossas ações continuadas, inteiradas, conectivas e a execução e avaliação processual dos nossos projetos? Temos conseguido trabalhar nossas harmonias, ou seja, combinar nossas diferenças e semelhanças culturais, ambientais, sociais, profissionais, econômicas e políticas? Temos, também, sido efetivamente reflexivos e críticos com o ritmo do nosso próprio trabalho e com o trabalho de todos os profissionais da educação, dos alunos, das nossas comunidades escolares e dos nossos artistas? E qual tem sido o tom e o andamento dos nossos discursos em relação às nossas práticas, dos nossos acertos e desacertos? Afinamos os nossos instrumentos com o mesmo diapasão, numa ação orgânica, coletiva e orquestral ou, ao contrário, habituamo-nos com acordes apenas consonantes, dissonantes ou até mesmo desafinados?

Se considerarmos que a música pode nos causar tristezas, alegrias, excitação e tranquilidade, pergunto-me também se a educação sozinha, que tantas vezes praticamos, não nos faz sentir o mesmo, ou seja, alegrias e tristezas, identificações e diferenciações, “medos e ousadias”. O que poderia mudar, por exemplo, se a música estivesse mais presente nos processos educacionais e se a educação estivesse igualmente vinculada às músicas que escutamos e que aprendemos a cantar desde o ventre materno? Por seu lado, a música que temos escutado nas rádios, na televisão e, hoje, cada vez mais, também via *internet*, tem contribuído para a nossa emancipação humana ou para a nossa alienação política, ideológica e artística?

Quantas perguntas bonitas para responder, caso tivéssemos mais tempo, mais espaço para problematizar o mundo e, com mais música, buscar as possíveis soluções para as nossas inquietações. De qualquer forma, música e educação estão presentes em nós, em nossas vidas, desde o momento em que nascemos até a nossa morte. E ao nos educarmos, a música que escutamos, que criamos, que executamos e até mesmo aquela que deixamos de executar por conta de valorizarmos demais o silêncio, definem os passos e os compassos das nossas sinfonias, que podem nos fazer viver mais ou menos intensamente, justos, felizes, amorosos e humanizados. E saibamos: escutar é sempre mais do que ouvir, porque nos permite distinguir, identificar e sentir com mais qualidade as múltiplas sonoridades presentes no mundo em que vivemos.

Penso que a aproximação entre música e educação pode contribuir para uma vida mais saudável, feliz, significativa, digna, criativa, amorosa, esperançosa e ousada – como procurei demonstrar na composição intitulada “Paisagem”. Essa aproximação nos ajuda a não naturalizar o que não é natural, por exemplo, a miséria, a violência, a injustiça, as guerras e a destruição ambiental. Sensibilizados,

temos tendência a sermos ao mesmo tempo mais humanos e mais conectados à natureza e a todo o ecossistema. E, parafraseando Mário Quintana, digo que com mais música em nossa vida, passamos menos insensíveis e indiferentes pelos jardins que percorremos ao longo da nossa história.

A amorosidade, a “esperança sem espera” e a capacidade de cultivar os sonhos ao mesmo tempo em que partimos para a ação com base na Leitura do Mundo – que fazemos processualmente – são características do nosso processo de humanização. Enfrentar os desafios de frente e articular, politicamente, forças e energias coletivas e em relação permanente com o mundo em que vivemos são categorias de um pensamento crítico e complexo, que é indispensável à educação e à sociedade contemporânea. Isso se faz com paixão pelas mudanças necessárias e urgentes e em contraste com as condições concretas que temos para operá-las. Tal contexto exemplifica a possibilidade e a necessidade de se promover a aproximação entre arte e política, educação e cultura, ciência e arte, razão e emoção, ética e estética, técnica e afetividade, tecnologia e sensibilidade, planejamento e improviso, ciência e espiritualidade.

Não é de hoje que sabemos que as artes, em geral, sensibilizam-nos, emocionam-nos e que, emocionados e sensibilizados, aprendemos melhor, mais rapidamente e com mais qualidade. Nesse sentido, a arte mobiliza a emoção; e esta, a nossa inteligência. No mesmo caminho, arte e música tornam mais significativa a nossa vida e a educação porque contribuem para superar a lógica moderna da ciência, que separa razão e emoção. Trata-se de uma outra lógica, agora complexa, que nos convida a desencaixotar saberes e conhecimentos, a destronar certezas, a relaxar arrogâncias do conhecimento científico, diante de outras formas ou expressões do saber da humanidade.

Vivemos, na atualidade, um momento muito especial em que, inclusive, há movimentos sociais, culturais e especificamente musicais reivindicando a adoção do ensino obrigatório da música nas escolas públicas e privadas, como uma maneira de se ampliar a educação musical que quase nunca está presente nos currículos escolares. Até porque, na maioria das vezes, observamos que o ensino da arte-educação (ou da educação artística) nas escolas, resume-se ao estudo da história da arte, combinada com a ênfase ao ensino de algumas práticas das artes plásticas. Incluir a música, nesse sentido, seria contribuir para ampliar a educação da sensibilidade, sem nunca negar as outras manifestações artísticas e criativas, sempre fundamentais em qualquer processo educativo tanto para professores quanto para os alunos.

Caetano Veloso cantou “como é bom tocar um instrumento”. Entendamos como “instrumento” qualquer instrumento musical, por exemplo, a voz humana, o primeiro de todos. A nossa corporeidade, a nossa curiosidade sempre rítmica e lúdica, as nossas diferentes intensidades espirituais, as múltiplas cores da natureza e dos sons que produzimos culturalmente e, certamente, todos os instrumentos musicais, mais ou menos sofisticados, que a cultura humana foi capaz de produzir, formam uma grande orquestra.

É bom, sim, tocar um instrumento, desenvolver a nossa expressão artística, que nos faz mais expressivos, mais simbólicos, mais relacionais e criativos. É bom dançar, mexer o corpo, suar a camisa, gastar a energia, produzir sons quando

necessário e saber silenciar quando for a hora. E a hora, o tempo de se produzir sons e silêncios, depende dos contextos em que vivemos pois, como nos ensinam Gregory Bateson e Paulo Freire, é o contexto que nos permite criar o texto, o próprio novo contexto, os subtextos e os meta-contextos. Mas é fundamental, sempre, partir do ritmo da nossa própria pulsação e, simultaneamente, aprender a escutar a batida de todos os corações presentes nessa sinfonia – musical, educacional e vital – que podemos compor coletivamente. Dessa forma, além de ser mais sonora e mais bonita para nós, poderá agradar, provocar e sensibilizar um número bem maior de pessoas.

Finalmente, associar música e educação, incluir cada vez mais a educação musical na educação que se pratica em todos os níveis e modalidades educacionais, fora e dentro da escola, e valorizar a cultura dos diferentes povos – a sua sabedoria musical, cênica, plástica e virtual –, em associação com os conhecimentos científicos que, afinal, também estão presentes em nossa cultura, é contribuir para novas formas de alfabetização, próprias do nosso tempo: alfabetização da leitura e da escrita, alfabetização cultural, digital, emocional, tecnológica, cibernética, humanizada, entre outras.

Ao concluir esta breve reflexão, penso estar justificada a minha opção por acreditar na necessária aproximação entre arte e educação, entre razão e emoção, na busca de superar históricas dicotomias e na tentativa de caminhar para além de determinados formalismos da própria literatura científica e educacional. Propõe-se, assim, contribuir com a busca de novas formas de agir e de pensar a educação que acontece em todos os cantos. Isso significa valorizar a sensibilidade, a música e todas as artes, de modo a considerá-las fundamentos de nossa própria racionalidade.

REFERÊNCIAS

ARCHANJO, Samuel. *Lições elementares de teoria musical*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1917.

BIASOTTO, Wilson Valentim. *Edificando a nossa Cidade Educadora*. Dourados: Nicanor Coelho Editor, 2006.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRARDA, Analía; RÍOS, Guillermo. "Argumentos e estratégias para a construção da cidade educadora". In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alícia (orgs.). *Cidade Educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez/IPF; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004.

CABEZUDO, Alícia. "Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais". In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alícia (orgs.). *Cidade Educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez/IPF; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004.

CETRANS (org.). *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília, Unesco, 2000.

FLEURI, Reinaldo Matias. "O desafio da transversalidade e da reciprocidade entre culturas na escola" (Prefácio). In: PADILHA, Paulo Roberto. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004, p. 3-18.

_____; FREITAS, Mário Jorge. "O conceito de complexidade: uma contribuição para a formulação de princípios epistemológicos da educação intercultural, ambiental e para o desenvolvimento sustentável". *III Encontro Internacional de Educação Intercultural e Movimentos Sociais*, Florianópolis, 2006, 27 p., mimeo.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Petrópolis: Paz e Terra, 1987.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

_____. *Educação na cidade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, Moacir. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. *Pedagogia da terra*. São Paulo: Cortez/IPF, 2000.

_____. *Boniteza de um sonho: ensinar – e – aprender com sentido*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Um legado de esperança: questões da nossa época*. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2006.

_____; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alícia (orgs.). *Cidade Educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez/IPF; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. *Formação humana e capacitação*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. "Transdisciplinaridade e cognição". In: CETRANS (org.). *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília, Unesco, 2000.

MORIN, Edgard. *Complexidade e transcisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Trad. de Edgard de Assis Carvalho. Natal: EDUFRN, 1999.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Meridional, 2005.

PADILHA, Paulo Roberto. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez/IPF, 2004.

_____. *Educar em todos os cantos*. São Paulo: Ed,L – Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

_____; CECCON, Sheila; RAMALHO, Priscila (orgs.). *Município que educa: múltiplos olhares*. São Paulo: Ed,L – Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

CONTEXTURA DE CRISES E DIALOGAÇÃO: *o legado da radicalidade crítica de Paulo Freire para o debate em educação superior popular*

REINALDO VICENTE DA COSTA JÚNIOR⁸²

RESUMO

O presente texto trata, de forma concisa e teoricamente reflexiva, da caminhada intelectual de Paulo Freire e de sua práxis crítica em relação ao nível superior de ensino brasileiro. Tem-se como referência o envolvimento de Freire com práticas pedagógicas capazes de problematizar a Leitura do Mundo com base no diálogo e na redefinição da posição de seus atores nesse processo. Ampara-se em leituras e discussões de alguns textos seminais, como *Educação e atualidade brasileira* (1959) e "O professor universitário como educador" (1962), para compreender o importante, pertinente e substancial legado crítico sobre a educação superior em momentos que indicavam crises em *contexturas* de conflito, antinomia e contradição entre grupos e frações de classes sociais. Pretende trazer ao debate contemporâneo, de contexto capitalista globalizante e regulações transnacionais domesticantes, elementos analíticos importantes a fim de discutir o papel do espaço universitário para o fortalecimento da participação social, para o empoderamento popular nas tomadas de decisão política bem como para uma reengenharia social e democrática em tempos de crise. Tem como ponto de partida algumas ações pedagógicas na política da educação superior brasileira que se propõem a re-fazer e re-inventar o papel da universidade na busca dessa participação e contribuição popular para a construção de conhecimento acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE

Paulo Freire, educação superior, contextura, dialogação.

82. Bacharel e licenciado em História pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), doutorando em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Trabalhou como educador em escolas públicas do ensino fundamental, médio, EJA e unidades de internação socioeducativa no Distrito Federal e São Paulo. Contato: dacostajr@gmail.com.

ABSTRACT

This article presents, in a short and theoretically reflexive manner, the Paulo Freire's intellectual journey and his critical praxis about the Brazilian higher education. It takes as reference the Freire's involvement with pedagogical practices that are able to read the world from the dialogue and the re-definition of actors on this process. It bases on readings and discussions of his seminal writings, such as *Educação e atualidade brasileira* (1959) and "O professor universitário como educador" (1962), to understand the important, pertinent and substantial critical legacy on higher education in times indicating crisis in *contexturas* of conflicts, antinomy and contradiction between groups and fractions of social classes. It intends to bring to the contemporary debate, in a context of globalized capitalism and domesticated transnational regulations, a set of analytical elements to discuss the role of university for the strengthening of social participation, for the popular empowerment in political decisions-makings as well as for social and democratic reengineering in times of crisis. It has as a starting point some pedagogical actions in the Brazilian higher education policy, which propose re-inventions and re-makings on the role of university in search of popular participation and popular contribution to the construction of academic knowledge.

KEYWORDS

Paulo Freire, higher education, *contextura*, *dialogação*.

Pensar a contribuição freiriana à educação superior numa dimensão virtual de produção de conhecimento neste início do século XXI perpassa uma longa discussão que o filósofo pernambucano desenvolveu por toda a sua produção intelectual ainda no século anterior: dar organicidade à ação cultural para a libertação. Tal projeto político necessita de uma pedagogia crítica dos oprimidos que não esteja superposta às “condições histórico-culturais do contexto da sociedade a que se vai aplicar, sob pena de se tornar uma inautenticidade” (FREIRE, 2002 [1959], p. 29; FREIRE, 1962, p. 47), ou seja, uma pedagogia sem o devido valor político de transformação e de experiência democrática radical.

Essa tensão dialética entre organicidade e superposição é discutida desde sua tese, escrita em 1959 como parte de um concurso para a cadeira de professor na Faculdade de Belas Artes em Recife, intitulada *Educação e atualidade brasileira*. A crítica de Freire enfoca uma “antinomia fundamental” que caracterizava a *contextura*⁸³ política, econômica e cultural na metade do século XX, em que a “inexperiência democrática” de alguns séculos de colonização tensionava-se com a “emergente participação do povo” em ambientes urbanos e industrializados. Ante esse momento histórico de transformações marcantes na sociedade brasileira, a educação no país, em seus diferentes níveis de organização, não apresentava nenhum projeto pedagógico comprometido com a experiência democrática na sua gestão e construção de conhecimento. Ainda, encontrava na sua agenda político-pedagógica práticas “superpostas” à realidade histórica a ser desafiada, isto é, ações educativas inautênticas e antidemocráticas, inclusive no nível superior de ensino, como o próprio autor expressa ao final de sua tese:

Aqui, com a escola superior, continuamos a surpreender, em regra, a mesma superposição à nossa realidade, que vem caracterizando a nossa escola média, como a primária. Superposição que a faz igualmente acadêmica e bacharelesca. [...] A desvinculação de nossa escola superior com as necessidades de nosso tempo se faz igualmente com o clima de democratização que vivemos. Nada, ou quase nada, nessa escola, que amplie ou informe os impulsos de rebelião, característicos, de um lado, da própria juventude, e, de outro, reflexos do clima geral que envolve

83. O termo “*contextura*”, diante de todas as nossas leituras das obras freirianas, só foi encontrado nessa sua tese de 1959. Contudo, vimos a possibilidade de trazê-lo à tona não apenas pela sua reflexão naquele momento histórico, mas também por entendermos que pode muito bem ser problematizado com base no contexto atual. Pode ser entendido como um de seus neologismos capazes de suscitar a sua capacidade de sintetizar conceitos como o de contexto histórico e conjuntura histórica e ampliá-lo como categoria analítica a fim de dar conta dessa totalidade histórica pela organicidade e não por uma análise parcial, fragmentada, isto é, superposta à realidade. É na introdução à sua tese que Paulo Freire nos apresenta esta questão: “Em realidade, não nos será possível nenhum verdadeiro equacionamento de nossos problemas, com vistas a soluções imediatas ou a longo prazo, sem nos pormos em relação de organicidade com nossa *contextura* histórico-cultural. Relação de organicidade que nos ponha imersos na nossa realidade e de que emergjamos criticamente conscientes. Somente na medida em que nos fizermos íntimos de nossos problemas, sobretudo de nossas causas e de seus efeitos, nem sempre iguais aos de outros espaços e de outros tempos, ao contrário, quase sempre diferentes, poderemos apresentar soluções para eles” (FREIRE, 2002 [1959], p. 9). Portanto, ao retomarmos esse termo, estamos nos referenciando a essa possibilidade de buscar a criticidade nas nossas análises com base no aprofundamento em nossa realidade histórico-cultural, ou seja, nessa *contextura* do princípio do século XXI.

o país. Clima dos mais promissores, porque revelador da presença participante do povo nos acontecimentos de que já não vem querendo ser quieto assistente (FREIRE, 2002 [1959], p. 110-111).

Essa superposição da universidade, diante de acontecimentos que Paulo Freire entendia como circunstanciais para a apropriação de práticas democráticas entre cientistas, técnicos e formadores de profissionais críticos, mostrava que a instituição ainda estava alheia a essa *contextura* e se mantinha preocupada com a produção de conhecimento “bacharelesco e academizado”, ou seja, um conhecimento inautêntico às ações políticas transformadoras e de caráter popular que o momento histórico poderia proporcionar. Não compreendia o potencial rebelde da juventude de modo que se realizasse uma importante transformação na forma como a academia poderia atuar politicamente em torno de seus propósitos científicos e sociais por uma democracia cognitiva direta e participativa, mediante o diálogo entre não pares. É o próprio educador que melhor explica esse ato político-pedagógico de dialogar para transformar:

O que nos parece de incontestável importância é aproveitar esses impulsos de rebelião e transformá-los em “diálogo” ou “parlamentarização” do estudante com a direção da escola. A dialogação acabaria com os dois mundos em que se vêem, às vezes, dividindo muitas dessas escolas – o dos mestres, o dos alunos. Mundos que não devem apenas se indulgenciar, mas se compreender e ajudar nos seus ângulos diferentes (FREIRE, 2002 [1959], p. 111).

Reorganizar a construção de conhecimento e a forma de se administrar a instituição educativa (inclusive no nível superior), mediante uma horizontalização desse processo pelo diálogo, já é vista, desde o início da produção intelectual freiriana, como o eixo estruturante do que viria a se constituir sua obra *Pedagogia do oprimido* (2013 [1974]). A *dialogação* seria a maneira mais oportuna para se aprender a democracia pela sua prática e pela constante reflexão teórica diante dessa ação político-pedagógica, ou seja, pela práxis transformadora do conhecimento de diferentes mundos e suas perspectivas em comunicação dialógica. Portanto, Freire via a necessidade de que todo educador e educando extrapolasse as suas aspirações em busca de um conhecimento mais técnico e instrumentalizado e de modo que se agregasse, a essa relação pedagógica, demandas histórico-culturais que reorganizassem a estrutura política de construir esse conhecimento, ou seja, de permitir o acesso e possibilidade de nele interferir.

Cabia aos envolvidos nesse processo de pesquisa e ensino, ou melhor, ensino pela pesquisa, como “freirianamente” Pedro Demo (1997) o reinventou, inclusive na educação básica, trazer à tona um problema histórico de constituição daquilo que ficou conhecido no ocidente judaico-cristão como universidade. Como produzir conhecimento num ambiente acadêmico de maneira horizontalizada, pública e intercultural?

Uma possibilidade histórica que se abre para essa perspectiva são algumas universidades formuladas, implementadas e caracterizadas por demandas e lutas políticas de movimentos sociais, cujo elemento central é o aspecto popular e contra-hegemônico na agenda educacional de suas mobilizações. São Instituições de Ensino Superior (IES) estatais que reconhecem

[...] a fragilidade das soluções nacionais e tentam construir uma matriz institucional que responda, ao mesmo tempo, à necessidade de configuração de institucionalidades supranacionais [...] fazem esse movimento, nos dois sentidos: superação da lógica do mercado e contraposição de uma matriz institucional de ensino superior alternativa ao modelo transnacional neoliberal (LOSS; ROMÃO, 2013, p. 92).

Tais projetos universitários se configuraram num universo de pesquisa do Observatório da Educação da CAPES (OBEDUC/CAPES), intitulado Universidade Popular no Brasil, sob coordenação e execução do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE/UNINOVE) e com uma estreita vinculação ao referencial teórico de Paulo Freire e outros intelectuais determinantes para a tradição da Educação Popular na América Latina. Teve como ponto de partida algumas ações pedagógicas na política de educação superior brasileira que se propuseram a refazer e reinventar o papel da universidade na busca dessa participação e contribuição popular para a construção do conhecimento acadêmico. Universidades federais constituídas sob o Governo Lula, com o propósito de expansão pela interiorização e internacionalização dos espaços universitários e como resposta a alguns problemas históricos educacionais brasileiros: baixa taxa de acesso da juventude; assimetrias da distribuição das IES no espaço geográfico brasileiro de dimensão continental; concentração majoritária de matrículas em IES privadas; relação com a política externa de integração brasileira nos blocos regionais em que participa.

É nessa *contextura* de crises estruturais do regime de acumulação capitalista global, e de busca por novos modos de regulação dessas crises (BOYER, 2009), que movimentos sociais têm encontrado lugar fecundo para lutar por projetos mais preocupados com equidade e justiça social. A *dialogação* que se desenvolve ora com governos, ora com outros movimentos na sociedade civil organizada são ações pedagógicas bastante significativas e representativas do que os espaços acadêmicos precisam incorporar, caso queiram realmente superar um legado conservador de elitismo e espírito corporativo que compôs sua milenar trajetória histórica.

REFERÊNCIAS

BOYER, Robert. *Teoria da regulação: os fundamentos*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Editores associados, 1997.

FREIRE, Paulo. "O professor universitário como educador". *Estudos Universitários: Revista de Cultura da Universidade de Recife*, vol. I, jul./set., 1962, p. 45-47. Disponível em: <www.redalyc.org/pdf/869/86901009.pdf> (acesso em 30 jul. 2014).

_____. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002 [1959].

_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2013 [1974].

LOSS, Adriana Salete; ROMÃO, José Eustáquio. "A Universidade Popular no Brasil". In: SANTOS, Eduardo; MAFRA, Jason Ferreira; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). *Universidade Popular: teorias, práticas e perspectivas*. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 81-123.

PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO DOCENTE: *despertando a criticidade*

RISOMAR ALVES DOS SANTOS⁸⁴

RESUMO

Este artigo é parte de reflexões desenvolvidas no componente curricular do curso Educação Popular e Pedagogia Freiriana, ministrado pela autora no Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). O referido curso é oferecido para graduandos do curso de Pedagogia. O objetivo foi analisar como estudantes de Pedagogia desse campus apreendem em sua formação acadêmica o pensamento de Paulo Freire. O estudo baseou-se nos referenciais teóricos desse autor. Na metodologia, utilizamos o método dialógico reflexivo. Os resultados apresentam-se de forma positiva e crítica, uma vez que para muitos graduandos é a primeira vez que se deparam com as ideias de Paulo Freire e que começam a transformar criticamente suas vidas, por meio da assunção de posturas que rompam com o estabelecido.

PALAVRAS-CHAVE

Formação docente, pensamento freiriano, transformação, criticidade.

ABSTRACT

This article is part of the reflections developed in the curriculum component of Popular Education and Freirean Pedagogy course, taught by the author at the Teacher Training Center of UFCG. This course is offered to graduate students in Education. The goal was to analyze how students perceive in their academic training the thought of Paulo Freire. The study was based on the theoretical frameworks

84. Possui doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Foi bolsista do Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford e do CNPq. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e atua como pesquisadora nos temas: diversidade racial, formação de professores e ensino-aprendizagem. Contato: risomar60@gmail.com.

of that author. In the methodology, we used the reflective dialogical method. The results are presented in a positive and critical way, since for many graduate students is the first time both they are faced with the ideas of the author and they begin to change their lives critically.

KEYWORDS

Teacher training, Freirean thought, social transformation.

INTRODUÇÃO

Ao estudar o pensamento freiriano na universidade, com graduandos da licenciatura em Pedagogia, descobre-se que a *pedagogia da dialogicidade* constitui-se ainda a mola propulsora para a libertação de sujeitos, mediatizados pelo mundo. Para esse autor, não se pode realizar educação com arrogância, sem humildade, sem fé, pois tais posturas conduzem o homem à ignorância.

Desse modo, adotar a *pedagogia da dialogicidade* na graduação leva-nos a entender que ela ainda é bem-vinda para os sujeitos, pois ao se perceberem como seres pensantes e críticos empreendem mudanças em suas vidas. É gratificante verificar que ao manterem contato com as ideias de Freire, alunos e alunas, que antes não se percebiam como capazes, sentem que podem mudar a realidade em que estão inseridos(as), pois essa pedagogia conduz a libertação do sujeito.

No entanto, é incompatível adotar a pedagogia freiriana com arrogância, que gera autossuficiência e nega o diálogo, porque o sujeito arrogante não tem humildade nem fé nos homens, fator primordial para abertura ao novo, para fazer a diferença e desenvolver um diálogo verdadeiro.

Atualmente, ao estudar Paulo Freire em cursos de Pedagogia no Brasil, percebe-se a importância que esse pensador teve e tem para despertar um pensamento crítico nos educandos, bem como na sociedade em geral. Ao conhecer o modo como esse autor propôs e desenvolveu seu fazer pedagógico, eles se encantam pelo saber, percebendo-se como seres pensantes e capazes de realizar mudanças em si e no seu contexto social.

A experiência como educadora na disciplina “Educação Popular e Pedagogia Freiriana” no curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em Cajazeiras, tem possibilitado crescimento mútuo, quando passamos a perceber, com os educandos, a realidade numa perspectiva crítica, problematizando-a, o que faz com que muitos alunos se comprometam ainda mais com o curso e, conseqüentemente, com uma educação transformadora.

Esse modo de perceber ocorre por conhecerem, no seu curso de graduação, uma prática pedagógica que valoriza o diálogo. Na proposta de Freire (1998), o indivíduo que tem um pensar ingênuo vive acomodado, aceita as imposições sociais sem criticá-las, pois o *pensar ingênuo* requer a acomodação e leva à escravidão, enquanto o *pensar crítico* requer a transformação e conduz à libertação. Para romper com essa postura de acomodação, é preciso querer mudar, o que não ocorre de imediato, é processual, e parcela considerável de educandas e educandos chegam ao final do curso sem desenvolverem a vontade de mudança.

Para que o sujeito se aproprie do novo, como um ser crítico e capaz de compreender o mundo em que vive, sabendo distinguir o seu agir neste mundo, requer força de vontade e muita busca, pois toda a estrutura social é para levar à acomodação, ao imobilismo político e intelectual, o qual pode ter na educação seu principal veículo de realização, por meio de práticas antidialógicas. Tal postura contrapõe-se ao primeiro objetivo da educação problematizadora, que para Paulo Freire deve ser o de ultrapassar o nível da consciência real e atingir o da consciência possível.

Na educação em geral, bem como na pedagogia, em nosso país, ainda pratica-se um ensino voltado para a repetição e o verbalismo, como Paulo Freire denunciou; uma educação bancária em que os educandos e educandas são percebidos como depósitos de conhecimentos. Na experiência vivenciada, buscamos romper com esse paradigma e desenvolver um ensino em que aprendizes e ensinantes sintam-se corresponsáveis pelo processo de conhecer e descobrir o novo, conforme afirmou uma aluna: “Paulo Freire me fez ver que posso lutar pelo que quero, que devo correr atrás dos meus direitos, e já comecei em casa, com o meu irmão e vou fazer muito mais” (Sandra).

O modo mecânico de fazer e pensar a educação tem como resultado, segundo dados oficiais, um número elevado de alunos, em diferentes escolas, independentemente do nível, que não compreendem o que leem e também não sabem escrever. Essa realidade educacional, que ainda vivenciamos em nossas escolas, demonstra que as práticas pedagógicas, em sua maioria, refletem um modelo técnico de educação que prepara apenas para o praticismo.

Para desenvolver uma educação que busque a junção entre o pensar e o agir, ou seja, uma educação crítica, usamos um modo diferenciado para realizar a prática pedagógica, como Freire advertia. Buscamos transformar o conteúdo proposto na disciplina estudada no curso em conteúdos que tenham sentido para a vida do educando, que estejam ligados a sua realidade, como fazia Freire em sua ação pedagógica, com os Temas Geradores.

É de fundamental importância que o homem se aproprie de uma postura ativa para conhecer e poder conduzir sua práxis, problematizando a realidade em que vive, por meio do diálogo. Segundo Freire (1987, p. 92) “é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, coisas sensíveis, objetos, mas também instituições, ideias, concepções”. Diante dessa compreensão, uma das alunas cursistas afirma:

Paulo Freire foi um ser iluminado com sua ideologia de unir educação e experiência de vida do educando, formando um novo método pedagógico de ensinar, despertando o educando e o educador para a reflexão crítica de sua vida, para transformar o meio social em que está inserido (Ana).

E continua sua reflexão:

Então está germinada dentro de nós a filosofia de Paulo Freire, de ter uma postura ética voltada para a libertação do oprimido. Ao mostrar o objetivo do capitalismo e suas consequências, apresenta a ideia de que, unidos em busca de nossos direitos, podemos libertar os transgressores da ética humana universal. Hoje estamos presenciando a luta do oprimido, por meio do grito de liberdade nas manifestações populares (Ana).

CONCLUSÃO

Assim, ao fazer com que alunos e alunas – sujeitos sociais – percebam que a educação pode proporcionar um agir diferenciado em todos os âmbitos, ajudando-os também a desenvolver tais ações em suas práticas pedagógicas futuras, nos vários espaços onde atuarão como educadores, nos faz pensar em realizar uma ação contínua de trabalho voltado para essa perspectiva. Mesmo sabendo que não há uma adesão majoritária de educandos e educandas, fica a expectativa de que essa experiência seja adotada também na educação básica, em que esses educandos já atuam, ou irão atuar, num futuro próximo.

Assim, realizar essa experiência na graduação tem sido gratificante, pois percebemos, ao final do curso/semestre, que muitos educandos mudaram sua forma de estar e de ser no mundo, mediatizados pelas ideias de Paulo Freire. Tais ideias os faz sentirem-se mais empoderados a fim de enfrentarem as diferentes realidades com as quais se deparam no cotidiano de suas vidas, como sujeitos sociais que buscam construir uma cidadania plena, sem se deixarem enganar por falsas propostas, daqueles que desejam continuar oprimindo-os, sem que sejam contestados ou confrontados.

Essa forma de perceber a si e a realidade social levam alunos e alunas a buscarem transformar situações até então estatizadas, que só cerceiam a liberdade daqueles e daquelas que a elas se submetem, sem compreenderem onde estão e por que são desrespeitados em sua humanidade. Assim, concluímos nossa reflexão com Freire (1998, p. 111): “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 2ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1993.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. "Carta de Paulo Freire aos professores", *Estudos Avançados*, vol. 15, n. 42, 2001, p. 259-269.

AÇÕES EMPREENDIDAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ANGICOS: 50 anos depois das 40 horas

RITA DIANA DE FREITAS GURGEL⁸⁵
ÉDER JOFRE MARINHO ARAÚJO⁸⁶

RESUMO

No ano de 2013, comemorou-se o cinquentenário das 40 Horas de Angicos, experiência pioneira de alfabetização de adultos, empreendida pelo educador Paulo Freire, que em 1963 alfabetizou 300 agricultores da região semiárida do Rio Grande do Norte. O trabalho de Freire, que se insere num contexto de campanhas e projetos de combate ao analfabetismo no Brasil no século XX, assumiu papel de destaque entre os movimentos de grande envergadura no campo da Educação de Jovens e Adultos e de Educação Popular em função da sua proposta pedagógica, que aliava a alfabetização à politização dos sujeitos. De meados do século XX aos nossos dias, campanhas, projetos e programas se sucederam sem atingir os objetivos a que se propuseram. As razões para o insucesso são explicitadas em função de fatores econômicos, políticos ou sociais, o que nos dá a impressão de uma inércia, fruto de uma impotência ou vontade política do Estado brasileiro em mudar a realidade nesse campo. Passados 50 anos da ação de Freire, Angicos possui índice estimado de analfabetismo da ordem 26,34%, o que corresponde, em números absolutos, a mais de 3 mil habitantes! Neste trabalho, discorreremos acerca dos esforços empreendidos pela Secretaria Municipal de Educação, pela Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEEC/RN) e pela

85 Pedagoga, mestra e doutora em Educação. É professora ajunta II da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa), Campus de Angicos (RN). Coordena o projeto Memorial Paulo Freire: Museu e Centro de Formação, no Campus de Angicos. É coordenadora adjunta do Fórum Potiguar de Educação de Jovens e Adultos e membro do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte. É integrante do Grupo Interministerial (GTI) Política Nacional de Educação Popular (coordenado pela Secretaria-Geral da Presidência da República) e líder do Grupo de Pesquisa Paulo Freire: Gnoseologia, Realidade e Educação (CNPq). Contato: rdiana@ufersa.edu.br.

86. Graduado em Filosofia pelo Instituto Salesiano de Filosofia (Insaf – Recife) e em Teologia pelo Athe-neu Pontifício Regina Apostolorum (Roma). É mestre em Filosofia pela Pontificia Universitas Gregoriana (Roma) e doutor em Filosofia pela Pontificia Studiorum Universitas A. S. Thoma Aq. In Urbe (Roma) no Método Paulo Freire. É professor no Seminário São Pedro e professor adjunto I da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa), Campus de Angicos (RN). Coordena o Cursinho Pré-Universitário Popular da Ufersa, Campus de Angicos (RN). Contato: edermarinho@ufersa.edu.br.

Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa), pela ocasião da assinatura do Pacto Paulo Freire pela EJA, em 2013.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular, 40 Horas de Angicos.

ABSTRACT

In the year 2013 was celebrated the fiftieth anniversary of 40 Horas de Angicos, pioneering experience of adult literacy, undertaken by the educator Paulo Freire, who in 1963 literate 300 farmers in semi-arid region of Rio Grande do Norte. Freire's work, which is part of a context of campaigns and projects to combat illiteracy in Brazil in the twentieth century, assumed a prominent role among the major movements in the field of Adult Education and Popular Education, in accordance with their pedagogical approach that combined literacy politicization of the subject. In the mid-twentieth century to the present day, campaigns, projects and programs have succeeded without reaching the goals they have set. The reasons for failure are explained in terms of economic, political or social factors, which gives us the impression of inertia, the result of impotence or political will of the Brazilian government to change the reality in the field. After 50 years of Freire action, Angicos has an estimated illiteracy rate of around 26.34%, which corresponds to, in absolute numbers, more than 3000 people! In this paper, we discuss about the efforts of the City Department of Education, the State Department of Education and Culture and the Federal Rural University of the Semi-Arid (Ufersa) on the occasion of signing the Paulo Freire Pact for EJA in 2013.

KEYWORDS

Youth and Adult Education, Popular Education, 40 Horas de Angicos.

JUSTIFICATIVA

A presença de Paulo Freire no cenário norte-rio-grandense se deu por convite do governo do estado, o então governador Aluísio Alves, para efetivar a experiência de alfabetização em Angicos, cidade natal de Alves. Além de fazer a ressalva da não interferência política na sua ação, Freire aceitou os recursos para a ajuda de custo dos graduandos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e de alguns estudantes secundaristas que acreditaram e se dispuseram a colaborar com sua proposta pedagógica. Mais do que um projeto de alfabetização, a ação significou lançar as bases para um amplo projeto de Educação Popular e de construção de um novo projeto de país que primasse pelas relações democráticas.

As experiências pessoais de vida, somadas ao contexto em que estava inserido no início de sua carreira como educador, desafiaram Paulo Freire a buscar respostas, no campo da educação, para os graves problemas que o Brasil enfrentava, em especial, na região do Nordeste (marcada até hoje por baixos indicadores sociais). Sua primeira experiência foi no Serviço Social da Indústria (Sesi), no qual trabalhou no período de 1947 a 1957 com famílias operárias nos Círculos de Pais e Professores. Lá, experimentou o que ele mesmo chamou de uma educação social. Desde seus primeiros escritos, Freire se comprometeu com a construção da consciência crítica e com uma nova maneira de educar que contribuísse para que as pessoas pudessem analisar melhor a realidade vivida e para que fossem capazes de agir sobre ela de forma reflexiva, transformando-a. Para ele, refletir sobre educação é refletir sobre o próprio ser humano, pois educar é promover a capacidade de interpretar o mundo e agir para transformá-lo.

Mas anterior ao conhecido projeto de Freire, outras iniciativas direcionadas ao “combate ao analfabetismo” foram empreendidas. A primeira Campanha de Educação de Adultos se deu no ano de 1947. Ela foi instituída pelo Governo Federal e foi desenvolvida pelo Ministério da Educação, mas ainda nos “moldes de alfabetização tradicional que simplesmente desenvolviam o ensino da leitura, da escrita e do contar, sendo inteiramente alienante na sua metodologia” (GERMANO, 1989, p. 23). No entanto, foi um marco para a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos.

A partir do final da década de 1950, a criação de campanhas se intensificou. Assim, foram criadas: em 1958, as Escolas Radiofônicas, no estado do Rio Grande do Norte, que evoluiu para uma ação mais abrangente denominada de Movimento de Educação de Base (MEB), em 1961; a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, no município de Natal (RN), em 1961; as 40 Horas de Angicos, na referida cidade, interior do Rio Grande do Norte, em 1963; o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), de abrangência nacional, em 1967; o MOVA, criado por Freire em São Paulo em 1989, que evoluiu dando origem, em 2003, ao Projeto MOVA Brasil. Nesse mesmo ano, o Ministério da Educação (MEC) lança o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), ainda em vigência.

As Escolas Radiofônicas, que faziam parte do Serviço de Assistência Rural (SAR), foram uma das ações sociais do Movimento de Natal, realizada pela

Arquidiocese de Natal, que tinha a função de alfabetizar por meio do rádio, mas também desempenhava outras ações sociais, como: a conscientização e a politização das populações rurais, inicialmente em nível estadual, sob a responsabilidade do então bispo Dom Eugênio Sales. Segundo Ferrari, “o próprio método de alfabetização era um processo de conscientização e politização, partindo não das tradicionais cartilhas de alfabetização, mas de termos como povo, voto, liberdade, libertação, trabalho, salário, direito, dignidade, justiça [...]” (FERRARI, 1968, p. 85). Por ter tido êxito, logo tomou expressão nacional transformando-se em Movimento de Educação de Base (MEB).

Já em 1963, ano marco não somente para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, mas também referência para o mundo, foram empreendidas as 40 Horas de Angicos, no interior do Rio Grande do Norte. Essa foi uma experiência pioneira, realizada pelo educador Paulo Freire, que começou a tomar corpo no final do mesmo ano, mas que foi interrompida pelo Golpe Militar de 1964. Ela foi expressiva pela eficácia nos resultados e revolucionária quanto ao tempo empregado para alfabetizar um adulto. Apesar de interrompida pelo Golpe Militar, expandiu-se para outras nações, levada pelo seu mentor, Paulo Freire, quando no exílio.

Muitas coisas concorreram para que Paulo Freire chegasse até a cidade de Angicos, encravada no interior do Rio Grande do Norte, onde realizou a experiência de alfabetização e conscientização de adultos, não mais no nível laboratorial, como ocorreu em Recife, no ano de 1962 (FÁVERO, 2013).

Sabemos que o cenário político da época foi favorável para que essa ação fosse realizada não em Pernambuco, mas no Rio Grande do Norte. Não na capital, mas no interior. Tal deslocamento para o interior não se deu por estar Natal em melhor condição, em relação aos demais municípios, quanto à multidão de analfabetos, mas porque na Cidade do Sol já estava em andamento a campanha do prefeito Djalma Maranhão, De Pé no Chão também se Aprende a Ler, implementada pelo secretário de Educação, Moacyr de Góes, e também porque Aluizio Alves, ao reconhecer que o analfabetismo impedia que seus conterrâneos pudessem votar, empreendeu o início da experiência a partir da sua própria casa, Angicos, que contava com apenas 800 eleitores. Significativo foi o resultado, pois 300 pessoas foram alfabetizadas, ou seja, um incremento de mais 300 eleitores, o que certamente fazia a diferença na balança eleitoral.

A ação foi custeada pelo governo do estado com o dinheiro da Aliança para o Progresso, programa dos Estados Unidos que funcionou de 1961 a 1970 com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico mediante a colaboração financeira e técnica em toda a América Latina (RIBEIRO, 2006). O trabalho ocorreu nos primeiros meses de 1963 e teve conclusão em meados de março, mas foi oficializada somente em 2 de abril de 1963, com a presença do presidente João Goulart. Participaram da cerimônia de encerramento as maiores autoridades do país, que puderam constatar a sua eficiência e eficácia. O resultado foi fulgurante. Com o êxito, a Presidência da República planejou expandir o projeto para todo o território nacional. Para isso, em fins de 1963, foi elaborado o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que visava a alfabetizar cinco milhões de jovens e adultos em dois anos. O PNA teve início no estado do Rio de Janeiro,

mas foi interrompido logo após o Golpe Militar de 1964, que pôs fim ao sonho de transformação do país por meio da alfabetização politizada e forçou Paulo Freire ao exílio. Esse trabalho de Freire foi o único que, além da sua ação no território nacional, também foi levado e praticado com êxito em outros países do mundo, principalmente no hemisfério sul: América Latina e África.

Em Angicos, pós-Golpe Militar, a ideologia governamental atuou na intenção de cancelar a memória da experiência, aplicando aos atores do sucesso (coordenadores dos Círculos de Cultura e educandos), o terror da designação de subversivos e punindo-os com a imposição do silêncio obsequioso à sua força ostensiva. Todo o material encontrado da experiência foi destruído.

Angicos passa, então, novamente, a ser colocada entre os incontáveis municípios estatizados no tempo e no espaço. Paciente na inércia da ignorância imposta pelo obscurantismo dos que temiam perder o poder de dominar por meio da ignorância do povo. O tempo passa, as pessoas morrem, as letras desaparecem com o consumir-se do papel, os regimes mudam, mas os ideais de mudança não desaparecem, não morrem, são eternos.

No ano do cinquentenário das 40 Horas de Angicos, observamos que a pequena chama acesa por Freire no coração dos angicanos não sucumbiu ante a obscuridade dos tempos de trevas a que ficaram sujeitos. Com a chegada da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa), Campus de Angicos, o trabalho de resgate das ações de Freire foi retomado.

RESULTADOS ESPERADOS

Para se compreender o cenário e situar o trabalho de Paulo Freire, apresentamos algumas ações no campo da EJA e da Educação Popular: a Assinatura do Pacto Paulo Freire pela EJA, a construção do Memorial Paulo Freire: Museu e Centro de Formação e a construção do Plano Municipal de Educação, alinhado ao novo Plano Nacional de Educação, sancionado pela presidenta da República no último dia 26 de junho de 2014.

O Memorial constituir-se-á num espaço de registro e difusão dos bens da cultura material e imaterial produzidos por Paulo Freire, por meio da oferta de exposições permanentes, de exposições temáticas periódicas, de apresentações culturais, de cursos de formação de professores, de oficinas, congressos, colóquios e seminários, entre outros; local de registro e de resgate sistemático da memória histórica e cultural da EJA e da Educação Popular na região do semiárido norte-rio-grandense; e espaço de concepção e de execução de práticas inovadoras e interdisciplinares à proposta pedagógica de Freire.

Por fim, destacamos que, não obstante terem existido tantos empecilhos, 50 anos depois, a pedagogia freiriana é tão atual como fora no passado. Mais recentemente, o Governo Federal lançou o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, alicerçado nos princípios freirianos.

REFERÊNCIAS

FÁVERO, Osmar. "Paulo freire: primeiros tempos", *Revista Em Aberto – INEP*, vol. 26, 2013, p. 47-62. Disponível em: <www.dhnet.org.br/educar/40horas/favero_paulo_freire_primeiros_tempos.pdf> (acesso em 3 dez. 2014).

FERRARI, Alceu. *Igreja e desenvolvimento: o movimento de Natal*. Natal: Fundação José Augusto, 1968.

GERMANO, José Willington. *Lendo e aprendendo: a Campanha de Pé no Chão*. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

RIBEIRO, Ricardo Alaggio. *Aliança para o Progresso e as relações Brasil-Estados Unidos*. Tese (Doutorado em Ciência Política). 375f. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS: *a formação dos professores no curso de pedagogia*⁸⁷

ROBERTA STANGHERLIM⁸⁸

LIGIA DE CARVALHO ABÕES VERCELLI⁸⁹

EDUARDO SANTOS⁹⁰

RESUMO

Entendemos que a construção de conhecimentos pelo futuro professor de crianças de 0 a 6 anos deve estar pautada numa concepção de Educação Popular permeada pelos pressupostos de uma educação libertadora, estabelecendo estreita relação entre prática/teoria/prática, conforme predicado, entre outros, pelo educador Paulo Freire. Em razão disso, o objeto desta pesquisa é a formação de professores nos cursos de Pedagogia, produzindo conhecimento sobre as características e especificidades da formação dos futuros professores da faixa etária aludida. Fundamenta-se nos estudos sobre ensino superior, formação de professores, currículo e infância. Como objetivo, busca identificar e analisar os pressupostos pedagógicos do curso de Pedagogia para a educação das crianças pequenas, tendo como universo de pesquisa um curso de Pedagogia de uma instituição pública de ensino superior, localizada na cidade de São Paulo (SP), Brasil. A metodologia utilizada está baseada na abordagem qualitativa e adotará, como procedimentos de pesquisa, levantamento e análise documentais, entrevistas

87. Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e Fundação Maria Cecília Vidigal (FMCV).

88. Psicóloga. Mestre e doutora em Educação. Docente do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) na Universidade Nove de Julho (Uninove). Líder do grupo de Pesquisa Educação Infantil e Formação de Professores (Grupeiforp). Atuou na Gestão de Projetos Educacionais no Instituto Paulo Freire (2007-2011). Contato: roberta.stan@hotmail.com.

89. Doutora e mestre em educação. Graduada em Psicologia e em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia. Docente do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) na Universidade Nove de Julho (Uninove). Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Contato: ligia@uninove.br.

90. Sociólogo. Mestre em Geografia Humana e doutor em Educação. Professor e pesquisador do PPGE-Uninove. Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas de Educação Superior (Grupes) desse programa. Participou, no Instituto Paulo Freire de São Paulo (IPF-SP), do projeto de pesquisa “Globalização e Educação”, nos anos 2008 e 2009. Contato: edusantos_br@ig.com.br.

com roteiro semiestruturado para professores e questionário com questões abertas e fechadas para estudantes. Os resultados parciais da investigação em andamento apresentam como o projeto político-pedagógico do curso concebe a formação do pedagogo e o que pensam professores e alunos sobre a proposta curricular, especialmente no que tange à preparação do futuro professor para atuar na educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE

Crianças pequenas, curso de Pedagogia, ensino superior, formação de professores.

ABSTRACT

We understand that the construction of knowledge by future teacher for children of 0-6 years old should be guided in a concept of Popular Education permeated by assumptions of a liberating education, establishing close relationship between practice/theory/practice as predicated among others by the educator Paulo Freire. As a result, the object of this research is to train teachers in Pedagogy courses, producing knowledge about the characteristics and specificities of the future teachers training for the referred age. It is based on studies on higher education, teachers training, curriculum and childhood. The objective is to identify and analyze the pedagogical purposes of Pedagogy courses for the education of young children, whose research universe is a Pedagogy course in a public high education institution, located in the city of São Paulo (SP), Brazil. The methodology applied is based on a qualitative approach and will adopt, as research procedures, survey and documentary analysis and interviews with semi-structured questionnaire for teachers and with open and closed questions for students. The partial results of the ongoing investigation presents how the political-pedagogical plan of the course conceives the formation of the pedagogue and what teachers and students think about the proposed curriculum, regarding especially the preparation of future teachers to work in early childhood education.

KEYWORDS

Higher education, Pedagogy course, young children, teachers training.

JUSTIFICATIVA

Cada vez mais, no Brasil, a área da educação tem investido em pesquisas que visam a contribuir com a reflexão, a análise e a intervenção no campo da educação infantil, especialmente em temas como os da infância e das políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos (FARIA, 1995 e 2012) e de formação de professores para a mesma faixa etária (GOMES, 2009; CAMPOS, 1999)⁹¹.

Esses autores demonstram em seus estudos a limitação que persiste quanto às concepções de infância que embasam as políticas para a educação infantil, qual seja: ainda se compreende a criança como alguém dependente do adulto, como alguém que não é reconhecido como sujeito de sua própria história, portanto, sujeito de direitos que lhe são fundamentais para que possa exercer sua cidadania desde a infância. Nessa direção, as diretrizes educacionais adotadas na educação das crianças de 0 a 6, a gestão escolar e as propostas curriculares permanecem como objetos de estudo e debate no campo da educação.

Diante de tal realidade, constata-se que a formação dos professores da educação infantil tem adquirido certa preeminência nas políticas praticadas tanto pelos sistemas de ensino da educação básica quanto pelos da educação superior. Basta ver que, nos últimos anos, os trabalhos apresentados no GT 7 (crianças de 0 a 6 anos) e no GT 8 (formação de professores) da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped) registram resultados de pesquisas que enfatizam a análise de políticas, modelos, propostas curriculares, concepções e práticas pedagógicas para a formação inicial e continuada de professores para a educação das crianças de 0 a 6 anos.

Espera-se, com este trabalho, contribuir com os estudos sobre formação inicial e continuada de professores que atuam com crianças nessa faixa etária, especialmente com as análises sobre concepções de educação e infância e sobre as práticas pedagógicas nesse campo. O objetivo é aportar conhecimento novo que ilumine processos de (re)orientação curricular dos cursos de ensino superior para esse nível de ensino. O horizonte estratégico é o de capacitar à docência professores que vão exercê-la com um público infantil majoritariamente advindo de famílias pertencentes a segmentos cultural e economicamente desfavorecidos da população. Com base nas práticas sociais e culturais desses segmentos, espera-se apreender os elementos que ajudem a construir um processo de formação inicial de professores comprometido com os princípios da educação superior popular, como têm defendido alguns autores (FLEURI, 1989; BEISIEGEL, 1982; BRANDÃO, 2000 e 2005; GADOTTI, 1983, 2006) e instituições como o Instituto Paulo Freire (IPF)⁹² que assumem os pressupostos

91. Cabe esclarecer, desde logo, que neste projeto utilizaremos indistintamente os termos “educação infantil” ou “educação dos pequenos”, ou ainda “educação das crianças”, para nos referirmos a esse contingente etário específico (0 a 6 anos), que pelas normativas legais está dividido em educação infantil e primeiro ano do Ciclo I do ensino fundamental.

92. Especificamente a esse respeito, cabe consultar a Carta dos Sonhos da Califórnia (California Dream’s Charter em sua versão inglesa) emitida após a realização do VIII Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, em Los Angeles, estado da Califórnia (EUA), entre os dias 19 e 22 de setembro de 2012, cujo tema central foi “A educação e a justiça social de Paulo Freire”. Nesse documento, numa demonstração de absoluta contemporaneidade em relação às temáticas educativas globais, os signatários, advindos de todos os continentes, tomaram como

da educação libertadora de Paulo Freire (1977, 1996, 2005, 2007) como referência fundamental para se compreender as mudanças e transformações que estão se dando, atualmente, nesse nível de ensino, no Brasil.

OBJETIVOS

Identificar e analisar os pressupostos pedagógicos das propostas curriculares de curso de formação de professores (Pedagogia) para a educação de crianças de 0 a 6 anos, em especial as concepções de infância, de cuidar e de educar que apresentam.

Identificar e analisar as estratégias didático-pedagógicas e metodológicas utilizadas nesse curso no que se refere às relações entre teoria e prática no campo da educação infantil.

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A metodologia em andamento segue uma abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), fundamentada em autores que estudam o currículo e a educação infantil. Optou-se por essa abordagem porque possibilita uma compreensão significativa do problema, isto é, permite extrair sentidos e orientação valorativa atribuídos pelos agentes a suas práticas e compreender as muitas formas e contextos que abrangem.

Uma pesquisa qualitativa envolve o levantamento de dados obtidos no contato direto do pesquisador com a realidade estudada, enfatizando mais o processo do que o produto, e permite responder a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois se refere ao universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, portanto, corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1995).

A pesquisa será realizada nos cursos presenciais de Pedagogia de uma instituição pública de ensino superior localizada na zona Oeste da cidade de São Paulo.

Como recurso procedimental foi realizado levantamento dos documentos do curso que registram as propostas curricular e pedagógica, bem como a leitura e análise de todos os planos de ensino, ementas e objetivos das disciplinas que compõem o curso de Pedagogia. Entrevistas com roteiro semiestruturado foram realizadas com duas professoras responsáveis por ministrar disciplinas da área de educação infantil. Questionários com questões fechadas e abertas foram enviados para serem respondidos *on-line* por estudantes que cursaram as disciplinas (obrigatória e optativa) oferecidas pelas professoras da área de educação infantil nos anos de 2011, 2012 e 2013.

tarefa dos núcleos freirianos espalhados pelo mundo, para os próximos dois anos, a pesquisa e a intervenção na educação superior na direção de construção da universidade popular comprometida com as demandas das populações historicamente excluídas desse setor da educação. Carta (em inglês) disponível em: http://forum.unifreire.org/forumpaulofreire2012/?page_id=13. Acesso em: 4 dez. 2014.

Iniciamos a análise tabulando as questões referentes aos dados pessoais dos sujeitos da pesquisa. Em seguida, fazemos leituras do teor das entrevistas e dos questionários a fim de elaborar categorias, conforme as definições da *análise de conteúdo* de Bardin (1977).

RESULTADOS PRELIMINARES

O curso de Pedagogia pesquisado está organizado em sua estrutura curricular com duração mínima de nove semestres (quatro anos e meio). São 28 disciplinas obrigatórias de formação comum e 11 optativas eletivas, sendo que a escolha destas últimas caracteriza a opção que o discente fará entre os três percursos formativos oferecidos: “Escolarização e Docência”; “Política e Gestão”; “Educação e Cultura”.

As disciplinas cujas ementas tratam de questões relacionadas às concepções de educação infantil, infância e criança, e que têm por objetivo preparar mais especificamente os professores para o exercício docente com crianças de 0 a 6 anos são as seguintes: uma disciplina obrigatória – Educação Infantil – e três optativas eletivas: Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil; Arte e Educação Infantil II: Dança e Teatro, e Educação Infantil e Sociedade.

Os depoimentos dos professores entrevistados revelam insatisfação e posicionamento crítico quanto ao projeto pedagógico e curricular do curso de Pedagogia, implantado desde 2011 na instituição e que segue as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, 2006). Para as professoras, o curso de Pedagogia não forma um profissional com competência técnica e política para enfrentar, em seu exercício profissional, desafios tão complexos no âmbito da gestão, da docência (educação infantil, educação fundamental e educação de adultos), da pesquisa e da educação com segmentos populares.

O que se constata é a permanência da fragmentação da proposta curricular que se concretiza numa estrutura disciplinar que desfavorece a formação de um profissional capaz de articular teoria e prática, na perspectiva da práxis defendida por Paulo Freire, ou seja, de ação-reflexão-ação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEISIEGEL, C. R. *Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação Popular na Escola Cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Paulo Freire – o menino que lia o mundo*. São Paulo: Unesp, 2005.

CAMPOS, Maria Malta. "Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil". In: BRASIL. *Por uma política de formação do profissional em educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1994, p. 32-42.

_____. "A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate", *Educação & Sociedade*, vol. 20, n. 68, dez., 1999, p. 126-142.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). *Grandes políticas para os pequenos*. Campinas: Papirus, 1995 (Cadernos Cedes, 37).

_____; AQUINO, Ligia Maria Leão (orgs.). *Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Educação Popular e universidade*. Piracicaba: Unimep, 1989 (Série Aberta).

FREIRE, Paulo. *Extensão e Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Política e educação*. 8ª ed. Indaiatuba: Vila das Letras, 2007.

GADOTTI, Moacir. "Universidade e Educação Popular na América Latina – o intercâmbio das experiências no I Seminário Internacional de Educação Popular". *Boletim ANDES*, vol. 3, n. 14, São Paulo, jun. 1983.

_____. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 8ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Ática, 2006.

GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. "O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica". In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs). *Textos em representações sociais*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 89-111.

O DISCURSO POLÍTICO-IDEOLÓGICO DE FREIRE E SUA RELAÇÃO COM O OPRIMIDO

SÉRGIO LOURENÇO SIMÕES⁹³

RESUMO

Neste texto, examinam-se alguns neologismos de Paulo Freire, em sua relação morfossintático-semântica, para compreender, em profundidade, sua práxis, já que foram criados ao longo de sua caminhada, em ato, comprometida com a luta pela libertação dos oprimidos. Discute-se a intenção do pensador da educação em construir um discurso que desse conta de precisar seus ideais epistemológicos no trato da educação, tendo como propósito demonstrar que a revolução educacional só é possível pelo reconhecimento das alteridades e que a transformação do pensamento se efetiva pelo agir *no* e *pelo* mundo com base no olhar do oprimido. Além disso, busca-se corroborar a hipótese de que as expressões foram criadas e postas estrategicamente no contexto para dar força expressiva e consistência semântica à análise da realidade e deixar clara sua opção político-pedagógica pelo oprimido. Nesta investigação, analisam-se aspectos dessas construções para fundamentar sua importância no discurso e defender que Freire produziu uma obra de valor sociolinguístico-epistemológico inquestionável, pois mais do que criar palavras para dar conta de registrar, com precisão, sua fala, traduziu toda a angústia e indignação das massas populares.

PALAVRAS-CHAVE

Discurso freiriano, educação libertadora, neologismos, oprimido, relação morfossintático-semântica, revolução educacional.

93. Doutor e mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho (Uninove) e mestre em Linguística pela Universidade Guarulhos (UnG). É docente do departamento de Ciências Jurídicas (Uninove), onde leciona Técnicas de Redação Jurídica e Língua Portuguesa. Desenvolve pesquisa, cujo tema é “Linguagem jurídica: prescrição, opressão e persuasão no discurso”. É autor da “Série Palavra Final” (formato *E-book*, acesso: <http://www.uninove.br>), que trata dos aspectos linguísticos e da linguagem jurídica. Contato: professorsimoes@uninove.br.

ABSTRACT

This text examines some neologism of Paulo Freire in his morphosyntactic-semantic relation to understand in depth his praxis, since they were created along his walk, in act committed with the struggle for liberation of the oppressed. It discusses the intention of the thinker of education in building a discourse that accounted for his epistemological ideals of education with accuracy, with the purpose to demonstrate that the educational revolution only is possible by the recognition of otherness and the transformation of thought is really effected by the act *in the world* and by the act *for the world* through the eyes of the oppressed. In addition, we seek to corroborate the hypothesis that the expressions were created and placed strategically in the context to give expressive power and semantic consistency to the analysis of a reality and make clear his political-educational option for the oppressed. In this research are analyzed some aspects of these structures to establish its importance in speech and defend that Freire has produced a work of sociolinguistic and epistemological unquestioned value, because more than create words to account for record accurately his speech translated all anguish and outrage of the popular masses.

KEYWORDS

Educational revolution, Freirian speech, liberating education, morphosyntactic-semantic relation, neologisms, oppressed.

O DISCURSO POLÍTICO-IDEOLÓGICO DE FREIRE E SUA RELAÇÃO COM O OPRIMIDO

Neste texto, analisam-se algumas construções neológicas da verve de Paulo Freire e sua relação com o discurso, levando-se em conta a época em que foram produzidas. Nosso propósito é analisar o discurso de Freire, considerando seu tempo histórico, suas opções ideológicas e a maneira pela qual ele inseriu essas opções em seu trabalho discursivo, relacionando teoria e prática linguísticas que, no decorrer de seu discurso, evidenciam um ato pedagógico de fundamental importância para aclarar, ainda mais, a compreensão da realidade educacional por ele denunciada. Isso pode contribuir para aprofundar a reflexão não apenas sobre o tipo de conhecimento que se está produzindo, mas também sobre o que fazer nesse processo de produção e como lidar com ele.

Em sua obra, Freire preocupa-se, e muito, com o conteúdo significativo de suas mensagens. Embora sua preocupação seja encontrar a forma perfeita para registrar com precisão sua práxis, de modo que se comprove que teoria e prática são *indicotomizáveis* e, por isso mesmo, complementares, ao valer-se do aparato linguístico para criar formas de comunicar, o educador procura dar a elas o efeito de sentido, fortalecendo e sintetizando os conteúdos de sua mensagem. E como o discurso freiriano está sempre relacionado com o contexto histórico-social em que foi produzido e, no nosso entendimento, reveste-se de rigorosidade na investigação desse contexto, isso é fazer ciência. A respaldar tal afirmação estão as palavras de Verón (1977, p. 169):

Entendo aqui por ciência um sistema empírico de atividade social. O conceito de ciência abrange então não somente as características de certo tipo de "discurso" que é a linguagem científica, que o diferencia de outros tipos de discursos, mas também as condições concretas de sua elaboração, difusão e desenvolvimento acumulativo.

Sua necessidade de nomear novas situações, registrá-las pela palavra para difundir o que acredita ser a verdadeira educação libertadora, fá-lo amalgamar elementos linguísticos para definir, e mais, construir um discurso que dê conta de fundamentar sua prática engajada solidariamente na luta por um viver melhor, sem exploração – um espaço de participação, de decisão conjunta, sem a espoliação do homem, e sim de respeito e reconhecimento das diferenças, somando esforços para mitigar as mazelas de uma sociedade injusta.

Tal propósito só se consigna com um discurso forte, persuasivo e de convencimento, que seja capaz de produzir inconformismo e indignação nas classes menos favorecidas e que leve o desconforto ao seio das classes dominantes. Nesse passo, arregimenta intelectuais dispostos a romper os laços com o discurso acadêmico-proselitista da cultura hegemônica que, distanciado dos ideais de transformação social, condena ao ostracismo político-existencial toda uma classe capaz de efetivar as mudanças necessárias à reconstrução de uma sociedade, pautada nas ações de valoração do humano.

Nesse contexto, observamos que Freire vai tecendo seu discurso-alerta por meio da utilização de algumas construções neológicas que demonstram ser ele um artesão das palavras que conhece, e bem, seu instrumento de trabalho – a língua em suas dimensões morfossintático-semânticas.

Para fundamentar nossa hipótese sobre a intenção discursiva freiriana de utilizar os signos linguísticos para sugerir o sentido além do literal que denotam e, assim, conseguir o efeito desejado à sua mensagem, convém mencionar alguns conceitos derivados da semiologia no que se refere ao sistema de signos, o que fazemos no uso de Verón (1977, p. 169-170):

[...] podemos distinguir: (a) o estudo das relações dos signos entre si (a sintática); (b) o estudo das relações dos signos com aquilo a que se referem ou que “representam” (a semântica) e (c) o estudo das relações dos signos com os usuários, ou seja, com aqueles que os emitem ou recebem em determinada situação (a pragmática).

Tomemos aqui, para ilustrar nossa análise, um trecho de *Ação cultural para a liberdade* (FREIRE, 1976, p. 20-21):

A alfabetização se faz, então, um quefazer global, que envolve os alfabetizando em suas relações com o mundo e com os outros. Mas, ao fazer-se esse quefazer global, fundado na prática social dos alfabetizando, contribui para que estes se assumam como seres do quefazer – da práxis.

Freire toma o verbo “alfabetizar”, acrescentando-lhe “-ndo”, formador do gerúndio em português, “[...] que corresponde ao ablativo do gerúndio latino” (MACAMBIRA, 1974, p. 126), criando “alfabetizando” numa operação de sentido que repercute semanticamente no contexto em que é empregado. Ressalte-se que o pensador pernambucano, mais do que trabalhar a palavra como *nominadora* de um ser em processo – o aluno –, portanto em permanente movimento por sua incompletude e inacabamento, ao fazer uso da derivação sufixal, quis deixar claro seu propósito de conferir ao termo maior amplitude significativa, já que o gerúndio é uma forma nominal do verbo que lhe acrescenta características adverbiais e lhe dá o sentido de continuidade.

Acreditamos que aí esteja uma das grandes contribuições de Freire: a forma como utiliza “alfabetizando” no discurso. Para ele, o substantivo não apenas traduz aquele que se vai alfabetizar ou que está sendo alfabetizado, mas também o ser dialógico que participa como agente *do* e *em* processo de alfabetização, alguém que faz escolhas e é capaz de interagir solidariamente na construção do conhecimento.

Freire nos dá pistas de que, mais do que criar uma palavra, é preciso pensá-la em suas relações específicas, garantindo ao discurso o efeito desejado, pois a palavra é a forma, por excelência, de compreensão, explicação e, sobretudo, de intervenção no mundo. Quer Freire que sua obra seja marco de agregação ético-social pela discussão de valores esquecidos, que tenha, em seu epicentro, a

comunhão de esforços para revolucionar a educação. Daí que se produzam ações de resgate moral das políticas públicas saudáveis como luzes sobre um oceano de práticas obscurantistas eivadas de assistencialismos “baratos” que só fazem perpetuar os problemas sociais.

Esse embate por uma educação libertadora leva o patrono da educação brasileira a eleger o oprimido, em todas as dimensões – oprimido por sua posição no modo de produção, oprimido pelo cerceamento de sua palavra, pelo acesso desigual aos bens culturais/educacionais, oprimido de consciência –, personagem-símbolo de sua prática epistemológica, por acreditar ser o único capaz de produzir o verdadeiro saber e de revolucionar a sociedade. Em sua *andarilhagem* pelo mundo, experimentou, ora como espectador atento da realidade, ora como participante de projetos sociais, as vicissitudes de uma dominação perversa. Por isso, fez de sua prática, registrada por um discurso de combate a todo tipo de submissão humana, ponto de partida epistemológico e de chegada político, tendo no diálogo o princípio, meio e fim de toda a prática pedagógica.

Nessa toada, a criação de neologismos e de expressões neológicas trazem como marca fundante a razão epistemológica, o que nos obriga, para complementar a compreensão do propósito de Freire na construção de sua denúncia-anúncio, a ir além em nossa análise de tais criações.

Selecionamos, neste ponto, algumas construções que impactam política e epistemologicamente o discurso freiriano para corroborar nossa análise: visão “bancária”, concepção “bancária” e prática “bancária” da educação.

Nessas expressões metafóricas, Freire se utiliza do adjetivo “bancária” para demarcar a intromissão de uma visão, de uma concepção e de uma prática de educação de teor mercantilista. Essa caracterização, destacada pelas aspas, reforça o caráter reducionista da educação, limitando-lhe a abrangência. E Freire, com a maestria de grande artesão das palavras, toma os substantivos *visão*, *concepção* e *prática*, caracterizados pela locução adjetiva *da educação*, e lhes acrescenta o adjetivo “bancária”, num jogo morfossintático-semântico que visa a atingir o efeito discursivo desejado. Tem-se, pois, o aspecto disjuntivo desse conjunto de relações linguísticas a caracterizar a força de seu discurso-denúncia, cujo objetivo é combater a prática devastadora do poder opressor que aliena as consciências.

É a visão utilitária da educação tão combatida pelo pensador pernambucano: “Na medida em que essa *visão “bancária”* anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores [...]” (FREIRE, 1988, p. 60; grifos nossos).

O patrono da educação constrói sua crítica com mais alguns elementos constitutivos desse utilitarismo educacional, atribuindo à educação a característica “bancária” própria de sua visão, concepção e prática mercantilistas. Nomeia esse tipo de educação e o agente responsável por fazê-la com o adjetivo mercadológico “bancário” – aspeado – para reforçar ainda mais o perigo de um fazer educativo nos moldes tradicionais, prática de educação tradicional que, segundo ele, provoca toda sorte de prejuízos: a educação “bancária” e o educador “bancário” contribuem para a domesticação do homem por meio de uma simples transfusão

de conhecimentos. Mais do que caracterizar enfaticamente o substantivo, Freire (idem, p. 83; grifos nossos) usa, em dado momento de sua narrativa, o recurso da hifenização para criar o substantivo composto “educador-bancário”:

Para o “educador-bancário”, na sua antialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a essa pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa.

Essa criação corrobora nossa hipótese de que tudo em seu discurso é pensado e repensado a fim de produzir determinado efeito de sentido para não permitir análises perfunctórias de sua mensagem que levem à distorção de suas palavras.

Na formação de “educador-bancário”, encontramos o trabalho de um profundo conhecedor de morfologia, sintaxe e semântica, pois toma o substantivo “educador”, responsável pela formação e o desenvolvimento intelectual do homem, e lhe acrescenta o adjetivo “bancário” como caracterizador, cujo significado se contrapõe ao do elemento caracterizado, dando-lhe a força expressiva de que Freire necessita para dar precisão à sua mensagem. Além disso, põe o substantivo entre aspas, o que denota sua intenção de levar o leitor a refletir sobre o termo e sua relação com o contexto.

O pensador pernambucano nomina algumas práticas, num trabalho de construção discursiva, em que se utiliza de alguns processos linguísticos de natureza morfossintático-semântica. Retoma o adjetivo “assistencial” e lhe acrescenta o sufixo “-ista”, para formar o adjetivo “assistencialista”, que dá à prática educativa a especificidade de que precisa para reforçar o caráter verticalizante da educação tradicional, que condena ao mutismo os seres em formação. Daí a necessidade de repensar o modelo educacional:

Dessa forma, necessitamos, no momento, não apenas de uma revisão de todo nosso processo educativo, verbosamente assistencialista e por isso mesmo antidemocrático, com que substituamos a “atitude” atual de nossa escola diante de sua contextura, mas, também, de planejamento que vise a situar todas essas agências sociais, assim como empresas, que agregam homens em torno de trabalho ou de assistência, em uma linha diferente. Em diferente “atitude” (FREIRE, 2001, p. 81; grifos nossos).

Para analisar a realidade, Freire trabalha como um verdadeiro cirurgião plástico: interfere morfologicamente na palavra para, em seguida, relacioná-la com o advérbio “verbosamente” (aspecto sintático), reforçando o caráter verborreico da educação tradicional, que em nada contribui para a prática existencial do educando – e aqui se constata a repercussão semântica de todo o processo linguístico do termo em pauta. Esse é o efeito de sentido pretendido pelo pensador da educação em seu discurso-denúncia.

Freire segue nessa caminhada, mostrando a ingerência nociva dessas práticas, que acentuam o caráter verticalizante do “agir educacional”. Novamente,

trabalha a palavra nos três níveis – morfológico, sintático e semântico – para dar precisão e expressividade à sua denúncia: do verbo “assistencializar” faz derivar, pelo acréscimo do sufixo “-dor”, o substantivo “*assistencializador*”, que, no contexto, cumpre o papel de adjetivo, pois caracteriza enfaticamente (notem-se as aspas, que destacam o termo em questão) o substantivo “ação” em “acreditamos mesmo que parte dessa ação ‘*assistencializadora*’, a comprometer a marcha de nossa democratização, resulte de uma distorcida visão da problemática nacional. Não só por parte das instituições mas dos seus próprios clientes” (FREIRE, 2001, p. 19; grifo nosso).

Para o educador, essa prática impede o homem de ser mais, enraizada que está na cultura protecionista das instituições, numa espécie de apadrinhamento de seres oprimidos que comungam o discurso do opressor para manter os benefícios “conquistados”. Esse é o perigo do discurso mágico-sedutor da dominação.

A essa análise das construções que dão expressividade ao discurso freiriano e consignam seu propósito de conscientizar o indivíduo de que há necessidade de ressignificar a realidade por meio da ação-reflexão sobre ela com base no olhar dialético do espectador atento ao que ocorre no entorno, acrescentamos ainda a “existenciação”: “Só na plenitude desse ato de amar, na sua *existenciação*, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira” (FREIRE, 1988, p. 36; grifo nosso).

Essa é a noção de existência plena, comprometida amorosamente com o fazer intersubjetivo, a que o patrono da educação chama de “existenciação”, aglutinando os substantivos *existência* (como modo de ser próprio do homem) e *ação* (como prática, movimento) para indicar como o homem deve intervir na realidade: existenciando-a, sem se submeter a quaisquer situações de compulsão ou coerção. Note-se nessa composição “sínica” o processo de elaboração morfossintático-semântico para dotar a mensagem de significado específico a fim de atingir o efeito desejado.

O discurso de Freire se destaca não só por sua relevância epistemológica, mas também pela contribuição à Língua Portuguesa no que se refere à semiologia, pois as criações linguísticas do pensador da educação são, indiscutivelmente, um glossário de signos bem elaborados morfossintaticamente para a compreensão do processo enunciativo.

Quanto ao adjetivo “indicotomizáveis”, sua criação corrobora a necessidade de fundamentar as relações que não podem bipartir-se *num* e *de um* contexto, como se dele estivessem dissociadas ou dissociadas entre si, mas que conotam um processo de contradição entre dois polos de uma mesma realidade. Daí se justifica o termo criado por Freire pelo acréscimo do prefixo *in-*, aqui emprestando ao adjetivo “dicotomizável” – de *dicotomizar* mais *-vel*, também freiriano, que significa passível de separar, como se fossem dois contrários incomunicáveis – o sentido de interioridade, de movimento para dentro, para indicar relações dialógicas, portanto dialéticas, que indicam o confronto de dois pontos de vista sobre o mesmo objeto.

Essa força semântica emprestada por Freire ao adjetivo “indicotomizável” pelo trabalho de intervenção morfossintática no verbo *dicotomizar*, para conferir

precisão, rigor e coerência a sua mensagem, encontra eco nesta passagem de *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 2002, p. 31; grifos nossos):

Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “dodiscência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico.

Não há, pois, como dissociar teoria e prática, docência e discência, dois polos de um processo, de uma realidade educacional que, dialeticamente, envolve o debate entre interlocutores, agentes comprometidos com a busca do trabalhar o conhecimento pela práxis reflexiva. Essa orquestração dá o tom da educação libertadora, pois agrega sujeitos que procuram compreender e superar, solidariamente, os desafios que lhes são postos pela realidade vivenciada.

Freire se vale da composição por aglutinação para formá-la, enfatizando o que acreditava ser o processo de ensino e aprendizagem: o ato de aprender na ação de ensinar, isto é, a docência precedida pela discência, pois, se os homens ensinam e aprendem em comunhão, primeiro aprendem a aprender para, em seguida, ensinar. Como as ações se interpenetram num movimento ininterrupto, aprendem ensinando. Daí ser a “dodiscência” um fenômeno gnosiológico de produção do conhecimento, em que educador e educandos, mediados pelo desvelamento de uma realidade em transformação, trazem para o espaço educacional seus saberes, sua experiência, amalgamando teoria e prática num processo dialético que lhes permitirá superar as contradições e avançar na construção da pirâmide educacional libertadora.

Nessa perspectiva, por que Freire não registrou “disdocência”, uma vez que o ato de aprender precede o de ensinar? Por opção política, pois, à época, muitos críticos céticos que se opunham à ideologia freiriana diziam que Freire era partidário do fim da escola e, portanto, da docência.

Na criação de “dodiscência”, num jogo morfossintático-semântico, trabalha o aspecto morfológico da palavra, ou seja, sua forma. Preocupou-se, aqui, com a construção dos termos que lhe dessem o todo estrutural (aspecto sintático) para estabelecer a relação de sentido necessária ao atingimento de seu propósito: anunciar o como fazer a boa educação, denunciando, subliminarmente, nesse neologismo, as contradições da educação tradicional. Tal construção ganharia corpo de natureza semântica no contexto e, segundo ele, evitaria polêmica, já que o prefixo “de-” foi posto em destaque na junção dos dois termos que compõem o neologismo. No entanto, sua preocupação era fazer da escola um espaço de mediação, em que os atores – educadores e educandos –, em relação, praticassem a verdadeira educação.

Nessa análise, ressalte-se também que o prefixo “dis-”, em primeiro plano, poderia representar a distorção da docência, o que, para nós, seria mais apropriado, em

razão da proposta de Freire, pois o verdadeiro mestre é aquele que “de repente” aprende e tem consciência de sua aprendizagem no ato de ensinar. Por isso, não há nada de equivocado no que leciona o pensador da educação: não se trata de negar a escola, mas de dotá-la de seu verdadeiro significado. Esse é o aspecto contraditório do homem que o faz refletir sobre o objeto com o qual se relaciona e pelo qual é mediatizado, levando-o a superar as contradições do mesmo objeto em permanente diálogo do *eu* com o *não eu*.

Por isso, concluímos, neste curto espaço, que a categoria *neologismos* é fundamental para compreender, em profundidade, a intenção de Paulo Freire de perscrutar a relação de opressão que perpassa toda a existência humana e entrava a possibilidade de transformar os educandos para, assim, mudar o mundo. Tais construções, para nós, nada mais são que as categorias praxiológicas de Freire, pois foram criadas ao longo de sua caminhada, em ato, comprometida com a luta pela libertação dos oprimidos.

Desde o início, vê-se um pensador preocupado, política e ideologicamente, em desconstruir a pirâmide das injustiças sociais que só faz negar ao homem o direito de construir sua história. Para isso, com a maestria de um artífice das palavras, foi elaborando seu discurso-alerta com acurácia e rigor próprios de quem sabia aonde deveria chegar, o que nos permite afirmar que esse expediente usado por Freire tinha endereço certo: inibir ilações de leitores e pesquisadores que levassem a confundir ou deturpar a entendimento da intenção do autor. Mais do que ser original, pois não lhe importava o novidadeiro e sim o fazer-se ouvir como baluarte de uma causa que poderia transformar a sociedade, instigou-nos a repensar o modelo de (des)educação que, por décadas, contribuiu para a involução do ser humano, tirando dele a possibilidade de agir como sujeito *no* e *com* o mundo.

REFERÊNCIAS

- ALI, Manuel Said. *Gramática histórica da Língua Portuguesa*. 3ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- ALVES, Ieda Maria. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática, 1990.
- BACCEGA, Maria Aparecida. *Palavra e discurso: história e literatura*. São Paulo: Ática, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARBOSA, Maria Aparecida. *Léxico, produção e criatividade: processos do neologismo*. São Paulo: Global, 1981.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BRANDÃO, Zaia (org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- BUENO, Silveira. *Tratado de semântica brasileira*. São Paulo: Saraiva, 1965.
- BURKE, Peter; PORTER, Roy (org.). *História social da linguagem*. São Paulo: Unesp, 1997.
- CARVALHO, Nelly. *O que é neologismo*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 1976.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- _____. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

_____. *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MACAMBIRA, J. R. *A estrutura morfo-sintática do português: aplicação do estruturalismo linguístico*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1974.

NASCENTES, Antenor. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1932.

NUNES, José Horta; PETTER, Margarida (org.). *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo: Pontes, 2002.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2003.

_____. *Discurso e leitura*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PILLA, Éda Heloísa. *Os neologismos do português e a face social da língua*. Porto Alegre: AGE, 2002.

VERÓN, Eliseo. *Ideologia, estrutura e comunicação*. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 1977.
_____. *A produção de sentido*. São Paulo: Cultrix, 1981.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM DIÁLOGO COM OS PRINCÍPIOS DE PAULO FREIRE

SHEILA CECCON⁹⁴

RESUMO

Este artigo estabelece relações entre os princípios filosóficos, políticos e pedagógicos de Paulo Freire, registrados em alguns de seus livros publicados em diferentes momentos de sua vida, e a educação ambiental crítica, na perspectiva do exercício da cidadania planetária. Na sequência, faz referência a uma pesquisa participante realizada nesse sentido e a alguns de seus resultados.

PALAVRAS-CHAVE

Pedagogia freiriana, educação ambiental crítica, cidadania planetária.

ABSTRACT

This article establishes relations between Paulo Freire's philosophical, political and pedagogical principles, registered in some of his books published in different moments of his life, and the critical environmental education, into the perspective of the exercise of planetary citizenship. In the sequence, it refers to a participative research done in this sense and some of its results.

KEYWORDS

Freirian pedagogy, critical environmental education, global citizenship.

94. Engenheira agrônoma, especialista em Horticultura pela Universidade de Pisa-Itália, mestre em Ensino e História de Ciências da Terra pelo Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atua na área de meio ambiente e educação. No Instituto Paulo Freire, coordena duas instituições mantidas: a Casa da Cidadania Planetária, responsável por diferentes projetos na área de educação socioambiental, e a UniFreire, que, constituída por uma rede de pessoas e instituições, é um espaço de produção e publicização de conhecimentos fundamentados pelos princípios freirianos. É uma das organizadoras do livro *Município que educa: múltiplos olhares* (2011) e autora do livro *Educação ambiental crítica e a prática de projetos* (2012). Contato: sheila@paulofreire.org.

Paulo Freire não dedicou nenhuma de suas obras explicitamente à educação ambiental, entretanto, não são poucas as contribuições que encontramos em seus escritos relacionadas à educação ambiental crítica, politizadora e comprometida com a transformação das pessoas e do mundo. Sua obra traz princípios filosóficos, políticos e pedagógicos que fortalecem a importância da formação de sujeitos que valorizam a vida, em todas as suas formas, e que respeitam a si mesmos, aos outros e ao mundo. Cidadãos(ãs) cujas práticas diárias são intencionais, impregnadas de sentido, que percebem a inter-relação existente entre as atitudes individuais e os impactos socioambientais locais, regionais e planetários. Pessoas que não se contentam em agir individualmente de forma responsável, mas ocupam os espaços de participação social na busca de contribuir para a transformação de atitudes de tantos outros sujeitos. Homens e mulheres que exercem ativamente sua cidadania, acreditando na possibilidade de transformar a realidade, tornando-a mais justa e mais feliz.

A importância da formação desses sujeitos, que se posicionam ante a realidade e não se deixam enredar pela massificação de comportamentos – tão comum em nossa sociedade –, que nos faz abrir mão do direito a decidir o que queremos ser ou fazer, foi explicitada por Paulo Freire já na década de 1960, em seu livro *Educação como prática da liberdade*. Nele, Freire dizia que uma das grandes, se não a maior, tragédias do homem moderno está no fato de que hoje ele é dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez mais, sem o saber, à sua capacidade de decidir (FREIRE, 1967, p. 51).

Quase quatro décadas depois, seguimos esgotando elementos da natureza e contribuindo para o aviltamento das relações trabalhistas por meio da competição acirrada entre produtos com origens geográficas das mais variadas e contextos políticos e socioeconômicos absolutamente diferentes. Consumir é o lema. A obsolescência programada é um fato com o qual convivemos passivamente, ou seja, produtos têm sua vida útil intencionalmente curta, para que novos modelos sejam adquiridos. Como resultado, temos um processo acelerado de esgotamento de recursos naturais: solos, água e ar são contaminados mais rapidamente, depósitos de rejeitos se multiplicam, uma grande parcela da população se endivida e, em contrapartida, uma minoria torna-se cada vez mais rica.

Temos renunciado à nossa capacidade de decidir, embalados pela força dos mitos e comandados pela publicidade organizada, sem que nos perguntemos a favor de que e de quem estão esses valores. Temos nos deixado “expulsar da órbita das decisões”, como escreveu Paulo Freire no mesmo livro. Segundo ele,

[...] as tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma elite que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E quando julga que se salva seguindo prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito (FREIRE, 1967, p. 51).

Problematizar a realidade na busca de compreendê-la, posicionar-se em relação a ela e repensar valores e atitudes é uma ação educativa de fundamental importância,

dentro e fora do ambiente escolar. É uma prática que forma “cidadãos”. Não é possível ensinar por ensinar, como se o mundo fosse algo distante dos conteúdos previstos nas disciplinas, alheio ao conhecimento encontrado nos livros. Compreender a realidade e construir possibilidades de nela intervir torna vivo o conhecimento escolar e mobiliza, engaja, fortalece o hábito de buscar construir novas realidades ante os desafios encontrados⁹⁵.

Na década de 1970, em seu livro *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire escreveu que quanto mais os educandos problematizam a realidade, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentem desafiados. E quanto mais desafiados, mais se sentem obrigados a responder ao desafio. Afirmo que “desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada” (FREIRE, 1970, p. 70).

Formar sujeitos comprometidos com a preservação da vida, que percebem a humanidade como uma grande família integrada ao planeta Terra e que se sentem responsáveis por agir no sentido de tornar o mundo um lugar melhor não é algo simples, possível de ser conquistado seguindo o “passo a passo” de livros elaborados sem que as especificidades de territórios e comunidades sejam consideradas. É preciso ler o mundo mais próximo, identificar potencialidades e desafios, compreendê-los e, numa estreita relação entre escola e vida, livros e mundo, construir coletivamente possibilidades de intervenção. Segundo Freire, a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente de homens. A reflexão que essa educação propõe é sobre os homens e sua relação com o mundo (idem, ibidem).

Na década de 1980, em seu livro *A importância do ato de ler*, Freire descreve sua relação com o quintal da casa em que morava, seu mundo imediato, cheio de cores, cheiros, poesia e desafios. A reflexão que faz sobre a densidade da relação existente entre o menino e seu mundo é, sem dúvida, um sonho para todos os educadores ambientais. Provocar o desligamento do “piloto automático” em que vivemos e aguçar a percepção em relação à vida e às coisas que nos envolvem cotidianamente é um dos grandes objetivos da educação ambiental e em especial da ecopedagogia.

Nessa publicação, Freire descreve a casa em que nasceu, no Recife⁹⁶, “rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores” (FREIRE, 1989, p. 9). Freire conta ainda que

95. Problematização: É a ação de refletir continuamente sobre o que se disse, buscando o porquê das coisas, o para que delas. Problematizar é propor a situação como problema. A problematização nasce da consciência que os homens adquirem de si mesmos sobre o pouco saber a seu próprio respeito. Esse pouco saber faz com que os homens se transformem e se ponham a si mesmos como problemas.

96. Recife é a capital do estado de Pernambuco, localizado na região nordeste do Brasil.

[...] os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros [...], na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; nas águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas, dos jasmims –, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura (idem, p. 9-10).

Ao descrever o quintal onde morava, desvela uma profunda relação com a terra, com plantas e animais, uma profunda integração à natureza. Percebe, sente, observa, toca. Vive, intensamente, sua relação com o mundo. Com o seu mundo imediato de menino. Que, por ser tão sensivelmente percebido e vivido, torna-se imenso, intenso, emocionante.

Mas o seu mundo de menino não era só feito de terra, plantas, bichos, vento e cores. No mesmo texto, ele fala também das pessoas que dele compartilhavam. “Daquele contexto – o do meu mundo imediato – fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores” (idem, p. 10). Fala das pessoas com base no que sentiam e acreditavam.

Essa forte relação com o mundo e com a humanidade, esse sentimento de pertencimento e de responsabilidade, é a base da educação ambiental. Freire não só teorizava, vivia. Enquanto menino, vivia intensamente a relação com seu quintal e com tudo o que nele existia. Quando adulto, fez história ao ampliar seu universo de ação. Por meio da educação, contribuiu com a construção da autonomia e formação política dos “excluídos” de diferentes países. Sensibilidade e engajamento, percepção do mundo e compromisso em transformá-lo. Características marcantes do legado freiriano e aspectos fundamentais da educação ambiental crítica. Esta tem como característica maior a promoção da vida. Não é uma educação que incentiva a contemplação, mas, ao contrário, que promove o engajamento, a ação política em defesa da vida e de seus direitos.

As injustiças sociais e os crimes ambientais praticados recorrentemente não podem ser motivo de desânimo, mas de desafio. Desafiados devemos seguir, juntos, construindo estratégias para transformar a realidade. Nesse sentido, especialmente nós, educadores e educadoras, temos um importante papel.

Na década de 1990, no livro *Pedagogia da autonomia*, Freire escreveu que não é possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. Segundo ele, isso nos remete à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética. Leva-nos à radicalidade da esperança. Afirma que a realidade não é inexoravelmente essa. Está sendo essa, mas poderia ser outra, e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar (FREIRE, 1996, p. 83).

Alguns anos depois, no livro *Pedagogia da indignação*, publicado pouco tempo após a sua morte, Freire faz um apelo:

Urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre homens e mulheres se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador (FREIRE, 2000, p. 67).

Identificar-se com os princípios filosóficos, políticos e pedagógicos de Paulo Freire e reconhecê-los na educação ambiental crítica é o primeiro passo de um longo caminho no sentido de torná-los realidade do contexto de redes públicas de educação.

Nessa perspectiva, um desafio a ser enfrentado é favorecer e qualificar a participação de gestores, professores, funcionários, estudantes e familiares na construção de uma escola pública em que a educação ambiental permeie todas as áreas de conhecimento e, efetivamente, contribua para a construção de novas compreensões sobre a sociedade e o ambiente.

Acreditamos que os processos pedagógicos devem se basear na realidade dos educandos e devem ser realizados “com” e não “para” eles e elas. Entretanto, a problematização da realidade vivida e a construção do conhecimento com base nos saberes que dela fazem parte, apesar de não ser algo novo, ainda está longe de ser realidade no contexto educativo atual. No livro *Cartas a Cristina*, em 1995, Paulo Freire já argumentava a favor do reconhecimento dos saberes produzidos no dia a dia das classes sociais:

O que vem ocorrendo é que, de modo geral, a escola autoritária e elitista que aí está não leva em consideração, na organização curricular e na maneira como trata os conteúdos programáticos, os saberes que vêm se gerando na cotidianidade dramática das classes sociais submetidas e exploradas. Passa-se por muito longe do fato de que as condições difíceis, por mais esmagadoras que sejam, geram nos e nas que as vivem saberes sem os quais não lhes seria possível sobreviver. [...] Saberes que, em última análise, são expressões de sua resistência. Estou convencido de que as dificuldades referidas diminuiriam se a escola levasse em consideração a cultura dos oprimidos, sua linguagem, sua forma de fazer contas, seu saber fragmentário do mundo de onde afinal transitariam até o saber mais sistematizado, que cabe à escola trabalhar (FREIRE, 1995, p. 35).

Basear-se na cultura e nos saberes dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar implica inseri-los no processo de construção dos currículos, contribuir para que todos os envolvidos no processo educativo se reconheçam,

simultaneamente, como educandos-educadores-pesquisadores. Nessa perspectiva, o professor Carlos Rodrigues Brandão afirma que todos os projetos de formação humana devem se basear num princípio tríptico: integração, interação e indeterminação, conforme explica:

Em um mundo plural, dinâmico e inevitavelmente “trans”, todas as práticas que incidem sobre projetos de formação humana – através ou não da educação – devem partir de um princípio tríptico. O da “integração” entre os diferentes tipos e dimensões do saber científico (transdisciplinaridade entre as ciências). O da “interação” entre as “ciências cultas” (eruditas, oficiais etc.) e as outras diferentes dimensões de conhecimentos, de saberes e de sistemas de sentido, provenientes de filosofias, de religiões e espiritualidades e, em nosso caso, e com grande importância, das “tradições patrimoniais”, as culturas autóctones (povos indígenas) e populares. Daquilo que, em recentes assembleias internacionais da ONU e da Unesco, foi consagrado como “Patrimônio Cultural Imaterial” de uma comunidade, de um povo, de uma etnia, de toda a humanidade. O da “indeterminação”, pois na esteira das ideias mais esquecidas de Paulo Freire, retomadas hoje, com outras palavras, por Edgar Morin, sabemos que “o homem não é, ele está sendo”. Assim também o saber, a ciência, a educação e a vida social. Tudo aquilo com que convivemos e que transformamos em educação não é nunca estável, definitivo e consagrado. “Tudo o que é sólido desmancha no ar”. Quase tudo o que o ser humano vive é realização de seu fazer, de seu trabalho. É uma construção cultural em uma sociedade. E é, como algo que acontece na história, transitório e transformável. [...] As diferentes expressões e dimensões das “culturas populares” não devem ser apenas “levadas em conta” como fragmentos folclóricos de modos de ser, pensar, viver e agir populares, mas devem ser assumidas como a substância social que fundamenta nossa proposta de educação (Carlos Rodrigues Brandão apud PADILHA et al., 2011, p. 62-63).

Como fazer para que as diferentes expressões e dimensões da cultura popular sejam de fato assumidas como substância social que fundamente propostas de educação, como sugere Carlos Rodrigues Brandão? Como fazer para que os currículos tomem como referência a cultura dos oprimidos, o seu saber sobre o mundo e transitem até um saber mais sistematizado, como propõe Freire? (FREIRE, 1995, p. 35).

Ao compartilhar alguns passos dados, podemos inspirar novas caminhadas e, talvez, sensibilizar e mobilizar outros sujeitos. É nessa perspectiva que recupero alguns aspectos mais relevantes da experiência a que me refiro a seguir.

No período de 2009 a 2012, o Instituto Paulo Freire coordenou uma pesquisa participante que buscou identificar qual currículo contribui para a formação de “cidadãos planetários”, sujeitos que exercem sua cidadania tendo como referência

o mundo, consideram a humanidade como sua família, envolvem-se na busca pela igualdade social para todos e todas e agem com responsabilidade com relação ao meio ambiente, pois sentem-se integrados à Terra⁹⁷.

Nessa perspectiva, foi formado um grupo bastante heterogêneo de pesquisadores, composto por representantes de estudantes, professores, familiares, funcionários e gestores de uma escola (diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica), além de educadores do Instituto Paulo Freire. Encontros de pesquisa e formação foram realizados semanalmente durante todo o primeiro ano da pesquisa e quinzenalmente no ano seguinte. O processo vivenciado provocou um significativo fortalecimento da equipe de trabalho, que aos poucos estabeleceu um ritmo de autoformação, pesquisa e integração que favoreceu uma ação cada vez mais crítica, criativa e propositiva na direção do alcance dos objetivos da pesquisa.

O processo vivido contribuiu para uma maior responsabilidade do grupo em “agir”, conforme reforça Freire, quando afirma que:

Estar no mundo, para nós, mulheres e homens, significa estar com ele e com os outros, agindo, falando, pensando, refletindo, meditando, buscando, inteligindo, comunicando o inteligido, sonhando e referindo sempre a um amanhã, comparando, valorando, decidindo, transgredindo princípios, encarnando-os, rompendo, optando, crendo ou fechado às crenças. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, sem estar tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo. Vale dizer, sem uma certa inteligência da História e de nosso papel nela (FREIRE, 2000, p. 57).

Uma vez “tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo”, é preciso optar, decidir a serviço de que e de quem está nosso fazer pedagógico. Paulo Freire nos ensinou que não há neutralidade, a educação é um ato político a favor da manutenção da realidade como está ou da sua transformação em algo “menos feio”, mais próximo daquilo com o que sonhamos.

Feita a opção por uma *educação emancipadora*, que contribua para a autonomia dos envolvidos, resta-nos construir caminhos para realizá-la. E nesse sentido, o diálogo é um componente primordial. Diálogo, que, conforme Paulo Freire, tem por base cinco condições essenciais:

1. O *amor*. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, sem um profundo amor ao mundo e aos homens. Amor é um ato de coragem, é compromisso com os homens. Onde quer que estejam os oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas esse compromisso, por que é amoroso,

97. A *pesquisa participante* é uma concepção teórico-metodológica de investigação social por meio da qual se constrói conhecimento crítico da realidade com a participação dos envolvidos no processo, visando a um ensino e aprendizagem comprometidos com a autonomia dos sujeitos, na perspectiva da transformação social. Trata-se de uma abordagem em que o pesquisador e os grupos populares constroem conhecimento, criam e recriam a realidade, participam do direito e do poder de pensar e produzir saberes, reposicionando-se no contexto histórico.

- é dialógico. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 1970, p. 92).
2. A *humildade*. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. Segundo Freire, a autossuficiência é incompatível com o diálogo. Afirma que “se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Nesse lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (idem, p. 93).
 3. A *fé* nos homens. Não há diálogo se não houver uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, na sua vocação de *ser mais*, o que não é privilégio de alguns mas direito de todos. “A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo” (idem, p. 94).
 4. A *esperança*. Se o diálogo é o encontro dos homens para *ser mais*, não pode se dar na desesperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma busca constante. É importante salientar que não se trata de uma esperança que provoca o cruzar de braços, mas a ação, como escreveu Freire: “Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (idem, p. 94).
 5. O *pensar crítico*. Para Freire, não há diálogo verdadeiro sem um “pensar verdadeiro”, o pensar crítico. Um pensar que vê a realidade como um processo em curso e não como algo estático, imutável. O pensar ingênuo vê na realidade pretexto para acomodação, enquanto o pensar crítico vê estímulos para a ação, motivos para transformação (idem, p. 95).

Para Paulo Freire o diálogo se identifica com a própria educação.

Foi essa perspectiva de educação, *emancipadora e dialógica*, “molhada” de amor, humildade, fé, esperança e pensar crítico, que orientou a pesquisa participante realizada. Os encontros periódicos não só promoveram a construção de conhecimentos sobre os próprios sujeitos pesquisadores, suas concepções, vivências e sonhos, como também possibilitaram o fortalecimento de laços de amizade e respeito.

Aos poucos, a concepção de “cidadania” se ampliou. Exercer a cidadania, inicialmente, era percebido como “não fazer” determinadas coisas: não jogar lixo no chão, não depredar patrimônio público, não agredir ninguém, não desrespeitar leis etc. Sugeria que permanecer de braços cruzados, inerte, poderia ser uma boa forma de exercer a cidadania. Os estudos e as discussões realizadas, pouco a pouco foram possibilitando ao grupo incorporar a concepção de “cidadania ativa”, ou seja, passaram a perceber a importância de agir no sentido de garantir, cotidianamente, um conjunto de direitos e liberdades políticas, sociais e econômicas, de se tornarem de fato sujeitos da própria história. Da mesma forma, as reflexões realizadas do decorrer da pesquisa fizeram com que o grupo percebesse que para o exercício de cidadania ativa é fundamental o acesso à educação, à saúde,

à informação, à participação política e ainda, o fortalecimento da identidade cultural e da capacidade de intervenção na realidade.

Uma das alunas que integrou o grupo de pesquisa deu um depoimento, logo após participar de uma das atividades de Leitura do Mundo, que ilustra bem o desvelamento da realidade provocado pela pesquisa e o comprometimento com sua transformação.

Para mim, está sendo muito importante participar do programa porque eu aprendo coisas novas, conheço pessoas novas, até mesmo de outros países. Na Leitura do Mundo, eu pude aprender um pouco mais do bairro, sobre o que as pessoas da comunidade pensam sobre a escola, se conhecem sobre cidadania... Um exemplo de algo que eu vi e gostaria de mudar é o lixão. Uma criança sozinha não consegue mudar aquilo, mas várias crianças juntas conseguem, com o apoio da escola. Ele pode diminuir se a gente puder fazer coletivamente as coisas certas. Isso não depende só das crianças nem só da escola. Depende da comunidade, do bairro e da cidade (Ana Júlia da Silva Pita, 11 anos, pesquisadora do Programa Educação para a Cidadania Planetária).

O olhar atento para a paisagem mais próxima, motivado pelos estudos e reflexões realizados, fez com que os pesquisadores passassem a imprimir novos significados para o ambiente onde viviam. O lixão existente no bairro era, em parte, invisibilizado, tido como um componente imutável da paisagem. Com base nos estudos realizados, tornou-se um desafio para o exercício de cidadania: “ele pode diminuir se a gente puder fazer coletivamente as coisas certas”, como afirma Ana Júlia.

Uma nova proposta curricular foi construída e implementada com base nessa pesquisa, tendo como referência a formação de “cidadãos planetários”. A mudança do olhar sobre o lugar provocou uma mudança na compreensão do próprio espaço e das responsabilidades em relação a ele. Nessa perspectiva, o bairro passou a ser visto como um “lugar” de diálogo, estudo, aprendizagem e intervenção. Lugar de exercício da cidadania tendo como referência o mundo, o planeta.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

PADILHA, Paulo; FAVARÃO, Maria; MORRIS, Erick; MARINE, Luiz (orgs.). *Educação para a cidadania planetária: currículo intertransdisciplinar em Osasco*. São Paulo: Ed,L – Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

A MATRIZ FREIRIANA DE EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA RECRIADA NAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO SINDICAL⁹⁸

SILVIA MARIA MANFREDI⁹⁹

RESUMO

Por meio deste artigo, pretendo resgatar e refletir sobre algumas práticas educativas que tomaram por matriz a pedagogia freiriana, recriando-a nos cursos de formação de formadores da Central Única dos Trabalhadores (CUT), durante a década de 1990. Tomo em particular, como objeto de reconstrução, o projeto da Escola Sindical São Paulo da CUT (período 1993-1996), construído e aplicado em colaboração com Solange de Sousa Bastos, então coordenadora da Escola. O artigo se estrutura em três momentos: 1) a descrição do projeto – estrutura e organização dos cursos e respectivos conteúdos; 2) a proposta metodológica designada de “metodologia da reflexão-ação” e seus vínculos com a pedagogia freiriana; 3) e, por último, uma reflexão sobre as práticas vivenciadas, apontando virtualidades, limites e tensões da estratégia metodológica empregada.

PALAVRAS-CHAVE

Educação de trabalhadores, educação sindical crítica-transformadora, metodologia da reflexão-ação, formação de formadores.

ABSTRACT

Through this article I intend to rescue and reflect on some educational practices that had taken the Freire’s pedagogy as framework, to build new methodological approaches for workers education in trade unions. The article takes as its object of analysis the training courses for trainers created by Central Única dos

98. Artigo revisto. Publicado pela primeira vez em STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Tereza (orgs.) *Educação Popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 77-95.

99. Professora doutora livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e presidente do Instituto Paulo Freire-Itália.

Trabalhadores (CUT), during the late 1990s. In particular the educational project of the Union School of CUT São Paulo, in the period of 1993-1996, built and implemented by myself in collaboration with Solange de Sousa Bastos, by the time she was the School Director. This article is subdivided in three parts: 1) the project description – structure and organization of the courses and their contents; 2) the proposed methodology called “methodology of reflection-action” linking to Freire’s pedagogy; 3) finally, a reflection on the experienced practices, pointing the potentialities, limits and tensions of using that methodological strategy.

KEYWORDS

Workers education, critical and transformative trade union education, methodology of reflection-action, training for trainers.

As práticas de Educação Popular dos anos 1970 e 1980 foram muito mais ricas e significativas do que os discursos produzidos. Muito se fez e criou, mas pouco esforço se fez para registrar, refletir e teorizar sobre o que fora feito. Os chamados de participação política e cidadã para a reconstrução da democracia e da sociedade eram tantos e tão urgentes que nem sempre havia tempo para reflexão e sistematização das práticas educativas vivenciadas. Além disso, no movimento sindical brasileiro, o ativismo sempre foi, e ainda é, uma palavra de ordem forte, inerente à sua cultura. Dessa feita, a necessidade e a importância do registro, reflexão sobre o vivido, nem sempre é visto com bons olhos. Hoje, contudo, relembro momentos, vivências e espaços coletivos de ensino e aprendizagem, com companheiros e companheiras trabalhadores, acho importante resgatar algumas dessas práticas, com um duplo objetivo: por um lado, sublinhar as múltiplas possibilidades de reinvenção da proposta político-educativa e metodológica freiriana e, por outro, resgatar a importância e a riqueza epistemológica que emana dessas práticas, por vezes preconceitualmente tidas como espontaneístas, pouco sistemáticas e consistentes.

Com essa preocupação, por meio deste artigo, busco recuperar e refletir sobre algumas práticas educativas que tomaram por matriz a pedagogia freiriana, recriando-a nos cursos de formação de formadores da Central Única dos Trabalhadores (CUT), durante os anos 1990.

A FORMAÇÃO DE FORMADORES NAS ESCOLAS SINDICAIS

Historicamente, constituiu-se uma tradição do movimento operário e sindical brasileiro delegar a responsabilidade de programar e desenvolver atividades educativas em sindicatos a pessoas externas ao movimento, que tivessem um maior acúmulo teórico. Dito em outras palavras, intelectuais das universidades e/ou entidades de pesquisa, como fazia parte da tradição da esquerda brasileira. A atribuição de formar politicamente os trabalhadores deveria estar sob a responsabilidade de intelectuais orgânicos de partidos políticos pertencentes às correntes hegemônicas que integravam as direções sindicais. Durante muito tempo, persistiu no movimento sindical brasileiro essa visão dicotômica de formação, em que o *savoir-faire* da militância era aprendido na luta com outros companheiros mais experientes e a formação política pautada num enfoque mais histórico-social (possibilitado pelo acesso ao conhecimento sistematizado) era propiciada pelos intelectuais externos ao próprio movimento.

O chamado “novo sindicalismo”¹⁰⁰ tentou romper e superar essa dicotomia,

100. Novo sindicalismo: ideário e estratégia sindical que nasceram acopladas a inúmeros protestos e manifestações operárias realizadas no Brasil, ao final dos anos 1970 e durante a década de 1980, nos principais centros urbanos industriais (São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas Gerais). Teve como protagonistas dirigentes sindicais e militantes operários (dos grupos de oposição sindical), pertencentes a vários setores produtivos, notadamente metalúrgicos e bancários. Tais atores reinventaram estratégias e práticas sindicais que contrastavam com aquelas existentes nos sindicatos oficiais. Com base em organização nos locais de trabalho e de moradia, promoviam o confronto direto e aberto com os representantes patronais e com o Estado. Além das lutas e reivindicações econômicas, postulavam a reforma da estrutura sindical e da legislação trabalhista herdada do período getulista. Esse movimento também se constituiu numa força política importante contra os governos militares, em defesa da democratização da sociedade brasileira.

colocando-se como desafio a tarefa de preparar os seus próprios monitores e formadores, numa perspectiva que Gramsci designou de *intelectuais orgânicos*. Isso não quer dizer que os chamados intelectuais externos não fossem chamados a participar das atividades planejadas de formação sindical como colaboradores e parceiros. Tratava-se de capacitar os próprios trabalhadores a assumirem tarefas específicas de planejar, desenvolver estratégias e políticas formativas articuladas com as demais políticas e estratégias mais globais de ação coletiva efetivada pelas entidades sindicais, enquanto atores sociais e políticos importantes dentro da sociedade. A responsabilidade política da escolha e da decisão dos projetos e ações educativas foi assumida pelos quadros dirigentes.

As primeiras experiências pontuais que serviram de base para a construção do projeto de formação de educadores da CUT foram: a) a experiência de formação de monitores, realizada pela Escola Sindical do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) durante o período de 1984 a 1991; b) a experiência dos seminários de formação de coordenadores de Círculos de Estudos Sindicais nas Bases, desenvolvido pela Federação dos Trabalhadores nas Indústrias de Alimentação do Rio Grande do Sul (FTIA-RS) a partir de 1980; c) as atividades de capacitação de equipes educacionais multiplicadoras com federações e sindicatos, desenvolvidas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) desde meados da década de 1970.

Na CUT, a preocupação com a formação de formadores despontou em meados dos anos de 1985/1986. A Secretaria Nacional de Formação (SNF) da CUT sempre considerou que a capacitação de formadores seria um dos pilares mestres de sua política de formação, decorrente da necessidade de constituir seus próprios intelectuais orgânicos, isto é, dirigentes, militantes e assessores comprometidos com o projeto político-sindical da CUT e, ao mesmo tempo, capazes de planejar, desenvolver e avaliar atividades, planos e políticas de educação sindical, nas diversas instâncias da Central.

O FF, como costuma ser designado, é um dos programas mais antigos. As primeiras iniciativas que constituíram o embrião dos cursos de formação de formadores foram os Seminários de Metodologia de Formação Cutista, de iniciativa da SNF e os primeiros cursos de Formação de Monitores, desenvolvidos no Instituto Cajamar (Inca), datam de 1987.

Em 1989, com o intuito de debater e aprofundar a reflexão sobre as diferentes concepções metodológicas desenvolvidas nas diversas entidades de educação e assessoria, que atuavam com a CUT em atividades de formação, a SNF realizou o I Seminário Nacional de Metodologia, com colaborações do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi), do Inca, da Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional (Fase) e da Escola Sindical Sete de Outubro. Entre os participantes, estavam os representantes de 15 Secretarias Estaduais de Formação e 16 entidades de apoio à formação atuando no campo cutista. As diferentes concepções de formação sindical e de metodologia foram publicadas na Revista *Forma & Conteúdo*, n. 1, editada pela SNF.

Os cursos de Formação de Monitores e Formadores, com a implementação da Política Nacional de Formação, passaram a ser de responsabilidade das escolas da CUT (conveniadas e orgânicas). As escolas pioneiras na implantação de tais cursos foram *o Inca e a Escola de Formação Quilombo de Palmares (Equipe)*. Durante o período de 1987 a 1989, o Inca realizou vários cursos de Formação de Monitores. A partir de 1990, deu início aos cursos de formação de formadores.

Com a criação das escolas orgânicas – Escola Sete de Outubro (MG), Escola Sul (Florianópolis), Escola Norte I, Escola São Paulo, Conefor, Escola Centro-Oeste e Escola Norte II, os cursos de FF foram assumidos pelas escolas, sendo que muitas delas continuam contando com a cooperação de escolas conveniadas e mesmo de outras ONGs que atuavam como agências formativas do campo cutista.

A Escola São Paulo, criada em fevereiro de 1993, iniciou suas atividades com o curso de formação de formadores, inicialmente adotando uma estrutura semelhante àquela desenvolvida pelo Inca, reestruturando o projeto a partir de 1994. Esse projeto será revisitado pelo presente artigo, pois dele participamos na sua concepção, estruturação e aplicação, em parceria com Solange de Sousa Bastos, então coordenadora da Escola São Paulo da CUT.

O PROJETO QUE NORTEOU AS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO DE FORMADORES NA ESCOLA SINDICAL SÃO PAULO – PERÍODO DE 1993-1996

A proposta de formação de formadores desenvolvida no Inca fazia uma distinção entre cursos ministrados para “monitores” e para “formadores”. O uso de termos diferentes expressava o nível do projeto inicial e, posteriormente, naquele que veio a ser adotado pela Escola, uma diferença conceitual que nos remete a dois personagens com papéis e a níveis de formação diferenciados: ao *monitor* cabe a responsabilidade de planejar e desenvolver atividades educativas específicas, em geral atividades de formação cujo público alvo é constituído de trabalhadores e/ou dirigentes que estão iniciando um processo de formação. Já os *formadores* têm uma responsabilidade maior, isto é, devem planejar, desenvolver e avaliar atividades e políticas formativas numa determinada instância ou espaço institucional – em sindicatos, secretarias e coletivos de formação.

Entendendo a formação de formadores como um processo contínuo, que incorpora dialeticamente “o pensar, agir e fazer” educação, bem como os temas (e desafios) conjunturais e estruturais vinculados à dinâmica do movimento sindical, forjou-se na Escola Sindical uma estrutura de cursos organizada em módulos, contendo:

- a) *Cursos básicos*: que possibilitavam uma maior familiarização com a concepção metodológica da CUT, bem como desenvolver competências para operacionalizá-la e desenvolvê-la nas condições de sua realidade específica;
- b) *Cursos de aprofundamento temático*: tinham o intuito de possibilitar o aprofundamento em conteúdos estratégicos (exemplos: Negociação Coletiva, Processo de Trabalho e Organização nos Locais de Trabalho, Gestão Sindical

etc.), mantendo sempre – em se tratando de formação de formadores –, como eixos temáticos, questões ligadas a uma proposta comum de educação e metodologia, com a preocupação de articular forma e conteúdo. Essa proposta comum recebeu várias designações, ora era chamada de “metodologia da práxis”, ora “metodologia dialética”, ou ainda de “reflexão-ação”.

A figura 1, abaixo procura dar uma ideia do projeto formativo:

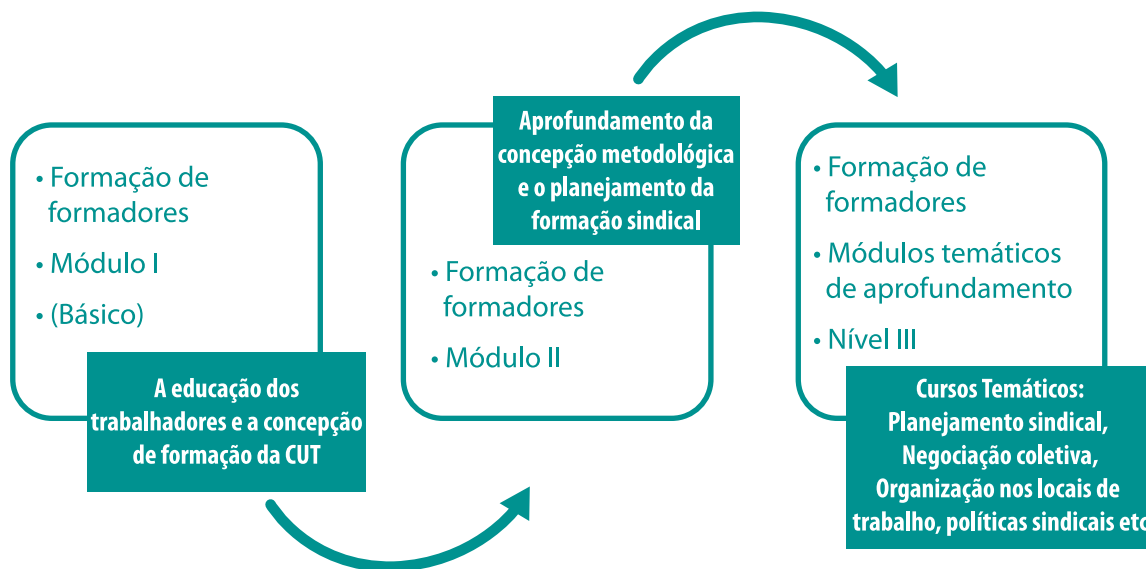


FIGURA 1: PROJETO FORMATIVO.

Como se pode depreender do diagrama acima, os módulos I e II, além de serem pré-requisitos entre si, constituíam a porta de entrada para os do terceiro nível. Este, por sua vez, por ser temático, apresentava um leque de possibilidades a serem eleitas pelos próprios cursistas, em função do interesse e dos desafios que enfrentam no seu trabalho como formadores e/ou dirigentes. Os módulos I e II abordavam a concepção político educacional de formação dos trabalhadores e a proposta didático-metodológica para trabalhar e desenvolver temas pertinentes à história e à dinâmica do sindicalismo brasileiro e cutista. Após ter participado desses dois módulos, cada participante, em função da disponibilidade de tempo, das necessidades da instância sindical em que atuava ou do interesse pessoal, podia organizar o seu percurso de formação.

Cientes de que os temas do Módulo I – Educação e Metodologia da Formação eram desconhecidos para a grande maioria dos participantes, o curso constituía um primeiro contato com tais conteúdos. Acreditava-se que, para muitos trabalhadores, esse módulo servisse como canal de sensibilização e motivação para um processo de continuidade, que se efetivaria nos módulos subsequentes. O Módulo II visava a garantir uma maior fundamentação teórico-prática para quem pretendesse atuar como formador, e os Módulos de Aprofundamento Temático visavam a dar continuidade a esse processo de formação teórica, potencializar a apropriação da concepção metodológica por parte dos cursistas e possibilitar-lhes

a formulação de um planejamento formativo que garantisse a interligação *entre formação, ação e organização sindical*.

No âmbito dos formadores da Escola São Paulo, esse programa garantia a todos os cursistas uma formação pedagógica básica que servia, simultaneamente, como alicerce para o desempenho do papel de formador e uma base teórico-metodológica para sustentar o processo de apropriação dos demais conteúdos a serem trabalhados nos outros módulos, podendo constituir-se num possível percurso formativo coerente e continuado. A possibilidade de eleger os módulos de aprofundamento não só flexibilizava a possibilidade de satisfazer as necessidades e interesses do público alvo como também permitia atender às “urgências e demandas” da dinâmica das lutas do movimento sindical.

Para evitar possíveis discontinuidades e compartimentações no processo de formação advindas da opção pela estrutura modular, procurou-se garantir a articulação entre os módulos, por meio de um eixo comum, de natureza teórico-metodológica, que perpassasse os temas específicos dos módulos de aprofundamento.

Fazem parte desse eixo comum as *paradas metodológicas* e as *oficinas de planejamento de atividades formativas e materiais pedagógicos*. As oficinas tinham a intenção de fazer a interligação entre teoria e prática. Em outras palavras, tinham como objetivo possibilitar a vivência do esquema didático-metodológico proposto, replicando-o a temas diferentes, adaptados às situações e práticas educativas que seriam planejadas pelos futuros formadores. As *paradas metodológicas* consistiam em momentos, ao longo do curso, em que se faziam interrupções para resgatar e refletir sobre os procedimentos metodológicos vivenciados, discutindo os “porquês” das questões e procedimentos utilizados. Tecnicamente, planejavam-se pequenos “*stops*” para fazer uma reflexão conjunta sobre as ações pedagógicas vivenciadas, seu sentido epistemológico, técnico e político. Essas paradas permitiam que, durante a avaliação final do módulo, todos os participantes pudessem visualizar o desenho integral do curso e avaliá-lo em sua totalidade.

Outra dimensão importante a ser resgatada nessa experiência diz respeito ao caráter coletivo de sua produção. Embora a estrutura, a concepção dos módulos e respectivos conteúdos tenham sido obra de especialistas em educação, sua construção foi obra de um trabalho de equipe. A equipe responsável pelo planejamento, execução e avaliação dos cursos era composta de especialistas em educação e dirigentes responsáveis pela formação, de modo que a seleção e o ordenamento dos temas de cada módulo fossem construídos com a contribuição de quem tinha o domínio do conhecimento teórico e da experiência didático-pedagógica e de dirigentes sindicais com conhecimento das práticas e da organização sindical dos trabalhadores das diferentes categorias que iriam participar dos cursos, bem como a capacidade de fazer a mediação entre teoria e prática. Dirigentes portadores de um saber de experiência feito que, no diálogo com os especialistas, influíam na escolha das categorias teóricas (conceitos, noções e enfoques) que mais se afinassem com as demandas de organização e luta dos trabalhadores e também davam sugestões sobre os procedimentos didáticos mais adequados às modalidades de pensamento e expressão dos trabalhadores. Dessa feita, a interação, nos momentos de planejamento dos conteúdos e atividades consistiu numa rica

práxis de intercâmbio e aprendizagem mútua, além de possibilitar a montagem de estratégias de aprendizagem mais significativas.

A EDUCAÇÃO SINDICAL CRÍTICA E A METODOLOGIA DA REFLEXÃO-AÇÃO

A pedagogia de Freire, por meio de suas obras e da experiência trazida pelos educadores populares que atuavam nas agências educativas do movimento popular e sindical dos anos 1970/1980, foi sem dúvida uma das matrizes norteadoras mais significativas da concepção educativo-metodológica do projeto de formação cutista, além da matriz marxista¹⁰¹.

A concepção de formação sindical esquematizada na figura 2 dá uma ideia da influência da matriz freiriana em sua conceitualização.



FIGURA 2: FORMAÇÃO SINDICAL – METODOLOGIA DA REFLEXÃO-AÇÃO E A CONCEPÇÃO FREIRIANA DE EDUCAÇÃO CRÍTICA E TRANSFORMADORA.

O esquema reproduz de modo simplificado os pressupostos da concepção de educação e formação sindical da CUT. Uma visão de educação entendida como prática social produzida com e para os trabalhadores, com o objetivo de promover sua manifestação como sujeitos sócio-históricos instituintes, protagonistas de ações e projetos de intervenção e transformação na realidade. Uma concepção que considera os sujeitos do trabalho como portadores de conhecimentos e experiências a serem resgatadas, sistematizadas e reconstruídas, inclusive com o

101. A esse respeito ver Manfredi (1996, p. 169-192).

aporte de novas teorias e conhecimentos. Uma educação reflexiva e crítica que supõe a apropriação de conhecimentos e de uma metodologia para a análise crítica e de problematização dos contextos de vida, mas também da sociedade e cultura mais abrangentes. Tais premissas e pressupostos associam-se com algumas premissas freirianas:

- uma visão epistemológica da construção do conhecimento com base numa perspectiva dialética;
- a visão da educação como um ato de construção coletiva por meio do diálogo, da troca entre educador e educando e entre educandos;
- a valorização do diálogo e da sistematização conjunta de saberes como instrumento heurístico para aprofundar a compreensão da realidade e apropriar-se de instrumentos para fazer leituras mais críticas das realidades vividas e vislumbrar, com base nesse processo de reflexão histórico social, ações para intervir e transformar o vivido em direção ao projetado. A noção de sujeito social e histórico requer não somente a capacidade para fazer leituras críticas, mas implica uma capacidade instituinte de projetar e realizar ações que possam transformar a realidade em direção a um devir social mais justo, inclusivo e democrático.

Tendo esses pressupostos como referência, vejamos como eles estão explicitados nas obras de Freire.

1. A perspectiva dialética como visão epistemológica da construção do conhecimento

Paulo Freire sustenta que o ato educativo envolve um movimento epistemológico de natureza dialética enquanto instância de produção/apropriação do conhecimento:

Educador e educando se encontram para desvelar e conhecer a natureza e a sociedade a partir de uma perspectiva dialética, que pressupõe que: o processo de conhecimento obedece, então, ao movimento de agir sobre a realidade e recompor, no plano do pensamento, a substantivação da realidade por meio da volta reflexiva. Assim, uma vez formulada uma série de proposições sobre a realidade, estas orientam o sujeito na transformação dessa realidade por meio da práxis, terceiro momento do processo de conhecimento (TORRES, 1981, p. 28).

Na perspectiva de uma epistemologia dialética, uma educação problematizadora constitui um processo de diálogo com o próprio pensamento, com o outro e com o objeto a conhecer e, que uma vez desvelado, vai-se em busca de uma alternativa de solução (ou superação). Referenciado em situações concretas de ensino/aprendizagem, o ato de problematizar envolve, na perspectiva do pensamento freiriano:

1. a proposição de situações (ou temáticas) significativas para serem investigadas (conhecidas);
2. o desenvolvimento de uma estratégia conjunta ou método para orientar o processo de investigação (desvelamento) das situações e temáticas significativas.

Assim sendo, o primeiro momento de uma prática problematizadora consiste em descobrir os “temas epocais” que possam se constituir como Temas Geradores. Esses temas, segundo Freire (2013 [1970], p. 130) “são chamados geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão ou da ação por eles provocada, contém, em si, a possibilidade de se desdobrarem em outros temas que, por sua vez, provocam novas tarefas a serem desenvolvidas”.

Os Temas Geradores, por sua vez, contêm toda uma gama de unidades e subunidades de conteúdo, com níveis de abrangência, generalização e historicidade diferentes, devendo ser eleitos e ordenados de modo a fornecer um roteiro indicativo (das unidades inter-relacionadas de conteúdo programático), que servirá para nortear o processo de investigação. A escolha, ordenação e sequenciamento desses temas é o trabalho mais desafiante que o educador deve realizar. É uma tarefa em que ele joga com sua capacidade teórica de definir – enfoques, recortes analíticos, níveis de abrangência –, enfim, sua capacidade de reordenar e traduzir para situações de ensino-aprendizagem o corpo teórico de conhecimentos socialmente acumulado, nas diferentes áreas do conhecimento científico.

Dessa feita, o conteúdo passa a ser um ferramental heurístico importante na construção do processo coletivo de desvendamento de situações problemas, extraídas das situações vivenciais, da cotidianidade ou mesmo de fatos e representações que desafiem (educadores e educandos) na tarefa de conhecer, desvelar seu objeto de estudo. Nessa perspectiva, o conteúdo é importante, mas não constitui um “fim em si mesmo”.

Uma vez definidos e selecionados os temas e situações a serem investigados, o passo seguinte consiste na estruturação de um conjunto de etapas para desencadear e guiar o processo de investigação. Esse processo, segundo Paulo Freire, é construído coletivamente (daí a importância de se trabalhar em grupos) e se efetiva por meio de um processo contínuo de comunicação, ou seja, em situações de diálogo permanente, fazendo uso da pergunta como principal procedimento didático.

2. A importância da pergunta ou do ato de perguntar

O processo de problematização inclui, segundo Freire, a capacidade de fazer perguntas, de incorporar o exercício do “ato de perguntar” como um percurso gnosiológico. Fazer perguntas,

[...] não é um jogo intelectual [...], mas um modo pelo qual o processo de pergunta-resposta se constitua num caminho para o conhecimento [...]. O importante, sobretudo, é ligar, sempre que possível, a pergunta e a resposta a ações que foram praticadas ou a ações que podem vir a ser praticadas ou refeitas [...]. É importante que o educando, ao

perguntar sobre um fato, tenha uma resposta, uma explicação do fato e não a descrição pura das palavras ligadas ao fato. É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva entre a palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão [...], ou seja, de participar de seu processo de conhecimento e não simplesmente responder a uma determinada pergunta com base no que lhe disseram (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 48-51).

O conhecimento, o saber, que acontece como processo educativo, é a crescente penetração na razão de ser dos fatos, que não são puros fatos isolados das consciências. Ora, a realidade tem uma dimensão humana, uma estrutura histórica. E a atividade educativa possibilita que os sujeitos a conheçam e dela se apropriem. Para isso, é necessária a atitude de leitura e releitura da realidade em que se encontram, por meio da codificação e decodificação. O conhecimento, como atitude crítica, se processa nessas etapas de objetivação do mundo, tendo como lugar o contexto educativo. A codificação aparece, nesse espaço, como objeto mediador, a ser conhecido em sua “estrutura de superfície” e em sua “estrutura profunda”. Num primeiro momento, apenas se olha a codificação. No momento seguinte, passa-se à “estrutura profunda” da codificação, que consiste não só em “mirar” o que aparece, mas em “admirar” e analisar a realidade concreta representada. Esse processo exige a captação da realidade em suas partes constituintes relacionadas a uma totalidade. Explicitando essas etapas metodológicas, Freire insiste que

[...] o importante, qualquer que seja a forma que a codificação assuma, é que ela seja tomada, na verdade, como objeto de conhecimento. É que dela “tomando distância”, no processo de sua descodificação, o educador e educandos alcancem a compreensão de sua “estrutura profunda”. Daí a necessidade de um máximo de cuidado durante a descodificação que, num momento, é a cisão que se faz da codificação em suas partes constitutivas, em outro, é a retotalização do que foi cindido. Nesse esforço, os educandos, como sujeitos cognocentes, percebem relações entre os fatos sobre o que discutem que antes não percebiam. [...] No processo de descodificar as representações de uma situação existencial e de perceber sua percepção anterior dos mesmos fatos, os alfabetizados, gradualmente, às vezes hesitante e timidamente, começam a questionar a opinião que tinham da realidade e a vão substituindo por um conhecimento cada vez mais crítico da mesma (FREIRE, 1981, p. 42-43).

Esse procedimento, que consiste na penetração perceptiva dos nexos de causalidade da realidade, vai possibilitando uma consciência progressivamente crítica diante das circunstâncias históricas. O saber, o estudo, a ciência, se não proporcionam esse processo de tomada de consciência, que faz inquieta diante dos desafios da realidade, servirão apenas para justificar o misticismo e a dominação. Ao contrário, o conhecimento deve tornar os homens cada vez mais cientes das causalidades que

os fazem como estão sendo, para continuarem sendo mais. Deve ser gerador de novos conhecimentos.

3. O sentido e a importância do diálogo como instrumento heurístico de construção do conhecimento, de intercâmbio e de construção de relações democráticas

O diálogo como um procedimento didático-metodológico, visto com base na teoria freiriana, constitui outro pilar fundamental para garantir o processo dialético de construção de conhecimento. Assim afirma Freire:

Penso que deveríamos entender o diálogo não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir alguns resultados. Também não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma tática para fazer amigos [...]. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem [...]. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE; SHOR, 1986, p. 122-123).

No caso da educação, o conhecimento do objeto a ser conhecido não é posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento aos alunos num gesto benevolente. Em vez dessa afetuosa dádiva de informação aos estudantes, o objeto a ser conhecido medeia os dois sujeitos cognitivos. Em outras palavras, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta. Claro que o educador já teve certa experiência gnosiológica para escolher esse objeto de estudo, antes que os alunos o encontrassem na sala de aula, ou para descrevê-lo e apresentá-lo para discussão¹⁰². O contato prévio do educador com o objeto a ser conhecido não significa, no entanto, que o professor tenha esgotado todos os esforços e todas as dimensões do conhecimento do objeto [...] o educador refaz a sua "cognosibilidade" através da "cognosibilidade" dos educandos [...]. O que é o diálogo, nesta forma de conhecimento? Precisamente essa conexão, essa relação epistemológica. O objeto a ser conhecido, num dado lugar, vincula esses dois sujeitos cognitivos, levando-os a refletir juntos sobre o objeto. O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo (idem, p. 124).

102. "O método expositivo coloca o professor como uma autoridade que transfere conhecimento especializado aos alunos. O método socrático defende a posição de que a resposta certa já está na cabeça do professor e na cabeça dos alunos, e que o professor revela à atenção dos alunos. O método da arguição implica que, depois de assistir a uma aula, ou de ler um capítulo no manual, os alunos reproduzam, em voz alta, o conhecimento que lhes foi apresentado. O conhecimento já está formado e deve ser manifestado verbalmente pelos alunos, uma espécie de repetição verbal de um corpo de conhecimento verbal, ou impresso. Na modalidade tradicional, espera-se que os alunos absorvam as formulações preestabelecidas fornecidas pelo professor" (FREIRE; SHOR, 1986, p. 125-126).

O diálogo não se dá num “espaço livre” onde se pode fazer tudo o que queremos. O diálogo se dá dentro de algum tipo de programa e contexto. Esses fatores condicionantes criam uma tensão para alcançar os objetivos que estabelecemos para a educação dialógica. Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos. Não obstante, uma situação dialógica implica a ausência do autoritarismo. O diálogo implica uma tensão permanente entre autoridade e liberdade. Mas, nessa tensão, a autoridade continua sendo, porque ela tem autoridade em permitir que surjam as liberdades dos alunos, as quais crescem e amadurecem, precisamente porque a autoridade em permitir que surjam as liberdades dos alunos, as quais crescem e amadurecem, precisamente porque a autoridade e a liberdade aprendem a autodisciplina (idem, p. 127).

Paulo Freire afirma e reitera, em muitos de seus textos, que a sua proposta se pauta no desafio de transformar o espaço da sala de aula (que é espaço datado e situado) num lugar social, no qual interlocutores heteróclitos (do ponto de vista de comportamentos, valores, interesses, papéis e posições sociais etc.) buscam a construção conjunta de uma trajetória de investigação-ação. Ora, ter em mente esse projeto como algo possível e viável não significa afirmar que, em práticas educacionais concretas, não tenhamos que nos deparar com uma série de condicionantes socioculturais e antidialógicos, que regem as relações sociais e que dificultam a construção do diálogo entre os diferentes sujeitos sociais.

As tensões entre autoridade/liberdade, consenso/conflito, espontaneidade/diretividade, simetria/assimetria em relação à posse e ao uso do conhecimento, e que engendram relações de dominação/subordinação (e que refletem dimensões de poder), fazem parte do “jogo democrático” e estão presentes nos espaços educativos. A construção de regras e mecanismos democráticos e participativos, em sala de aula, constituiu um desafio permanente. A autoridade do professor está alicerçada, por um lado, no fato de ter tido acesso ao conhecimento socialmente acumulado e, por outro, na maneira como assume a condução do processo de ensino/aprendizagem, no dia a dia do trabalho em sala de aula.

Segundo nossa leitura, Paulo Freire não nega a existência de tensões nas relações entre educadores e educando, nem a diferença existente entre eles. O que ele propõe é que, tomando-os como elementos estruturantes da realidade da sala de aula, se enfrente o desafio de fazer com que educadores e educandos se transformem em sujeitos ativos na construção de práticas e relações sociais cada vez mais democráticas e coletivas.

4. A importância do grupo (do Círculo de Cultura) para a produção e sistematização dos conhecimentos historicamente acumulados somados aos saberes (individuais e coletivos) de experiência feita

Depois de tudo o que falamos sobre a sala de aula como um espaço integrado por uma rede de relações e interações sociais, no qual educador-educandos, por meio do diálogo, enfrentam a tarefa de “conhecer”, fica evidente por que Freire

privilegia o trabalho em grupos (o que não exclui momentos de trabalho individual). A grupalidade – por meio dos chamados “Círculos de Cultura” – constitui outro pilar básico da proposta pedagógica de Paulo Freire. O trabalho em grupo, pela sua própria natureza, favorece a democratização da palavra, do saber, e fornece a estrutura básica para o desenvolvimento do trabalho intelectual enquanto produção coletiva. Alguns pressupostos que alicerçam tais crenças, foram exemplarmente desenvolvidos por sua filha, Madalena Freire (1992).

O trabalho de grupo facilita e promove o confronto

Situações de grupo colocam os participantes em condições de enfrentar-se com as diferenças existentes entre as pessoas: de experiência, de habilidades, conhecimentos, visões de mundo etc. Produzir alguma coisa significa, portanto, permitir que essa diversidade desponte (se manifeste) e reconhecê-la e usá-la como recurso do trabalho comum. Além disso, o confronto faz com que cada um teste, a cada momento, as suas próprias capacidades e habilidades por meio dos *feedbacks* que recebe dos outros.

O trabalho de grupo permite a integração de recursos individuais em projetos coletivos

Um grupo, diante de um objetivo comum a ser alcançado, deve estruturar-se para desenvolver um trabalho – definir procedimentos, divisão de tarefas, estabelecer critérios de avaliação, do próprio caminho e da produção realizada.

No início, baseia-se em projetos, expectativas e competências dos participantes, como individualidades, que, porém vão sendo dirigidos para a obtenção do objetivo comum, não só no sentido de ser igual para todos, mas reconhecido por todos como positivo e, portanto, passível de ser assumido.

O trabalho de grupo e a construção de relações mais simétricas

Num grupo, todos os participantes constituem uma referência. Excluindo o docente/formador, cada um pode enfrentar-se com pessoas da sua mesma condição, com as quais poderá estabelecer um relacionamento qualitativamente diferente daquele que terá com o docente.

Essa múltipla rede de relações, além de permitir uma maior comunicação, troca de experiências, saberes e visões de mundo, faz com que as diferenças sejam vistas como elementos estruturantes das realidades sociais, possibilitando a convivência e a aceitação das diferenças e o questionamento cultural de certos valores e percepções que cristalizam as diferenças em prejuízos e preconceitos de natureza variada (política, sociocultural, comportamental). Enfim, possibilita construir dinâmicas e vivências potencial e virtualmente democráticas, simétricas, que contribuem no âmbito da micropolítica para uma convivência mais transparente entre as diversas correntes político-ideológicas existentes no meio sindical e a construção de relações mais simétricas de gênero, idade, experiência e escolaridade. Facilitam o desmonte de visões e concepções que estão na base de relações de poder culturalmente condicionadas e cristalizadas que fora dos espaços educativos não são questionadas e refletidas.

O trabalho de grupo favorece o desenvolvimento das habilidades psicossociais

Saber relacionar-se, interagir com os outros, significa: ler e interpretar as características das situações de interação em que me encontro; saber utilizar o repertório de comportamentos adequados a cada situação grupal; saber tomar decisões coletivas, coordenar debates e atividades dos participantes do grupo, saber produzir um texto, uma argumentação grupal etc.

A METODOLOGIA DA REFLEXÃO-AÇÃO E SUA OPERACIONALIZAÇÃO NOS CURSOS BÁSICOS DE FORMAÇÃO DE FORMADORES

A escolha de uma perspectiva metodológica que adotasse a problematização, o diálogo em situações de grupo, nos colocava no campo da perspectiva freiriana de educação. Assim, operacionalmente, o planejamento e desenvolvimento dos temas de cada um dos módulos seguia o seguinte percurso, que sinteticamente poderia se resumir em três grandes momentos:

- 1. Levantamento das noções e experiências (vivas, percebidas e concebidas pelos participantes):** para resgatar, descrever e narrar o modo como os trabalhadores percebiam os conceitos, situações e problemas vivenciados. Momento em que se procurava fazer uma primeira leitura da realidade concreta, viva, sentida, para em seguida problematizá-la.
- 2. Aprofundamento da análise e teorização:** essa etapa não constitui o momento em que o coordenador/formador aporta novas informações, fazendo-o de modo expositivo. É uma etapa que requer a montagem de situações desafiantes de aprendizagem, que estimulem e possibilitem aos participantes a construção e a apropriação de novos conhecimentos e de modos de ler o presente à luz de sua história e determinações, de modo que tenham a possibilidade de compreender de modo mais aprofundado as situações concretas que estão sendo analisadas: os atores sociais envolvidos, seus conflitos, interesses diferenciados, tensões, disputas, relações de complementaridade, solidariedade etc. Trata-se de ir para além das aparências dos fatos e contextos, na tentativa de elucidar os possíveis mecanismos de funcionamento, manutenção, dominação, mudança e transformação das situações e práticas concretas tomadas como objeto de estudo. A forma para encaminhar o processo de teorização (análise e aprofundamento dos temas escolhidos) depende do tipo de participante e do nível de aprofundamento possível (em função do tempo disponível). Não existem regras rígidas e pré-definidas, mas com certeza não se trata de um processo que se resume numa sequência de aulas expositivas feitas pelo formador/coordenador, com o intuito de apresentar ao grupo uma série de reflexões prontas e acabadas. O desafio está em propor, por meio de perguntas (ou outras técnicas que mobilizem o debate e a reflexão), uma sequência teórico-analítica que permita aos trabalhadores articular os seus conhecimentos com outros dados e informações, conceitos, que

possibilitem uma compreensão mais ampla e aprofundada das situações em estudo. Além disso, é importante que os participantes elaborem as suas próprias formas de teorização e interpretação, articuladas e construídas com base em seu universo linguístico e suas lógicas de pensamento. Nesse sentido, com o objetivo de contribuir para o avanço do processo grupal de reflexão e teorização, o formador/coordenador, sempre que se julgar necessário, deverá introduzir novos dados, informações, conceitos, breves explicações. Esse é, a nosso ver, um dos maiores desafios dessa proposta metodológica.

- 3. Retorno a prática pensada:** de posse de uma visão mais crítica e ampliada sobre os problemas, situações e práticas pensadas, volta-se à prática para a discussão de possíveis formas de intervenção e ações coletivas. Essa proposta de educação não pretende que os participantes apenas adquiram novos instrumentos de análise crítica e que desenvolvam suas capacidades individuais e grupais. Pretende-se ir além, acreditando que a formação constitua um momento privilegiado para se pensar, planejar e decidir formas concretas de intervenção coletiva nos espaços sociais de vida, trabalho e de exercício de cidadania. Nesse sentido, é importante que a reflexão teórica sirva para fundamentar possíveis ações, que são planejadas e decididas coletivamente.

APLICANDO A METODOLOGIA DA REFLEXÃO-AÇÃO AO TEMA – A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR E FORMAÇÃO SINDICAL

Módulo I – Duração: cinco dias, englobando de 36 a 40 horas de atividades. Conteúdo (temas focados e desenvolvidos):

1. A educação do trabalhador: suas características, práticas e espaços sociais; diferenciação entre as práticas informais e planejadas.
2. Atividades de formação sindical conhecidas e desenvolvidas pelos participantes.
3. O que é formação sindical?
4. História da formação sindical no Brasil e da política nacional de formação da CUT.
5. Diferentes concepções de educação e de metodologia existentes no ideário pedagógico brasileiro da atualidade e que animam as nossas práticas pedagógicas.
6. A construção da concepção metodológica de formação na CUT.
7. Oficinas de planejamento de atividades formativas.
8. Papel do formador nas diferentes etapas de planejamento e desenvolvimento de atividades formativas.

A figura 3 apresenta a organização sequencial dos temas do módulo I, seguindo os três grandes momentos explicados anteriormente:

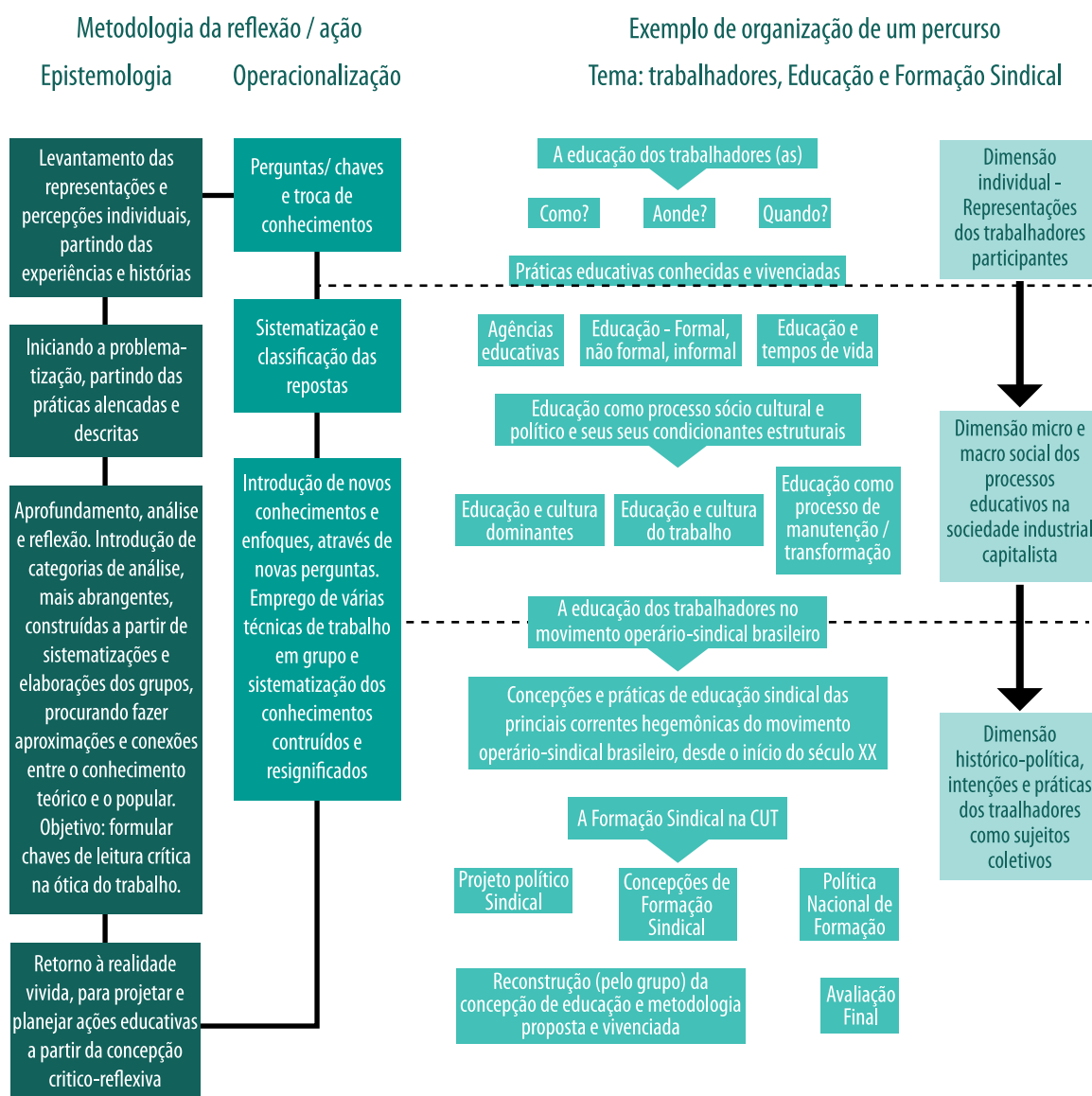


FIGURA 3: ORGANIZAÇÃO SEQUENCIAL DOS TEMAS DO MÓDULO I.

Após a apresentação aos participantes dos objetivos do curso e demais detalhes logísticos, iniciava-se a atividade com base em elementos conhecidos e vivenciados pelos participantes, quais sejam: *situações (espaços sociais) – onde e quando os trabalhadores se educam*. Da descrição feita pelos participantes desses espaços, desenvolvíamos toda uma reflexão e montagem coletiva das seguintes noções: *o que é educação (em geral); sua dimensão histórico-social; papel e objetivos, sujeitos, agências de educação nas sociedades capitalistas modernas; diferença entre práticas educativas intencionais e espontâneas*. Tais noções ou conceitos eram construídos utilizando-se várias técnicas e recursos pedagógicos que propiciassem a expressão individual, a troca, a sistematização de dados e informações trazidas pelos participantes e/ou introduzidas pela coordenação (mediante breves exposições, leitura de textos etc.).

No levantamento sobre os sujeitos e agências de educação, momento em que, invariavelmente, os participantes apontavam as lutas e movimentos coletivos

dos trabalhadores e os sindicatos como espaços educativos, iniciava-se uma discussão mais aprofundada sobre a formação sindical: *o que é?; objetivos da formação na CUT; história da formação no movimento sindical brasileiro; história de formação da CUT e sua política nacional de formação.*

A recuperação da história da formação sindical no Brasil apontava para a existência de diferentes concepções de formação, que seriam retomadas para uma análise mais aprofundada da relação entre as diferentes *concepções de formação e metodologia.*

Cada tema era desenvolvido numa sequência previamente planejada, seguindo-se os três grandes momentos. As perguntas e as propostas de atividades eram pensadas e previamente planejadas, contudo sempre modificadas quando se encarava um grupo específico e se faziam as devidas adaptações e modificações para permitir que o grupo como um todo (pelo menos a maioria de seus participantes) conseguisse se apropriar dos conteúdos e habilidades previstas. Não raramente, esses desvios de rota envolviam a necessidade de se trabalhar conteúdos não previstos e de desenvolver outras habilidades e competências para garantir uma aprendizagem significativa. Como se procurava respeitar o ritmo de aprendizagem e produção dos sujeitos, os produtos finais nem sempre eram aqueles esperados: por vezes, qualitativamente surpreendentes; outras vezes, pobres e pouco satisfatórios

Nessa proposta, o importante era seguir os três grandes momentos – 1) leitura inicial, 2) aprofundamento e teorização e 3) retorno à realidade vivida/pensada. Quanto à escolha, à organização e ao sequenciamento dos diferentes temas e subtemas, bem como seu desenvolvimento, fazia-se questão de ressaltar aos futuros formadores que não se obedecia a uma lógica única, seguindo passos rígidos, previamente estabelecidos.

As diversas possibilidades e esquemas de desenvolvimento eram testadas e trabalhadas nas oficinas. Durante as oficinas, a estruturação específica dos Temas Geradores escolhidos pelos participantes lhes permitia perceber que, com base num mesmo Tema Gerador, podiam formular-se desenhos de aprofundamento e problematização diferentes, dependendo do tipo de participante, do tempo de duração da atividade, dos objetivos etc. O objetivo das oficinas era, além de capacitá-los a desenvolver a proposta metodológica, fazer com que percebessem que podiam criar vários percursos, cabendo a cada formador reinventá-la em função de sua marca e experiência, da especificidade do tema e das características dos participantes. O importante era seguir as linhas mestras da metodologia da reflexão-ação. Nesse sentido, as oficinas foram fundamentais, tanto para garantir uma melhor apropriação da concepção de metodologia apresentada (referenciada na reflexão e articulação entre concepção de formação e o projeto político-organizativo do sindicalismo cutista) como para garantir uma ponte entre a teoria e a prática. Revisitando, hoje, a experiência vivida nos diversos cursos efetuados, pensamos ser possível resgatar a riqueza e os limites dessa proposta.

REVISITANDO AS PRÁTICAS VIVENCIADAS – LIMITES, TENSÕES E VIRTUALIDADES

Sobre a produção coletiva – significado, sentido e tensões do processo

Como já foi mencionado, para cada módulo, os dirigentes/formadores planejavam um roteiro do percurso, que incluía: atividades de apresentação dos participantes e levantamento inicial; sequência de perguntas e propostas de atividades para aprofundamento e análise das questões. Contudo, esse roteiro era muito flexível, podendo ser modificado e mesmo redefinido durante o desenrolar do curso. Cada passo apoiava-se nas discussões e aportes trazidos pelos participantes, recolhidos e sistematizados por meio de diferentes técnicas, de modo que o percurso de reflexão e aprofundamento fosse recuperado no final do curso e que todos tivessem a oportunidade de rever o caminho metodológico efetuado, bem como de visualizar as contribuições e os aportes trazidos pelos participantes. Essas sínteses de encadeamento eram feitas pelos coordenadores, ao iniciar cada passo de reflexão e aprofundamento. Existia, portanto, uma condução metódica e sistemática do diálogo ao longo do percurso, composta de desafios e/ou perguntas, na qual se recolhiam as contribuições dos participantes, que, por sua vez, eram restituídas (de forma escrita, verbal, pictórica) de modo a encadeá-las num processo dialético de apropriação de novos conhecimentos e saberes. No interior desse movimento didático de pergunta, aprofundamento (debate, leitura de textos e exposição dialogada), sistematização e síntese é que se dava o processo de produção coletiva. Uma construção seguramente orquestrada pelos coordenadores, mas em que cada um dos participantes afinava e exercitava o próprio instrumento musical. Para muitos trabalhadores, o espaço dos cursos constituía a primeira experiência de confronto e de troca de saberes. O produto final, o relatório do curso, retratava os principais momentos e conteúdos trabalhados para cada subtema, de modo que cada participante o levasse consigo, como produto de seu trabalho.

Completado o percurso, elaborava-se um dossiê, que continha: 1) um relatório sobre os principais momentos e os respectivos temas tratados, que retomava os principais conhecimentos e conclusões produzidos nos pequenos grupos e nos debates coletivos, bem como as propostas coletivas de ação e as avaliações; 2) os anexos, o programa do curso e os textos utilizados para aprofundar determinados subtemas.

Formalmente, o relatório não consistia num texto de tipo narrativo, analítico ou mesmo de comentários e avaliações críticas. Era uma espécie de memória do que havia sido realizado durante o percurso. Desses relatórios, muitas vezes, resultavam textos teórico-analíticos, mas que não tinham sido produzidos pelos grupos, durante os cursos. Eu mesma e muitos outros produzíamos, com base nessas sistematizações, novos textos de caráter teórico-prático que pudessem servir de base para novos percursos de formação ou para divulgar as propostas e políticas formativas das organizações sindicais. Essa produção era elaborada por pessoas que dispunham de uma experiência de sistematização e elaboração teórica baseada nessas práticas.

Os relatórios finais eram qualitativamente diferentes e apresentavam níveis de elaboração teórico-prática também heterogêneos. Sua qualidade estava diretamente relacionada à dinâmica de cada grupo, ao nível e ao tipo de contribuição acumulada durante o percurso. O nível de aprofundamento, por sua vez, dependia não só do grau de escolaridade dos participantes, mas muito mais do tempo de experiência e vivência no interior dos movimentos popular e sindical. A relação entre nível de contribuição para a elaboração coletiva nem sempre estava associada ao nível de politização dos trabalhadores participantes. Os trabalhadores que explicitavam formulações ideológico-partidárias por vezes faziam leituras muito esquemáticas, expressadas por meio de “frases prontas”, nem sempre compreensíveis para os não iniciados. Em geral, tinham resistência em relação à condução da proposta educativa, o que impedia uma maior aceitação das diferenças e uma ruptura com os esquemas de interpretação previamente construídos. As melhores contribuições eram oriundas dos trabalhadores com maior vivência e participação nos movimentos, que, ao captar o sentido da proposta, construíam novas formulações político-ideológicas com base nas argumentações trazidas pelos companheiros.

Diálogo e confronto na construção coletiva

O diálogo freiriano, como dissemos, não constitui uma simples conversa ou troca de informações. Portanto, o próprio diálogo como instrumento heurístico, na nossa cultura, também depende de aprendizagem e de predisposição individual. Essa aprendizagem também é de mão dupla. Tanto os educadores como os trabalhadores, durante o processo, aprendiam a fazer perguntas e a questionar. Aprendiam não só a colocarem-se de modo interrogativo nos debates de grupo como também formulavam e acrescentavam novas perguntas (explicitadas em sua própria linguagem) àquelas formuladas pelos coordenadores ou pelos companheiros. Assim, era comum que as perguntas formuladas fossem também incluídas, às vezes somadas ou usadas em substituição àquelas previstas pelos coordenadores. Essa maiêutica de perguntas e respostas no final do curso acabava sendo incorporada de tal maneira que chegava a ser objeto de brincadeiras e ironias nas avaliações finais, quando se fazia referência ao desempenho dos coordenadores.

O diálogo como modo de indagar e procurar respostas cada vez mais complexas para fazer a leitura de situações concretas e realidades vividas não constitui uma modalidade de reflexão rotineira incentivada nos espaços sociais em que vivemos nem no cotidiano do movimento sindical, que privilegia a modalidade discursiva e não a argumentativa. O aprender a dialogar, fazendo uso de perguntas claras, significativas, numa linguagem inteligível para os trabalhadores e numa sequência que possibilita o aprofundamento e a reflexão, constitui outro desafio para educadores e educandos. Esse era outro objetivo da formação de formadores e algo que trazia a cada curso novas descobertas e aprendizagens. Obviamente, o diálogo como maiêutica não era incorporado num primeiro curso nem por todos indistintamente, mas, após o *start*, muitos se apropriavam também do diálogo como procedimento metodológico.

O diálogo, em situações de ensino aprendizagem, na acepção freiriana, possibilita não só a troca, mas também confrontos. A troca, nesse caso, envolve tanto o somatório de conhecimentos e informações, no sentido da complementação, como o confronto de posições diferentes. Ou seja, o confronto com o não conhecimento, a contrainformação que desestrutura o conhecimento anterior trazido pelo sujeito, criando a dúvida, a insegurança e a necessidade de ver reafirmar as diferentes assertivas para confirmá-las. Isso, no movimento sindical, adquiria uma força muito grande, pois revelava a disputa de posições e leituras de mundo diferentes feitas com base nas diversas orientações político-ideológicas das correntes existentes no interior do movimento. As disputas de argumentações expressavam as leituras e projetos político-ideológicos diferentes, latentes e/ou manifestas, que eram despercebidas aos não militantes. Dessa feita, ao se oportunizar e dar a palavra a todos também se faziam emergir confrontos nessas disputas. A utilização da fala, fora dos espaços de disputa de posições (assembleias, reuniões de diretoria etc.) fazia aflorar essas divergências, que se manifestavam mediante disputas verbais, revelando conflitos também latentes e/ou manifestos. Assim, o espaço do diálogo, em sala de aula, tornava-se um campo de forças na disputa das posições político-ideológicas hegemônicas e contra-hegemônicas. Contudo, diferentemente da arena política (dos espaços dos congressos e reuniões sindicais) em que essas disputas se polarizavam e geravam inimizades e afastamentos, nos espaços educativos, muitas dessas disputas, quando explicitadas e obviamente administradas pelos coordenadores, acabavam por se tornar momentos muito ricos de aprofundamento não só de temas políticos, mas também de relacionamento entre pares. As diferenças e divergências de posições e argumentações eram tidas como constitutivas da diversidade existente entre os diferentes representantes de grupos partidários e também das relações hierárquicas existentes entre dirigentes, militantes e trabalhadores de base. A convivência e o confronto com as diferenças, para muitos, criou a possibilidade de compreensão de que as divergências são passíveis de serem governadas também nos espaços políticos de tomadas de decisão. Aprendiam, assim, a conviver com as diferenças de gênero, de categoria, de experiência como militantes (base *versus* dirigentes), de facções políticas. Ou seja, era uma experiência de participação democrática raramente vivida, seja no interior das organizações sindicais, seja nos contextos de trabalho e na sociedade em geral.

A coordenação, durante os momentos de conflito, não costumava camuflá-los, nem visava a construir o consenso. Procurava garantir a possibilidade para que posições e argumentações diversas, às vezes até antagônicas, se manifestassem, de modo a garantir uma visão plural. Obviamente, quando diante de argumentações absurdas e insustentáveis, auxiliava os envolvidos na disputa, colocando novas perguntas e argumentações, de modo a possibilitar não o desempate, mas clarear em que e por que existiam diferenças de visões e argumentações.

Diálogo e conflito nesses espaços educativos propiciaram a construção de competências e habilidades democráticas – aprender a ouvir o outro, a se expressar e argumentar com segurança e clareza, afrontar e argumentar de forma civilizada diante das argumentações e visões discordantes, construir o consenso e governar os dissensos.

Impactos, tensões e conflitos

O primeiro impacto tem a ver com a ruptura de um esquema de aula tradicional, em que um professor fala e os outros escutam. Quebrar com essa estrutura de comunicação leva tempo e implica ter que enfrentar alguns limites, inibições e receios dos participantes, principalmente no caso dos trabalhadores, historicamente submetidos ao silêncio nos diversos contextos de trabalho e vida. Silêncios que indicam a assimilação e aceitação como natural das relações entre poder e saber, sendo que quem “sabe mais” tem mais autoridade, mais competências (o dirigente, o coordenador, o patrão). Enfim, alguém que possui, culturalmente, a legitimidade de um saber hierárquico, tido como natural. O questionamento do saber expresso por parte de “quem representa o saber oficial e legítimo” nem sempre era explicitado verbalmente, na maioria das vezes era silenciado. O silêncio pode ter muitos significados – medo de se colocar, sentir-se menos capaz de se expressar verbalmente, dificuldade em se aceitar como portador de saberes e, às vezes, discordância, estar em desacordo com o que a maioria está dizendo e ter dificuldade em dizer não, “eu acho ou penso em modo diferente”. Por isso, tanto a fala como a escuta era feita, ora no círculo, sob a orientação dos coordenadores, ora em pequenos grupos, em que não havia a presença “inibidora” dos coordenadores, vistos como “dotados de mais conhecimentos”. Expressar-se livremente leva tempo e segue, obviamente, ritmos individuais, sendo que, na maior parte das vezes, muitos participantes não conseguiam fazê-lo nas atividades iniciais de formação. “Soltar a língua” é algo muito mais difícil do que se pode imaginar, portanto, tínhamos muito cuidado em respeitar as diversas manifestações do silêncio. Hoje, pensamos que atentar para os silêncios, fazendo uma leitura cuidadosa, é tão importante para um coordenador quanto analisar as falas em sua diversidade.

Outro foco de tensões é, evidentemente, a carga da escolaridade associada à posição dentro da hierarquia formal da organização sindical. Existia uma diferença na fala dos trabalhadores mais ou menos escolarizados, pois os mais escolarizados são em geral mais loquazes, mais claros em suas verbalizações, mas podem ser também mais empolados e confusos. Já os menos escolarizados possuem uma linguagem mais sintética, direta, cheia de metáforas e expressões idiomáticas pouco usuais. Era muito interessante observar como, no decorrer do processo, tanto os participantes quanto os coordenadores incorporavam frases, expressões, gestos e formas de argumentar pertencentes às diferentes linguagens e contribuições trazidas por trabalhadores com diferentes níveis de escolaridade. A produção coletiva é um corpo de conhecimentos e informações que constitui um mosaico de linguagens (escritas, símbolos, imagens e metáforas) que incorporam diferentes estilos e formas linguísticas.

A escolaridade além de estar associada ao falar e expressar-se adequadamente (embora nem sempre fosse a regra) também estava associada à vinculação partidária e à posição e ao papel exercido no interior da organização sindical: dirigentes da categoria, dirigentes de base (representantes, delegados de base, participantes de comissões de fábrica etc.). As falas destes eram associadas a sinais de mais, seja em relação ao conteúdo expresso, seja porque eram consideradas mais legítimas do que a dos outros. Por vezes, até ocorriam um confronto e uma disputa de

legitimidade entre as falas dos dirigentes com a dos coordenadores professores. Isso ocorria não só porque os primeiros queriam afirmar posições diante dos demais, mas também porque reagiam às tentativas dos coordenadores de distribuir a palavra entre todos os participantes. Quando havia dirigentes de correntes político-ideológicas diferentes, a disputa e confronto muitas vezes chegavam a se manifestar de modo explícito, não raro com manifestações agressivas. Aqui entrava a habilidade do coordenador em mediar, em permitir que os opositores se manifestassem sem deixar que a situação tendesse para agressões pessoais. As habilidades em mediar e reordenar, modificando os conteúdos previamente planejados, também fazia parte da capacidade dos coordenadores em orientar o processo de produção coletiva. O produto final num processo de produção coletiva de saberes, ainda que planejado e previsto, envolvia também a introdução de outros conteúdos, conceitos e questões não previstas, mas incorporadas durante o processo. Assim, conflitos e tensões não eram considerados como elementos de distúrbio no processo, mas como momentos de impasses, revisão, reordenamento do processo coletivo de construção de saberes. Um processo, certamente, não linear e previsto, mas que, apesar de conservar um traçado predisposto, iria ganhar uma expressão singular ao longo do tempo. Essa flexibilidade e não linearidade na construção/reconstrução dos conteúdos, durante um percurso, apavora os educadores/intelectuais tradicionais, pois nem sempre os resultados obtidos eram os esperados; nem sempre todos os conteúdos planejados eram trabalhados; nem sempre os objetivos eram alcançados. Em compensação, emergiam novos temas, novas expressões, brotavam outras perplexidades e curiosidades; a vontade de continuidade, como se fosse um processo de querer conhecer e saber mais, o desafio, a curiosidade e a vontade de ir mais a fundo eram cultivados. Os limites eram estabelecidos pela exiguidade dos tempos disponíveis: para desenvolver todo o percurso idealizado; o tempo de cada um, no cotidiano, para ler e continuar a aprofundar; os intervalos e a distância entre os cursos visando à continuidade do processo formativo. Essa proposta metodológica requer tempos mais dilatados, tanto para a sua realização quanto para a obtenção de resultados constatáveis e observáveis. Em geral, isso dificulta a compreensão por parte dos dirigentes e gestores que tomam decisões a respeito das políticas de educação e formação, o que também ocorria nos sindicatos.

Instituindo o diálogo e abrindo novos atalhos culturais

Um processo de construção de saberes em que se utiliza a proposta do diálogo democrático, a problematização, a troca de conhecimento e informações, sem hierarquizá-los e etiquetá-los, fazia germinar a solidariedade, a autoconfiança, a vontade de voltar à escola, ou, simplesmente, a vontade de ler para saber mais. A construção de relações mais simétricas (entre dirigentes e dirigidos, entre quem é detentor de determinados conhecimentos e informações e quem não é), além de possibilitar a circulação de diferentes tipos de conhecimentos (escolares, teóricos etc.) e de experiência feita, desencadeia, em nível molecular, um processo de desmistificação da relação dominante entre saber e poder. Potencializa o exercício da criticidade, isto é, da possibilidade de questionar e perguntar aos outros e a si

mesmo sobre fatos e explicações dadas e tidas como verdadeiras, inquestionáveis. Cria a possibilidade de duvidar (o que vai depender de cada sujeito em particular) das visões dominantes, cristalizadas. Incorpora o princípio da unidade na diversidade e da possibilidade de convivência e relacionamento entre diferentes, apontando para a possibilidade da construção de sujeitos coletivos. Mostra também que o processo de construção coletiva inclui momentos de consenso e é também constituído de dissensões, tensões, conflitos, negociações, rupturas, reconstruções.

Essa proposta pedagógica faz com que se questionem os modelos centralizados de controle, gestão e o engessamento das formas de poder nas organizações sociais em geral, incluindo as organizações de trabalhadores. Não foi por acaso que a proposta metodológica acima apresentada foi criada e desenvolvida durante o período em que a CUT vivia sua fase de expansão e reorganização interna, numa década de vigor e crescimento da atuação política do movimento sindical na sociedade brasileira. A análise crítica da proposta educativo-metodológica em questão reafirma a convicção de sua relevância política como força de democratização e transformação cultural e política. Essa experiência também mostrou que, no que diz respeito ao binômio concepção de educação e proposta metodológica crítico-problematizadora, não se pode afirmar uma correlação direta e imediata entre estas e a transformação cultural e institucional emancipatória. Tais processos, apesar de interferirem na dinâmica interna das organizações sindicais, não podem, sozinhos, gerar o "novo". Contudo, na prática, esse projeto educativo demonstrou ser um dos mecanismos de renovação e mudança. Revelou-se como uma alternativa à educação bancária, que, como já afirmava Paulo Freire, não traz em si os germes da mudança, ao contrário, confina, desmobiliza as sinergias que propiciam a circulação de práticas culturais e políticas transformadoras.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e Educação Popular – a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Lutar com a palavra*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. *Saber e ensinar: três estudos de Educação Popular*. Campinas: Papyrus, 1984.

_____. *A Educação Popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CUT. *Revista Forma & Conteúdo*, n. 1-6, Brasil/Secretaria Nacional de Formação, período 1994-1996.

CUT. "Formação de formadores: A prática metodológica da CUT". *Brasil/Secretaria Nacional de Formação Sindical*, São Paulo, 2000.

FREIRE, Ana Maria A. *Paulo Freire – uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Madalena. "O que é grupo?". In: GROSSI, Hester Pillar; BODIN, Jussara (orgs.). *A paixão de aprender*. Petrópolis: Vozes, 1992.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *A mensagem de Paulo Freire – teoria e prática da libertação*. Porto: Nova Crítica, 1977.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 [1970].

_____; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sergio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Autores Associados; Cortez Editora, 1985.

_____; SHOR, Ira. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MANFREDI, Silvia Maria. "Em busca de uma proposta metodológica, em sintonia com a Educação Popular, voltada para a Emancipação", *Revista Contexto & Educação*, n. 2, Rio Grande do Sul, Livraria Unijuí Editora, abr./jun., 1986, p. 47-52.

_____. *Formação sindical no Brasil – história de uma prática cultural*. São Paulo: Escrituras, 1996.

_____. *Avaliação externa da política nacional de formação da CUT*. São Paulo: Xamã, 1997.

_____. *Formação e Educação Popular no Brasil*. Araraquara: Unesp, 1998.

_____. "Contribuições freirianas para a organização dos movimento sindical e popular no Brasil". In: MAFRA, Jason; ROMÃO, José Eustáquio; SCOCUGLIA, Afonso Celso; GADOTTI, Moacir (orgs.). *Globalização, educação e movimentos sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Ed,L – Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena – experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo 1970-1980*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

TORRES, Carlos Alberto. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1981.

DAS GRADES ÀS MATRIZES CURRICULARES PARTICIPATIVAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

SONIA COUTO SOUZA FEITOSA¹⁰³

RESUMO

O artigo busca contribuir com a reflexão acerca dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na formulação das matrizes curriculares. É apresentada uma rápida contextualização histórica da EJA, desde o Brasil Colônia até os dias atuais, com o objetivo de compreender como o currículo e os sujeitos da EJA são concebidos e se existe diálogo entre eles. Para isso, buscou-se analisar a dimensão curricular nos documentos nacionais e internacionais, nos marcos legais e nas políticas de EJA. O artigo também trata dos diferentes sujeitos dessa modalidade, evidenciando a necessidade de repensar o currículo para que contemple a diversidade contida no campo da EJA.

PALAVRAS-CHAVE

Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos, currículo, sujeitos da EJA.

ABSTRACT

The article tries to contribute with the reflection about the subjects of Youth and Adult Education (EJA) in the formulation of the curricular origins. A quick historical contextualization of EJA is presented, since Brazil as a colony until nowadays. The main objective is to understand how the curriculum and the subjects of (EJA) are conceived and if there is a dialogue among them. For this, we try to analyze the curricular dimension in the national and international

103. Mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). É autora do livro *Método Paulo Freire, a reinvenção de um legado Brasília* (Liber livros, 2008) e de livros didáticos para EJA na perspectiva freiriana. Tem artigos publicados em revistas acadêmicas e em cadernos pedagógicos para secretarias municipais de Educação. Atualmente, trabalha no Instituto Paulo Freire, onde coordena o Centro de Referência Paulo Freire, que tem como missão socializar e dar continuidade ao legado de Paulo Freire. Contato: sonia@paulofreire.org.

documents, in the legal marks, and in the politics of EJA. The article also is concerned with the different subjects of these modalities, giving evidence to the necessity of re-thinking the curriculum so to reach the diversity contained in the field of EJA.

KEYWORDS

Literacy, Youth and Adult Education, curriculum, subjects of EJA.

O CURRÍCULO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Até 1930, não houve políticas de educação de adultos no Brasil, mas um conjunto de práticas de alfabetização totalmente esvaziadas de conteúdos e metodologias próprias para os adultos. No Brasil Colônia, grande parte da elite era analfabeta e, segundo Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (1999, p. 108-109),

[...] a comunicação, nas suas diferentes dimensões, era oral, baseada na récita e na memorização. O ensino jesuítico dedicava a esse segmento social o ensino da Filosofia e da Retórica. Para os escravos e indígenas, os jesuítas lançavam mão da catequização, com o intuito de domar os corpos e o espírito para o exercício da obediência e da submissão. Os jesuítas transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros.

No Brasil Império, após a expulsão dos jesuítas pelo governo português, o ensino jesuítico deu lugar às aulas régias, ministradas por pessoas convidadas, sem formação para o magistério e sem um currículo mínimo que “northeastasse” as atividades didáticas. Com a vinda da família real, a coroa portuguesa trouxe novas demandas, e criou-se um conjunto de iniciativas culturais e educativas, mas ainda sem uma organização curricular. De 1808 até a Proclamação da Independência, nada aconteceu em favor da educação para o povo, e somente a elite da época tinha “permissão social” para se educar.

Antoine Louis Claude Desttut de Tracy, em 1802 (apud FRIGOTTO, 1987, p. 15), expunha aquilo que historicamente vem se concretizando até os dias atuais:

Os homens de classe operária têm desde cedo a necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e, sobretudo, o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas [...]. Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro.

Esse pensamento, em escala menor, ainda permeia o imaginário social, o que justifica o crescimento do ensino privado e a quase inexistência de políticas públicas de educação para as camadas menos favorecidas da sociedade, conforme alerta Ana Maria Araújo Freire (1989, p. 34): “há um privilégio para a classe burguesa, e a educação deixa de ser um direito e passa a ser uma mercadoria, onde só tem quem pode pagar”.

Na República Velha, a questão do analfabetismo começou a merecer certa preocupação e iniciaram-se reformas educacionais que pouco afetaram a educação de adultos.

No início do século XIX, o governo central passou a cuidar da educação da elite e delegou às províncias a responsabilidade de educar a população menos favorecida, excluindo-se desse grupo os negros escravos e as mulheres. Porém, na segunda metade do século XIX, havia negros letrados¹⁰⁴. Eram escravos denominados negros de ganho, que trabalhavam para outras pessoas e davam o dinheiro a seus senhores.

A legislação do Império permitia a existência de aulas noturnas nos espaços escolares, porém, com teor filantrópico, não sendo, portanto, remuneradas. Pode-se inferir que, nesse período, surge a visão, que permeia até os dias atuais, de que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode acontecer de qualquer jeito, em qualquer espaço, com qualquer educador, com qualquer conteúdo. Essas aulas noturnas e a alfabetização no exército foram as primeiras iniciativas de educação de adultos no final do século XIX.

O século XX vem marcado pela ideia de que o analfabetismo é parte do atraso social e passa a ser visto como uma “chaga”, um “câncer”, uma “erva daninha que precisa ser erradicada”. Em 1915, surgiu a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, mas ainda persistia a ausência de políticas de educação para adultos.

Em 1945, o Fundo Nacional do Ensino Primário reservou 25% dos repasses da União à educação supletiva dos adultos e, dois anos depois, foi criado o Serviço de Educação de Adultos no Departamento Nacional de Educação, sob o comando de Lourenço Filho. Segundo Osmar Fávero (2004, p. 14),

O que provoca uma tomada de posição do Estado é o movimento de redemocratização do país, após a ditadura de 1937-1945, aliado às iniciativas mundiais da recém-criada Unesco, ao final da Segunda Guerra Mundial. Em 1947, com o aproveitamento dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, a União lança, em plano nacional, a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA).

Após a ditadura do Estado Novo, o governo passou a assumir a EJA, tomando-a como sua responsabilidade, liberando recursos que, até então, eram destinados somente ao ensino básico regular. Esse avanço, embora significativo, não representou progressos na dimensão metodológica e curricular. As aulas para adultos continuavam a ser ministradas por professores especializados na educação para crianças, e os materiais didáticos, a abordagem e a metodologia eram totalmente infantilizados, desconsiderando os saberes e a vivência dos educandos adultos.

No início dos anos 1960, cresciam os movimentos de cultura popular que lutavam para que as classes mais empobrecidas, em especial os moradores do campo, tivessem direito à alfabetização e continuidade dos estudos. A luta desses movimentos no contexto de participação popular culminou com o lançamento do Programa Nacional de Educação com base no Sistema Paulo Freire. Esse Programa, que teve a efêmera existência de 80 dias, apresentava-se como possibilidade de superação do modelo assistencialista e compensatório que fora imprimido à EJA desde seu surgimento.

104. O conceito de letramento aqui se refere ao conhecimento das letras e de alguns conceitos matemáticos.

O programa atingiu o seu ápice com a experiência de alfabetização de adultos realizada no município de Angicos, no Rio Grande do Norte.

Paulo Freire foi convidado a coordenar o trabalho em Angicos, em função do sucesso de experiências anteriores com essa metodologia e por sua postura inovadora em relação ao analfabetismo, inserindo-o na categoria de problema social, em oposição ao enfoque tecnicista vigente na época. Juntamente com sua equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Pernambuco, Freire iniciou o trabalho em Angicos com a formação inicial dos monitores que atuariam como “animadores de debate”, como eram conhecidos os alfabetizadores que atuavam nos círculos de cultura por ele criados. Foram dez dias de palestras com auditórios lotados, em que eram discutidas questões pertinentes ao tema, em especial as relativas ao papel do educador, numa sociedade em transformação, e à importância das relações entre educador e educando, no processo de ensino e aprendizagem. Paralelamente à formação desses monitores, um estudo do universo vocabular dos futuros educandos estava sendo realizado sob a coordenação de Maria José Monteiro, estudante universitária e membro da equipe de Paulo Freire. Esse estudo (in loco) culminou com o levantamento de 400 palavras, das quais foram escolhidas aquelas que comporiam o léxico das 40 aulas previstas no projeto. A seleção das palavras por Freire e sua esposa Elza, também educadora, se deu em função das dificuldades e facilidades fonéticas, ou seja, o conjunto dos vocábulos deveria conter, em grau crescente, as diferentes composições fonêmicas (FEITOSA, 2008, p. 34).

O Sistema Paulo Freire foi um divisor de águas na educação de adultos, pois marcou a ruptura do paradigma compensatório e possibilitou uma compreensão da EJA que a caracteriza, politicamente, como campo de direitos e, metodologicamente, como modalidade com especificidade. Paulo Freire ressignificou conceitos, criou categorias e consolidou uma nova visão da EJA. Para melhor compreender o caráter inovador do Sistema Paulo Freire e o impacto que ele proporcionou, seguem, sinteticamente, as suas principais características.

CONCEITOS TRADICIONAIS RESSIGNIFICADOS POR PAULO FREIRE

Sala de aula – Segundo Freire, não se consegue um espaço criativo, de liberdade e alegria com salas de aula em que alunos não se olham, em que o educador ou educadora fica à frente da sala, muitas vezes, num patamar mais alto, para que possa olhar seus alunos de cima. Para fugir desse modelo de aula, Freire criou o conceito de Círculo de Cultura. Nele, a organização do espaço é determinante para a promoção da interação, da conectividade entre os participantes e da horizontalidade nas relações. A disposição espacial deve promover o debate e o trabalho coletivo. Mas não basta mudar a posição das carteiras. É preciso mudar a concepção de aula. A

proposta do Círculo de Cultura coloca o educando na posição de investigador. É com base na curiosidade epistemológica que ele descobre aquilo que lhe era velado. É por meio das discussões, da problematização da realidade, que o educando avança na sua própria aprendizagem.

Professor – No Sistema Paulo Freire, o professor, contrariando a visão tradicionalista que atribui a ele o papel privilegiado de detentor do saber, era denominado *animador de debates* e tinha o papel de coordenar e problematizar as discussões, para que opiniões e relatos emergissem. Cabia também a ele conhecer o universo vocabular dos educandos, o seu saber traduzido em oralidade, baseado sempre na sua bagagem cultural repleta de conhecimentos vividos, que se manifestavam nas histórias de vida, em seus “causos”. Freire também usou o termo educador no lugar de professor.

Aluno – como sujeito do processo educativo, o *educando*, como Freire denominou, tem participação ativa na sua própria aprendizagem. O gerúndio marca a ação em movimento, ou seja, o sujeito se educa permanentemente em contato com o objeto do conhecimento e na relação com seus pares e com o educador. Baseia-se, portanto, numa visão de sujeito a quem falta algo, para a compreensão de ser autônomo, que age em busca de conhecimento.

Relação professor-aluno – Na proposta freiriana, o processo educativo está centrado na mediação educador-educando com o mundo. Toma-se como referência os saberes dos educandos. No entanto, muitas vezes, o educando adulto, quando chega à escola, acredita não saber nada, pois sua concepção de conhecimento está pautada no saber escolar. Nesse sentido, as relações entre educador e educando não podem ser hierarquizadas, verticalizadas, sob pena de reforçar essa crença em vez de desmitificá-la. No Sistema Paulo Freire, o silêncio do educando em detrimento da fala do educador deu lugar à *dialogicidade*, na qual ambos têm voz.

Concepção metodológica – A metodologia freiriana se baseia nos seguintes momentos:

- *Investigação temática*: pesquisa sociológica – trata-se da investigação do universo vocabular e estudo dos modos de vida na localidade (estudo da realidade);
- *Tematização*: seleção dos Temas Geradores e das palavras geradoras. *Tematizar* é transformar o observado em temas, para que se possa estudar, minuciosamente, seus componentes;
- *Problematização*: Busca da superação de uma visão ingênua e a criação, no lugar, de uma visão crítica, que objetiva transformar o contexto vivido. A abordagem metodológica privilegia, como elemento presente em todos os momentos e fases do Sistema Paulo Freire, a Leitura do Mundo como instrumento de análise crítica da realidade.

Concepção de sujeito – Algumas correntes distorcidas do marxismo, com alguma frequência, negaram, ou relegaram a um plano menor, o papel do sujeito individual na história, centrando suas atenções muito mais, ou quase sempre, no campo das estruturas objetivas (economia, política, ideologia etc.), no mundo macro. Esqueceram-se de que as transformações sociais não ocorrem sem a vida cotidiana e concreta dos seres humanos. No livro *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1987), em especial, mas em todos os outros que escreveu, Paulo Freire recupera a posição de

homens e mulheres como sujeitos da história. Mostra que as transformações históricas não se dão exclusivamente na dimensão das objetividades, mas na dialética entre o mundo subjetivo e o objetivo, ou seja, na relação que os sujeitos, mulheres e homens, estabelecem entre si e com as estruturas. A concepção freiriana de sujeito é, nessa perspectiva, a do sujeito histórico e crítico, capaz de olhar para si mesmo e para a realidade, distanciando-se dela para, “admirando-a” (mirando à distância), compreendê-la melhor. Assim, para Paulo Freire, o sujeito histórico é aquele que supera a condição de consciência intransitiva ou ingênua, construindo em si e com os outros uma consciência crítica que o instrumentaliza para o fazer histórico.

Concepção de conhecimento – A concepção freiriana procura explicitar que não há conhecimento pronto e acabado. Ele está sempre em construção. Aprende-se ao longo da vida e com base nas experiências anteriores, o que faz cair por terra a tese de que alguém está “totalmente” pronto para ensinar e alguém está “totalmente” pronto para receber esse conhecimento, como uma transferência “bancária”. Nesse sentido, o Sistema Paulo Freire promove uma alfabetização que instiga a curiosidade epistemológica e, conseqüentemente, o desejo de saber mais. Alfabetização, para Paulo Freire, é o processo de incorporação do código escrito às práticas cotidianas, permitindo que a pessoa que se apropria desse código possa ampliá-lo constantemente e utilizá-lo em favor de seu desenvolvimento pessoal e coletivo. Alfabetizada é a pessoa que, ao se apropriar dos mecanismos da leitura e da escrita, pode não só utilizá-los para simples verificação da realidade, mas para questionar, recriar, revisitar essa realidade, agora com sua própria leitura e não com a interpretação do outro. Assim sendo, a teoria do conhecimento fundante da prática educativa do Sistema Paulo Freire é, portanto, resultado da tensão e integração entre as categorias antropológicas de opressor e oprimido, natureza e cultura, dialogicidade e antialogicidade, libertação e humanização.

A repercussão da experiência realizada em Angicos levou Paulo Freire a assumir a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização por meio do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964. Pouco mais de dois meses depois, o Decreto nº 53.886, de 14 de abril de 1964, extinguiu o programa e colocava fim à adoção do Sistema Paulo Freire no Brasil.

A partir daí, tem início uma sucessão de programas e projetos de educação de adultos que não conseguem superar o caráter de campanha, tampouco pôr fim ao analfabetismo e à desigualdade social em nosso país.

Desde a segunda metade do século passado até os dias atuais, a alfabetização de jovens e adultos é tratada por meio de campanhas, movimentos e programas e não como política pública, conforme será visto a seguir.

SEQUÊNCIA DE PROGRAMAS FEDERAIS PARA ACABAR COM O ANALFABETISMO NO BRASIL, DE 1947 ATÉ 2011

1947-1958: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.

1958-1960: Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

1964: Programa Nacional de Alfabetização.

1967-1985: Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

1985-1990: Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar).

1990-1992: Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania.

1997-2002: Alfabetização Solidária.

2003-2014: Brasil Alfabetizado.

Analisando a cronologia acima, pode-se perceber o descompromisso com a oferta qualificada de EJA. São longos períodos com a ausência total de qualquer iniciativa nessa área e programas que começam e acabam sem qualquer justificativa.

A análise desse período também evidencia que até o surgimento da experiência com o Sistema Paulo Freire, havia total inexistência de propostas curriculares específicas para EJA.

Essa ausência denota o caráter político do currículo, que não é um documento neutro, mas representa as vozes daqueles aos quais é destinado. A manutenção do analfabetismo foi, e continua sendo, uma estratégia velada das elites para silenciar os oprimidos. Da mesma forma, a ausência de um currículo que coloca o oprimido em contato com a realidade também favorece as classes privilegiadas e facilita a dominação.

Nessa perspectiva, o currículo passa a assumir um caráter de controle social na medida em que a escola se coloca como instrumento de reprodução social em vez de consolidar-se como agente de transformação. Sobre isso, salienta Freire (1997, p. 57):

O que me parece igualmente importante salientar, na discussão ou na compreensão dos conteúdos, na perspectiva crítica e democrática do currículo, é a necessidade de jamais nos permitir cair na tentação ingênua de magicizá-los. E é interessante observar como, quanto mais os magicizamos, mais tendemos a considerá-los neutros ou a tratá-los neutramente. Eles têm em si, para quem os entende magicamente, uma tal força, uma tal importância que, ao “depositá-los” nos educandos, sua força opera nestes a mudança esperada. E é por isso que, magicizados, ou assim entendidos, com esse poder em si mesmos, não cabe ao professor outra tarefa senão transmiti-los aos educandos. Qualquer discussão em torno da realidade social, política, econômica, cultural, discussão crítica, nada dogmática, é considerada não apenas desnecessária, mas impertinente.

Segundo Antonio Moreira e Tomaz da Silva (1994, p. 9), as primeiras definições de currículo o apontam como capaz de “planejar cientificamente as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões preestabelecidos”.

A professora Ana Maria Saul (1998, p. 153) afirma que:

[...] a tradição educacional brasileira, em torno do currículo, é presidida pela lógica do controle técnico. O currículo tem sido tratado inspirado no paradigma técnico-linear de Ralph Tyler (1974), como uma questão de decisão sobre objetivos a serem atingidos, “grades curriculares” que definem

as disciplinas, tópicos de conteúdo, carga horária, métodos e técnicas de ensino e avaliação de objetivos preestabelecidos. Desse entendimento, construção e reformulação de currículos têm-se reduzido a um conjunto de decisões supostamente “neutras”, tomadas, no nível da escola de 1º e 2º graus, em gabinetes das secretarias estaduais e municipais de educação, de acordo com a legislação vigente, atendidas as regulamentações dos conselhos federais e estaduais de educação. Tais decisões passam a constituir a “Pedagogia dos Diários Oficiais” e as respectivas publicações complementares do tipo: “Guias Curriculares”, “Propostas Curriculares”, “Subsídios para Implementação do Currículo” e outras, chegando à escola como pacotes que devem ser aplicados pelos professores em suas salas de aula. Na realidade, esse nível prescritivo do currículo acaba se distanciando em muito daquele que John Goodlad (1977) denomina currículo operacional, que significa o que acontece “de fato” na sala de aula.

Para o professor J. Gimeno Sacristán (1998, p. 17), estudioso contemporâneo do currículo,

[...] os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentalizar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares.

A visão de currículo denunciada por esses dois estudiosos tem pautado, não só a EJA, mas todo o sistema educacional até hoje, o que explica a adoção de práticas escolares voltadas para a educação vocacional e moral e a submissão da escola às exigências do capital, na medida em que valoriza saberes relativos exclusivamente à formação de conhecimentos técnicos de modo a preparar mão de obra para o mercado de trabalho.

As diferentes vozes da EJA estiveram silenciadas e ausentes (nas políticas, nas metodologias e acima de tudo no currículo para EJA). Percebe-se, no entanto, que esse vazio está sendo preenchido por lutas dos movimentos sociais que atuam nessa modalidade. Ademais, no que tange à compreensão e formulação de um currículo para EJA, existem propostas resultantes de estudos e pesquisas que o concebem atualmente como:

- a) elemento integrador das diferentes culturas presentes na sala de aula;
- b) instrumento capaz de provocar a análise crítica da realidade e de desvelar intencionalidades;
- c) aglutinador das vozes silenciadas;
- d) capaz de compreender e valorizar a complexidade;
- e) experiência coletiva de criação e reinvenção do mundo;
- f) deflagrador de práticas sociais humanizadoras e solidárias;
- g) processo complexo e contínuo de ação-reflexão-ação;
- h) capaz de integrar as diferentes áreas do conhecimento, romper com a fragmentação das disciplinas e incorporar a transversalidade, a interdisciplinaridade e a intertransculturalidade em seus processos formativos.

Essa perspectiva de currículo ganha cada vez mais espaço nas práticas cotidianas e também nos documentos oficiais, mas em ambas ainda necessita se fortalecer e romper definitivamente com a visão tradicional de currículo que desconsidera as vivências culturais dos educandos e educandas e reconhece uma única cultura, uma única história, uma única verdade; uma visão de currículo de EJA que desconsidera os sujeitos que dela fazem parte e valoriza somente o saber dos especialistas. Enfim, uma visão que ignora a complexidade e reduz os saberes à aquisição de algumas técnicas.

Ao adentrar na segunda década do século XXI, percebe-se que a sociedade tem o desafio de acelerar o processo de zerar o analfabetismo e finalizar esse triste capítulo da história, tornando desnecessária a existência da EJA.

Para isso, faz-se necessário continuar preenchendo, com qualidade e equidade, o vazio das políticas públicas, das metodologias e do currículo, que marcou a EJA no Brasil até os dias atuais.

As vozes silenciadas ao longo dos mais de 500 anos de nossa existência permitiram que o currículo assumisse um papel secundário, burocrático e, por que não dizer, homogeneizador, desconsiderando as individualidades e as particularidades características dessa modalidade.

AS GRADES CURRICULARES E A AUSÊNCIA DOS SUJEITOS

A expressão “grade curricular” tem uma conotação *engessante*, pois o substantivo grade associa o currículo a algo limitador, que inviabiliza a interação.

Nesse sentido, as grades curriculares excluem os sujeitos da escolha do que querem e precisam aprender, mantendo-os “presos” e passivos, sem o exercício da autonomia e da participação.

Para libertar das grades e avançar em direção a um currículo que incorpore os sujeitos da EJA, cabe-nos algumas reflexões: Como tornar o currículo vivo, dinâmico, conectado ao mundo e ao educando? Como garantir a organização, a acessibilidade, a qualidade e a relevância do currículo voltado para atender jovens (e até adolescentes, já que não se pode desconsiderar a sua existência nos cursos de EJA), adultos e idosos? Como tornar a escola um centro de referência cultural da comunidade?

Esses questionamentos colocam a necessidade emergente de uma definição clara de currículo para essa modalidade da educação, entendida aqui como direito fundamental. Portanto, um currículo que considere as especificidades desses educandos jovens, adultos e idosos que tiveram negados seus direitos de ler, escrever e se apropriar das diferentes formas de utilização da linguagem matemática como das mais variadas formas de linguagens convencionais quando ainda eram crianças, por uma sociedade injusta e excludente, que cria o analfabeto e depois o marginaliza como se nada tivesse a ver com o problema gerado pelo sistema político-econômico adotado pela pequena minoria que ainda controla o poder no nosso país.

Em primeiro lugar, não se pode pensar em currículo como um simples rol de conteúdos fechados em si mesmos que caiba em qualquer realidade e para qualquer público, não importando as necessidades e os desejos do conjunto dos educandos e educandas que deva atender. Segundo Tomaz Silva (2003, p. 150),

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais os confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

A EJA deve ser assegurada como direito à educação escolar aos jovens e adultos que, pelas razões mais diversas, não tiveram a oportunidade de frequentar ou de concluir a educação básica; portanto, a oferta da EJA nas escolas representa a garantia do direito aos cidadãos à educação básica, independentemente de sua idade. A fim de garantir a qualidade dessa educação, é necessário pensar no tipo de currículo que se quer e pelo qual se deve trabalhar.

Por isso, entendemos (FEITOSA; BRANDÃO; AMARAL, 2009, p. 20) que criar um currículo de EJA é

[...] bem mais do que distribuir alguns saberes temáticos ao longo de um tempo de estudos. É mais até do que procurar integrar esses saberes-a-serem-ensinados com as experiências de vida trazidas pelos participantes da comunidade aprendente de uma turma de EJA. Criar um currículo é estabelecer momentos de diálogo entre culturas através de pessoas. É integrar espaços/tempos educativos, de tal modo que através de encontros de vidas, de identidades, de afetos, de saberes individuais e de significados culturais, pessoas em interação dialoguem e, assim, mutuamente se ensinem e aprendam. Elaborar um currículo é trazer para um campo da educação momentos e dimensões de uma cultura. De um modo de vida próprio de uma comunidade cultural, que deve ser retraduzido e sintetizado em um currículo, como uma proposta de saberes-sentidos que devem ser dialogicamente ensinados-e-aprendidos.

Algumas questões são necessárias para definir o currículo adequado ao trabalho com jovens, adultos e idosos. Entre elas está a garantia da formação integral desses sujeitos, uma educação capaz de envolver e abordar os conhecimentos diversos, habilidades, competências – técnicas e estratégicas –, bem como a solidificação de atitudes sociais críticas, principalmente no que se refere ao exercício da cidadania. Na construção de um currículo para a EJA, vale destacar que o foco deve estar no sujeito mais do que na estrutura, isso porque é na ação do sujeito que se estabelece o conhecimento. Os sujeitos da EJA são ativos, vivenciam diferentes realidades, na maioria das vezes, duras e desafiantes, e estão o tempo todo produzindo saberes e culturas. Portanto, é necessária a participação desses sujeitos na elaboração do seu próprio currículo como forma de superar a dicotomia existente entre os saberes escolares e os saberes docentes e discentes.

Para Freire (1993, p. 93),

Perguntar-nos em torno das relações entre a identidade cultural, que tem sempre um corte de classe social, dos sujeitos da educação e a prática educativa é algo que se nos impõe. É que a identidade dos sujeitos tem que ver com as questões fundamentais de currículo, tanto o oculto quanto o explícito e, obviamente, com questões de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, vale ressaltar também a importância dos saberes acumulados historicamente, como defende Cândida Andrade de Moraes (2011, p. 36),

É direito de cada educando entrar em contato com a riqueza das contribuições dos seus ancestrais, é direito, também, aprender a aprender com uma vivência que integre o sentir, o pensar e o agir. As heranças culturais africanas e indígenas na cultura brasileira, ao longo do desenvolvimento educativo e do acesso à escola formal, ficaram à margem dos currículos e foi necessária, através de leis, a entrada de tais conteúdos como legítimos na prática pedagógica, a fim de considerar as identidades e pluralidades dos sujeitos. O toque, o olfato, o paladar, o sentir e respeitar o lugar e as escolhas do outro, ainda são relegados em práticas educativas, a favor de crianças, jovens ou adultos, sentados em cadeiras durante o longo turno dos tempos destinados à aprendizagem. As marcas desse “não sentir” estão sendo acumuladas em cada sujeito, ao longo do processo de educação. As fileiras de cadeiras, a ausência de ritmos, cores e formas interrompem um pensar simbólico que, se suscitado, estimularia e promoveria as descobertas.

A história tem mostrado a ausência dos sujeitos da EJA na formulação do currículo. Mas não se trata de uma ausência consentida ou consensual. Ela é imposta e mantida por quem se interessa pela sua manutenção. Ao constatar a ausência dos sujeitos da EJA, tanto na definição e implementação de políticas públicas quanto na formulação do currículo, cabe-nos evidenciar quem são esses sujeitos.

O documento base nacional preparatório à VI Confinteia define a EJA como,

Espaço de tensão e aprendizado em diferentes ambientes de vivências, que contribuem para a formação de jovens e de adultos como sujeitos da história. Negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços; mulheres, homens; jovens, adultos, idosos; quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos, pescadores, agricultores; trabalhadores ou desempregados — de diferentes classes sociais; origem urbana ou rural; vivendo em metrópole, cidade pequena ou campo; livre ou privado de liberdade por estar em conflito com a lei; pessoas com necessidades educacionais especiais – todas elas instituem distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e execução de diferentes propostas e encaminhamentos para a EJA (BRASIL, 2009, p. 28).

Como se pode ver, é grande a diversidade contida no campo da EJA, e conhecer essa diversidade é o ponto de partida para a formulação do currículo.

O Brasil adentrou o século XXI com um vergonhoso índice de analfabetismo. Segundo dados do Censo 2010 do IBGE, cerca de 14,2 milhões de pessoas ainda se encontram analfabetas. Sabemos que nosso país foi constituído por diferentes povos, que nos enriqueceram com suas culturas, seus hábitos, suas crenças, seus modos de ser. A diversidade está, portanto, presente na matriz cultural do Brasil.

A educação não pode desconsiderar a diversidade, assim como não pode e não deve aceitar a desigualdade. Os sujeitos que compõem a EJA, de maneira geral, vivem a dura realidade da exclusão, da discriminação e da falta de oportunidades, marcas fortes da desigualdade social a que são submetidos. Segundo Ana Paula Arbache (2001, p. 22),

Visualizar a educação de jovens e adultos levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a ela recorrem torna-se, pois, um caminho renovado e transformador nessa área educacional.

Há muitas concepções de currículo e propostas curriculares. Quase todas reportam-se ao currículo da educação formal e mais especificamente ao currículo para a educação de crianças. Freire (apud GADOTTI, 2002, p. 11-12) define a concepção de currículo para a EJA como

[...] aquela que se assume como um centro de direitos e deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só,

a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia.

Nesse sentido, cabe enxergar a diversidade com naturalidade, uma vez que ela se constitui nas diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros, ao contrário da desigualdade, que acentua essas diferenças numa perspectiva opressora. Não há como falar em educação cidadã se ela não permite a seus sujeitos históricos a construção de seus próprios componentes curriculares, referenciados na busca pela superação das desigualdades sociais que têm excluído a população jovem e adulta dos direitos sociais fundamentais.

O tempo e o espaço estão presentes na cultura escolar e, no caso específico da EJA, requerem uma compreensão alargada, afinal, para aqueles que passaram boa parte de suas vidas num descompasso entre o tempo da formação escolar e o tempo do trabalho, chega a hora decisiva de buscar conciliar essas duas necessidades fundamentais.

O currículo se insere nesse espaço como um organizador da vida escolar. É no currículo que se inscrevem os sonhos, os desejos, as aspirações dos diferentes sujeitos que ali convivem.

Por isso, as propostas curriculares devem ser elaboradas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo (educandos, educadores, gestores, equipes pedagógicas das secretarias de educação, comunidade etc.). A elaboração de um currículo local possibilita uma aproximação maior entre os sujeitos do ato educativo (educador e educando) e entre eles e o objeto do conhecimento, rompendo com a hierarquia dos saberes escolares em detrimento dos saberes que os educandos trazem em suas vivências.

Permite também uma maior apropriação dos conceitos e das metodologias utilizadas, bem como o exercício permanente de análise das práticas cotidianas.

Nesse currículo, tudo é significativo, pois teve como base para sua construção as experiências docentes e discentes e os desejos e aspirações de seus diferentes elaboradores.

Antônio Flávio Barbosa Moreira (1996, p. 13), especialista em currículo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), afirma que

Um currículo nacional acaba por privilegiar o discurso dos dominantes, tendendo a excluir das salas de aula os discursos e as vozes dos grupos sociais oprimidos, vistos como não merecedores de serem ouvidos no espaço escolar.

Os componentes curriculares não podem ser impostos, mas construídos com base em referências identitárias locais, contribuindo para fazer da escola um espaço de frutíferas aprendizagens. Se o currículo tem uma dimensão ampla que extrapola a sala de aula, faz-se necessário analisar como ele é concebido e qual o papel que ele ocupa nas políticas educacionais, no que concerne à EJA.

A DIMENSÃO CURRICULAR NOS DOCUMENTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

Desde 1948, quando foi proclamada, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a *Declaração universal dos direitos do homem*, a educação conquistou um status de direito fundamental, reconhecido mundialmente.

Garantir o direito à educação para todos seria, desde então, condição essencial para o desenvolvimento de todas as nações que almejassem construir para si uma sociedade mais pacífica e igualitária. Contudo, esse reconhecimento não tem se revertido em práticas concretas. Em nosso país, negado desde a infância, o direito à educação tem sido soterrado pela necessidade de sobrevivência, num mundo desigual e excludente que não tem garantido nem mesmo direitos elementares como o da alimentação, moradia etc.

O caminho que deveria levar desde cedo à escola sofre, então, bruscas mudanças de rota e passa a ter como principal objetivo a preservação da própria vida. Em decorrência disso, milhões de crianças são obrigadas a abandonar os estudos antes de concluí-los ou nem sequer têm a oportunidade de iniciá-los. Contudo, não é somente a necessidade de trabalhar para sobreviver que contribui para que o direito à educação seja violado. Muitos dentre aqueles que puderam iniciar o processo de escolarização foram expulsos da escola por um currículo alienado de suas reais necessidades, distante de suas experiências de vida, composto por disciplinas fragmentadas, pouco atrativas, desprovidas de sentidos, e organizado com base em tempos e espaços alheios às suas culturas. Mas o mundo imprime à existência desses excluídos da educação a necessidade de aprender diariamente. Atualmente, essa necessidade tem sido acirrada pelo contexto da globalização, em que as distâncias são estreitadas pelos meios de comunicação. No mundo globalizado, altamente tecnológico, não basta mais dominar uma técnica de produção para garantir a permanência no trabalho. Isso porque o trabalho tem assumido formas cada vez mais imateriais.

Hoje, a informação galgou a condição de capital, e é preciso saber obtê-la, tratá-la e operar por meio dela em situações produtivas, transformando-as em conhecimentos.

Nesse contexto, a educação ganha uma relevância cada vez maior, mas o caminho “regular” para a progressão dos estudos passa a ser árduo e praticamente impossível de ser trilhado por milhões de jovens brasileiros.

Premidos pela necessidade dessa progressão e diante das barreiras que o caminho lhes apresenta, resta-lhes a possibilidade de “cortar caminho”, pegando um atalho que lhes permitirá chegar ao mesmo lugar que aqueles que tiveram suas trajetórias facilitadas – por questões econômicas –, porém, em menos tempo. A EJA tem se constituído nesse atalho.

Embora esse atalho permita chegar mais rápido, é preciso manter a mesma qualidade dos demais caminhos. Nesse sentido, a EJA não pode ser tratada como um processo aligeirado de qualidade questionável. Para além do caráter reparatório das injustiças cometidas outrora, a EJA deve buscar formas cada vez mais inovadoras de constituir-se como educação “de ponta”, conforme previsto na “Declaração de Hamburgo” (UNESCO, 1997):

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.

Os marcos legais e os documentos nacionais e internacionais, que amparam a EJA e a colocam no patamar de educação de caráter regular, expressam a intencionalidade de fazer cumprir o direito inalienável de uma educação com qualidade social, que permita aos jovens e adultos que a frequentam o pleno exercício da cidadania e a conquista dos direitos. No entanto, apesar de perceber um grande avanço, cabe reconhecer que esses documentos dedicaram pouco espaço para a reflexão sobre o currículo, como se vê a seguir.

CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (CONFINTEAS)

Em 1990, com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizado em Jomtien, na Tailândia, entendeu-se a alfabetização de jovens e adultos como a primeira etapa da educação básica, consagrando a ideia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização. Nesse sentido, cabe a ideia de educação ao longo da vida, pois somos seres inconclusos, fazendo-nos e refazendo-nos permanentemente nas relações diárias que travamos conosco, com os outros e com o mundo. Essa incompletude, própria da forma humana de existir, intrinsecamente histórica – pois situada numa duração de tempo –, faz da EJA uma prática mais do que reparadora e compensatória: trata-se de uma ocasião necessária ao desenvolvimento social, econômico, político e cultural de um país. Não há sociedades que tenham resolvido seus problemas sociais e econômicos sem equacionar, devidamente, os problemas de educação; e não há países que tenham encontrado soluções de seus problemas educacionais sem equacionar devida e simultaneamente a educação de adultos e a alfabetização (GADOTTI, 2004, p. 2).

Não basta, no entanto, oferecer qualquer educação a esses jovens e adultos, cujo desejo de ser mais os faz retornar à escola. A educação não é um objeto único e monolítico, mas múltiplo e diverso. As diversas práticas educativas trazem em seu cerne um caráter, ao mesmo tempo, pedagógico e político. Pedagógico, pois essas práticas implicam, ainda que subliminarmente, uma teoria do conhecimento, uma epistemologia que molda os processos de ensino-aprendizagem. Político, pois toda prática educativa é uma prática a favor de algo e de alguém e se dispõe contra algo e alguém. Como nos dizia Paulo Freire, não há educação neutra, e a própria pretensão à neutralidade é em si

mesma uma postura política. Nessa perspectiva, o currículo se insere como o elemento capaz de articular essa multiplicidade de contextos e conceitos que envolvem a EJA e fazem dessa modalidade um campo rico e fecundo. Iniciadas antes dos anos 1990, as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteas) são importantes espaços de discussão e encaminhamentos de recomendações, pareceres e procedimentos para EJA, contribuindo significativamente para o fortalecimento dessa modalidade, conforme pode-se observar pelo histórico a seguir.

I CONFINTEA

Contexto/tema: contexto do pós-guerra – busca pela paz.

Período/local: 1949 – Elsinore, Dinamarca.

Participação: 106 delegados, 21 organizações internacionais e 27 países.

Resultados/recomendações:

- que os conteúdos da educação de adultos estivesse de acordo com as suas especificidades e funcionalidades;
- que fosse uma educação aberta, sem pré-requisitos;
- que os problemas das instituições e organizações com relação à oferta precisariam ser debatidos;
- que se averiguassem os métodos e técnicas e o auxílio permanente;
- que a educação de adultos seria desenvolvida com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, não só os governos;
- que se levasse em conta as condições de vida das populações de modo a criar situações de paz e entendimento.

II CONFINTEA

Contexto/tema: mundo em mudança, de acelerado crescimento econômico e de intensa discussão sobre o papel dos Estados ante a educação de adultos.

Período/local: 1960 – Montreal, Canadá.

Participação: 47 Estados-membros da Unesco, 2 Estados como observadores, 2 Estados associados e 46 ONGs.

Resultados/recomendações: consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos, que contemplava um debate sobre o contexto do aumento populacional, de novas tecnologias, da industrialização, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial, em que os países mais abastados devessem cooperar com os menos desenvolvidos.

III CONFINTEA

Contexto/tema: educação de adultos e alfabetização – mídia e cultura.

Período/local: 1972 – Tóquio, Japão.

Participação: 82 Estados-membros, 3 Estados na categoria de observador (incluindo Cuba), 3 organizações pertencentes às Nações Unidas, 37 organizações internacionais.

Resultados/recomendações: o relatório final concluiu que a educação de adultos é um fator crucial no processo de democratização e desenvolvimentos econômico, social

e cultural das nações, sendo parte integral do sistema educacional na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

IV CONFINTEA

Contexto/tema: “Aprender é a chave do mundo”.

Período/local: 1985 – Paris, França.

Participação: 841 participantes de 112 Estados-membros, agências das Nações Unidas e ONGs.

Resultados/recomendações: importância do reconhecimento do direito de aprender como o maior desafio para a humanidade. Entendendo por direito o aprender a ler e escrever, o questionar e analisar, imaginar e criar, ler o próprio mundo e escrever a história, ter acesso aos recursos educacionais e desenvolver habilidades individuais e coletivas. A conferência incidiu sobre as lacunas das ações governamentais quanto ao cumprimento do direito de milhares de cidadãos a terem suas passagens pelos bancos escolares com propostas adequadas e com qualidade.

V CONFINTEA

Contexto/tema: aprendizagem de adultos como ferramenta, direito, prazer e responsabilidade. Antes da Conferência, foi realizada uma ampla consulta com as cinco grandes regiões mundiais consideradas pela Unesco e também com as ONGs. Com base nessa consulta, foram consolidados relatórios para a Conferência Internacional.

Período/local: 1997 – Hamburgo, Alemanha.

Participação: Mais de 170 Estados-membros, 500 ONGs e cerca de 1.300 participantes.

Resultados/recomendações: a mobilização atravessou fronteiras temáticas e de ação – por meio da liderança do International Council for Adult Education (Icae) e de alianças com governos progressistas, houve uma intensa mobilização de ONGs e do movimento de mulheres, mesmo que sem direito a voto.

CONFINTEA + VI

Contexto/tema: Estados-membros da Unesco foram convocados a reexaminarem os compromissos com a EJA firmados na Conferência de 1997. A reunião para o Balanço Intermediário foi influenciada pelo clima de Fórum Social Mundial e foi uma chamada de responsabilização dos Estados-membros com a finalidade de implementar a Agenda de Hamburgo e de concretizar a Confinteia VI, em 2009.

Período/local: 2003 – Bangcoc, Tailândia.

Participação: nessa reunião, a participação das ONGs foi bastante organizada e, ao contrário de outros anos, os Estados-membros não enviaram delegações de alto perfil.

Resultados/recomendações: nesse encontro também foi ressaltada a necessidade de criação de instrumentos de advocacia para educação de adultos, em nível local e global, em espaços dentro e fora da Unesco.

VI CONFINTEA

Contexto/tema: pela primeira vez, a Confinteia foi realizada num país da América do Sul. Foi dada ênfase no papel central da educação e da aprendizagem de adultos

nos programas internacionais em educação e desenvolvimento, especialmente aqueles relativos ao desenvolvimento sustentável.

Período/local: 2009 – Belém, Brasil.

Participação: 1.500 participantes na Conferência, incluindo representantes de mais de 156 Estados-membros da Unesco, além de outros parceiros das Nações Unidas, de organizações internacionais de cooperação bilateral e multilateral, da sociedade civil e do setor privado, assim como estudantes adultos de várias partes do mundo.

Resultados/recomendações: Marco de ação de Belém – Traz orientações que incluem recomendações para as políticas de EJA e oferecem diretrizes que permitem ampliar o referencial para a busca de uma EJA mais inclusiva, participativa e equitativa.

Pode-se perceber, com essa síntese das Conferências Internacionais, a indissociabilidade entre os processos de alfabetização e continuidade, por um lado, e as especificidades de cada uma dessas etapas da educação básica, por outro. As Confinteas têm, em geral, esse caráter mais político. Apresentam recomendações para os países membros, mas que acabam por incidir também no currículo da EJA, pois ele carrega em si a dimensão política.

As recomendações da I Confintea apresentaram uma forte preocupação com o currículo na medida em que reforçaram a necessidade de atender às especificidades e funcionalidades da EJA. Orientaram também a necessidade de averiguação dos métodos e técnicas e de apoio e acompanhamento aos programas de EJA. A preocupação com as condições de vida das populações e com a convivência harmoniosa entre os povos e nações apontou para a necessidade de construção de um currículo com dimensões planetárias, com base na justiça social, igualdade e equidade.

Na II Confintea, destaca-se como principal contribuição ao currículo a questão das novas tecnologias, que, como podemos constatar 60 anos depois, foram responsáveis pela consolidação de um novo paradigma educacional.

A III Confintea trouxe como contribuição ao currículo a valorização da educação de adultos como indutora dos processos de democratização e desenvolvimento econômico, social e cultural das nações. Essa visão de EJA impacta significativamente o currículo, uma vez que reconhece, nessa modalidade, a capacidade de transformar a sociedade com base na transformação dos sujeitos que a compõem.

As Confinteas IV e V e a Confintea + VI tiveram suas ênfases no campo dos direitos, denunciando as lacunas de ações governamentais no cumprimento ao direito inalienável de educar-se ao longo da vida e conclamando movimentos sociais e ONGs para participar da luta pela universalização da EJA até que o analfabetismo seja totalmente eliminado.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a dimensão curricular permeou as discussões das seis Confinteas, fazendo dessa instância global de participação um importante espaço de análise da EJA que temos rumo à construção da EJA que queremos. Mas o valor desses encontros não está somente nos produtos que eles proporcionam.

Vale destacar o valor formativo do processo preparatório à VI Confintea, que envolveu Estado e sociedade civil, com seus diversos segmentos (educadores/professores de EJA, educandos de EJA, gestores municipais e estaduais, universidades, movimentos sociais e sindical, universidades etc.)

Foram realizados nesse processo:

- a) cinco oficinas regionais de formação em organização e análise de dados, que produziram dados para o diagnóstico estadual da alfabetização e da EJA;
- b) vinte e sete encontros estaduais/distrital com a participação de 80 a 600 participantes de diferentes segmentos em cada um;
- c) cinco encontros regionais com cerca de dez delegados por estado;
- d) um encontro nacional com 300 participantes.
- e) Todo esse processo teve como resultado a elaboração do documento *BRASIL – Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida*, composto por três partes: diagnóstico nacional, desafios e recomendações para a EJA.

Das centenas de recomendações registradas nesse documento, destacam-se as referentes ao currículo. Foram 12 recomendações, a saber:

1. Realizar estudos e discussão envolvendo diversos atores sobre conhecimentos e saberes produzidos por jovens e adultos em variados contextos não formais ao longo da experiência de vida, a fim de que possam ser reconhecidos e validados nos sistemas públicos de ensino;
2. Organizar currículos adequados à especificidade dos educandos de EJA, que levem em conta a diversidade e realidades locais, rompendo com práticas de aligeiramento dos conhecimentos – superando a visão compensatória dessas práticas – e com a redução do tempo e do direito à educação e favorecendo a sua permanência no processo e a qualidade dessa educação;
3. Articular e associar, no currículo e na ação pedagógica com educandos da EJA, perspectivas emergentes do mundo do trabalho – economia solidária, cooperativismo, mercado sucroalcooleiro –, estimulando iniciativas de geração de renda, trabalho e desenvolvimento da economia solidária, como alternativa forjada no meio social, em contraposição ao capitalismo;
4. Favorecer a ampliação do conceito de saúde, de modo que se contemple no currículo a questão da segurança alimentar e articule o saber popular ao científico, fomentando a leitura crítica do modo como o binômio saúde/doença tem sido veiculado na mídia e proporcionando experiência permanente para a autoeducação;
5. Fortalecer relações solidárias familiares e/ou parentais, incentivando temas pertinentes na execução de projetos didáticos e na formação de professores;
6. Contemplar a história de assentamentos de trabalhadores rurais sem terra no currículo da EJA;
7. Implantar a Política Nacional de Educação Ambiental na EJA, por meio da Comunidade de Aprendizagem para a Qualidade de Vida (ComVidas) e com o apoio de Coletivo Educadores/Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola e Coletivos Jovens de Meio Ambiente, com base em ações conjuntas do órgão gestor da EJA e do Comitê Gestor (MEC-MMA) da Política Nacional de Educação Ambiental;

8. Reafirmar a concepção de economia popular e solidária na organização de currículos de EJA, na perspectiva da formação humana e solidária, mais cooperativa e coletiva;
9. Reafirmar a necessidade de inclusão, no currículo, de temas que valorizem o respeito a fases da vida, compreendendo-as no âmbito de suas culturas específicas e buscando a superação de conflitos geracionais;
10. Estimular a inclusão, nos projetos político-pedagógicos de EJA, de princípios e valores para um futuro sustentável, definidos em documentos, particularmente a Carta da Terra e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, com ênfase nos novos desafios que as mudanças climáticas trazem para a espécie humana e para toda a teia da vida;
11. Realizar estudos socioeconômicos sobre os educandos da EJA, a fim de implementar currículos com metodologias adequadas, tempos flexíveis e qualidade de ensino capaz de promover melhorias na vida dos cidadãos- educandos.
12. Repensar os sistemas de avaliação tendo em vista a perspectiva de avaliação formativa, incorporando a dimensão de como cada sujeito se apropria dos conhecimentos para si, para sua comunidade e para a sociedade, dando relevância ao valor do conhecer e da competência de jovens e adultos para a reelaboração de novos conhecimentos. (BRASIL, 2009, p. 56-57).

Tanto o processo preparatório como o momento de realização da Confinteia VI contribuíram significativamente na compreensão de currículo para EJA, oferecendo diretrizes e orientações para a formulação de políticas para esse segmento na perspectiva inclusiva, participativa e cidadã. No entanto, do ponto de vista do currículo, percebemos que esses encontros não conseguiram propiciar um amplo debate sobre o tema, tampouco apresentar uma visão alargada de currículo. Contudo, as Confinteas tiveram e têm o seu valor enquanto indutoras de políticas públicas para EJA.

Dentre os avanços históricos obtidos pela EJA, destacam-se as conquistas no âmbito da garantia de direitos educacionais, amparadas por marcos legais.

A luta dos movimentos sociais em prol da EJA tem, ao longo dos anos, fomentado a construção das bases legais que amparam essa modalidade, no sentido de tirá-la da marginalidade e inseri-la no campo de direitos. Pode-se perceber esse movimento por meio da cronologia dos marcos legais da EJA, que tem sido marcada por processos descontínuos, ocasionados por inúmeras ausências, dentre elas a falta de investimento público em proporções equivalentes às demais modalidades de ensino, a falta de formação docente específica, a falta de normatizações que possam ir além da perspectiva reparadora e a falta de legislação que garanta a sua qualidade e eficiência. Há um grande contingente de sujeitos na EJA que aguardam sair da invisibilidade. Para isso, é necessário ter mais do que leis, afinal, como diz Carlos Drummond de Andrade (1955, p. 226), “as leis não bastam; os lírios não nascem das leis”.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Fazendeiro do ar & poesia até agora*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1955.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. "Os jovens da EJA e a EJA dos jovens". In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 43-54.

APPLE, Michael W. "Repensando ideologia e currículo". In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

ARBACHE, Ana Paula Bastos. *A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica*. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2001.

BRASIL. *Documento preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confitea)*. Brasília: MEC; Goiânia: Funape/UFG, 2009.

FÁVERO, Osmar. "Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação de políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil". In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.13-28.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. *Método Paulo Freire, a reinvenção de um legado*. Brasília: Líber Livro, 2008.

_____; AMARAL, Rutléa. *Princípios curriculares orientadores para a EJA*. São Paulo: Ed,L – Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009 (Receja, Caderno 3).

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Graças até os Severinos*. São Paulo: Cortez; Brasília: Inep, 1989.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1999a.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1999b.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Edunesp, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1987.

GADOTTI, Moacir. "Pedagogia da terra e cultura da sustentabilidade", *Revista Pátio*, ano V, n. 19, Porto Alegre, nov. 2001/jan. 2002, p. 10-13.

_____. *Educação e comunicação: o papel dos meios na formação do aluno e do professor em educação de jovens e adultos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos*. São Paulo: Ação Educativa, 1999. Mimeo.

MORAES, Cândida Andrade de. *Por uma pedagogia social: práticas pedagógicas em escolas para jovens em privação de liberdade*. 2011. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. "Os parâmetros curriculares nacionais em questão", *Educação & Realidade*, vol. 21, n. 1, Porto Alegre, jan./jun., 1996, p. 9-22.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

SACRISTÁN, J. Gimeno. "Currículo e diversidade cultural". In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 82-113.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ªed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAUL, Ana Maria. "A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire". In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, Antônio. *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto, 1998, p. 151-165.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

UNESCO. "Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos", *V Confinteia*, Hamburgo, 1997.

ROMPENDO COM A MASSIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO – UM OLHAR ESPERANÇOSO PARA OS EDUCANDOS COM AUTISMO

VIRGÍNIA SILVA¹⁰⁵

ROSEANE CUNHA¹⁰⁶

ANA BÁRBARA DA SILVA NASCIMENTO¹⁰⁷

SÍLVIA ESTER ORRÚ¹⁰⁸

ANA LUIZA DE FRANÇA SÁ¹⁰⁹

RESUMO

O trabalho insere-se na modalidade reflexão teórica no Eixo Temático 1: A educação que emancipa ante as injustiças, desigualdades e vulnerabilidades. Apresenta a problemática da atuação docente numa escola de Brasília, Brasil, com estudantes portadores de autismo, com base na pedagogia de Paulo Freire (2013a, 2013b, 2014) e González Rey (2005, 2012). Os estudantes com autismo, assim como as pessoas com deficiência, estão no grupo de pessoas consideradas improdutivas dentro da organização da sociedade capitalista. Esse grupo de pessoas está vulnerável, nos sistemas educacionais, por estar vivenciando os efeitos iatrogênicos da medicina em seu cotidiano de aprendizagem, que vem imprimindo práticas docentes condicionantes, modeladoras de comportamento e massificadoras

105. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Docente na Escola de Formação dos Profissionais da Educação. Pesquisadora dos processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e altas habilidades. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Contato: virginia_s@globo.com.

106. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Há 20 anos atuando nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação especial. Mestranda no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Contato: roseane.p.cunha@bol.com.br.

107. Graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Professora de Filosofia do ensino fundamental e do ensino médio. Investigadora e entusiasta do projeto de filosofia para crianças. Contato: absn1307@gmail.com.

108. Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Pesquisadora e autora de artigos científicos, capítulos e livros na área da educação inclusiva e formação de professores. Contato: seorru@unb.br.

109. Professora do Instituto Federal de Brasília. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB) na linha de pesquisa escola, aprendizagem, trabalho pedagógico e subjetividade na educação. Contato: analuisasaalvarenga@gmail.com.

nos contextos escolares, o que tem deixado esses estudantes à margem de uma emancipação na participação desse processo. O professor, imerso na sociedade medicalizada, vem contribuindo para a posição vulnerável desses estudantes por intermédio de práticas pedagógicas não reflexivas e colaboradoras da opressão a que esses estudantes são submetidos socialmente em função de um rótulo diagnóstico. A discussão caminha no sentido da compreensão de que o professor faz parte dessa realidade que torna o educando vulnerável e precisa, ao refletir e agir sobre sua ação, estabelecer uma práxis que rompa com práticas pedagógicas opressoras e massificadoras.

PALAVRAS-CHAVE

Autismo, vulnerabilidade, sujeito que aprende, práxis, emancipação.

ABSTRACT

This paper presents the problem of teaching practice in a school of Brasília, Brazil, with students with autism based on the pedagogy of Paulo Freire (2013a, 2013b, 2014) and González Rey (2005, 2012). The objective is to discuss the teacher's actions emphasizing the importance of building a pedagogical praxis directed to the participation of students with autism in their learning and development processes in school contexts. These students, as well as people with disabilities, are in the group of people considered unproductive in the organization of the capitalist society. They have been historically placed in the position of those who cannot learn and do not develop in the school context. They are considered, in many occasions, subjects unable to learn and to develop in this context due to the characteristics of autism. They are vulnerable in educational systems for they are experiencing the iatrogenic effects of medicine in their daily learning that has been practicing decontextualized and massified teaching methods in school contexts. This causes these students to be on the sidelines of an emancipation in participating in this process. The teacher, immersed in a medicalized society, has contributed to the vulnerable position of these students through non-reflective pedagogical practices and practices that collaborate to oppression to which these students are subjected socially due to a diagnostic label. The discussion is towards the understanding that the teacher is part of this reality that makes the student vulnerable, and he/she needs, when reflecting and acting, to establish a praxis that breaks with oppressive and massified pedagogical practices. The questioning allows us to highlight the real possibility of a dialogic pedagogical praxis that transforms the reality from the teacher's commitment to a conscious and intentional action contributing to the possibilities of promoting the subject who learns. The student is not defined from capabilities and cognitive systems involved in learning situations, but from

their subjective configurations that explain the mobilization and development of own resources in these situations (GONZÁLEZ REY, 2012).

KEYWORDS

Autism, vulnerability, subject who learns, praxis, emancipation.

Os educandos com autismo foram, historicamente, colocados na posição dos que não aprendem e não se desenvolvem no contexto escolar. São concebidos, em muitas ocasiões, como sujeitos incapazes de aprender e de se desenvolverem nesse contexto em função das características do quadro de autismo. Nessa condição, permanecem a mercê dos sistemas educacionais, vulneráveis entre as intervenções educativas e os anseios familiares que buscam uma educação promotora de situações de aprendizagem que lhes tragam autonomia.

Torna-se necessária a discussão, numa escola de Brasília, Brasil, acerca da necessidade do resgate de uma prática pedagógica reflexiva com esses educandos na busca de uma práxis que transforme a realidade e rompa com práticas de ensino opressoras e condicionantes nos contextos escolares. De modo a trazer esse sujeito social para o protagonismo do seu processo de aprendizagem contrapondo-se à visão cristalizada de que o sujeito seja determinado pelo fator biológico e necessita da sociedade apenas para efeitos de assistência e sobrevivência.

O trabalho tem como objetivo problematizar a ação dos professores de uma escola de Brasília destacando a importância da construção de uma práxis pedagógica direcionada à participação dos estudantes com autismo em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento nos contextos escolares. Para essa problematização, utilizamos a revisão de literatura fazendo um diálogo com Paulo Freire (2013a, 2013b, 2014) e González Rey (2005, 2012). A revisão nos permite destacar a possibilidade concreta de uma práxis pedagógica dialógica, que transforma a realidade com base no compromisso do professor com uma ação consciente e intencional, colaborando para as possibilidades da promoção do sujeito que aprende.

Os educandos com autismo, bem como os que têm diagnóstico de deficiência, foram colocados no grupo de indivíduos que necessitam ser assistidos pela sociedade para definir seu modo de ser e estar no mundo. No campo educacional, o processo de medicalização da sociedade provocou, como efeito iatrogênico¹¹⁰, o distanciamento dos educandos da percepção acerca da realidade educativa na qual vive, de seu processo de aprendizagem e da promoção de tomadas de decisão próprias em relação a esse processo.

Nesse contexto, a escola vem transformando suas dificuldades de ensinar em problemas de ordem médica. Responsabilizando a constituição e condição física e psicológica dos educandos pela não aprendizagem ou não desenvolvimento e, ainda, entregando à medicina a responsabilidade em resolver os déficits que o quadro sintomático imprime, de modo diferenciado, nos educandos. Isso dificulta o exercício das práticas de ensino por parte dos professores em função da crença predominante nas características diagnósticas do autismo, o que os levam a encaminhar o educando para os atendimentos.

Essa organização compõe o cenário social, constituído historicamente, voltado às pessoas com deficiência e ao indivíduo com o diagnóstico de autismo. Concretiza

110. Illich (1975) define o termo iatrogênese para qualificar uma nova doença ocasionada pelas ações da medicina “[...] uma doença iatrogênica é a que não existiria se o tratamento aplicado não fosse o que as regras da profissão recomendam” (p. 32). Ele trabalha diferenciando os efeitos iatrogênicos do ato médico em clínico, estrutural e social. A iatrogênese social, segundo ele, “[...] é o efeito social não desejado e danoso do impacto social da medicina, mais do que o de sua ação técnica direta” (idem, p. 43).

uma organização social opressora que mobiliza estratégias sociais para manterem inalteradas as posições de oprimidos e opressores na sociedade. Dentro do grupo dos oprimidos estão as pessoas com deficiência, vulneráveis e à mercê da ação do outro nos espaços em que vivem. Os educandos classificados como os que não aprendem, são assim classificados por estarem fora do padrão de constituição física e psicológica instituídos na sociedade. “Toda separação entre os que sabem e os que não sabem, do mesmo modo que a separação entre as elites e o povo, é apenas fruto de circunstâncias históricas que podem e devem ser transformadoras” (FREIRE, 2013a, p. 20).

Nesse contexto, fortalece-se a crença de que, esses educandos, colocados no grupo dos que não aprendem, precisam do serviço da medicina para estarem aptos a frequentarem as escolas. A medicina e sua prática clínica passa a ser responsável pelo cuidado dos que não estão dentro dos padrões das sociedades. Atendendo ao movimento dos pressupostos dominantes da sociedade, que mantêm, cada um no seu lugar, dentro da dinâmica produtiva dos sistemas sociais. Desse modo, essa organização familiariza-se de tal modo na vida dos oprimidos que facilita a dominação do opressor. Essa organização dominante serve à “[...] práticas ‘bancárias’ da educação, a que juntam toda uma ação social de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de ‘assistidos’” (FREIRE, 2013b, p. 84).

Os educandos com autismo são singulares tanto dentro da organização social na qual vivem quanto no contexto escolar em que são matriculados. A sociedade, pela lógica médica de cuidado, permite que estejam matriculados, sendo assistidos no processo educativo por práticas descontextualizadas, que não objetivam sua participação real no próprio processo de produção de conhecimento. Alheios à participação e às decisões realizadas sobre sua vida, seguem vulneráveis entre o desejo familiar por uma educação promotora de autonomia e a sociedade que cuida de sua existência no mundo: “[...] marginalizados, ‘seres fora de’ ou ‘à margem de’, a solução para eles estaria em que fossem ‘integrados’, ‘incorporados’ à sociedade sadia de onde um dia ‘partiram’, renunciando, como trãnsfugas, a uma vida feliz (FREIRE, 2013b, p.84).

A atuação docente, nesse contexto, precisa diferenciar-se, fazendo a práxis voltada a emancipação do sujeito que aprende e, nessa condição, mobilizar recursos próprios para avançar no decurso de sua produção de aprendizagens. “O sujeito que aprende define-se não pelas capacidades e processos cognitivos envolvidos no processo de aprender, mas pelas configurações subjetivas¹¹¹ que explicam o desenvolvimento dos recursos do aluno nesse processo” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 36). Algumas atuações reforçam e reproduzem a situação de vulnerabilidade desses educandos, colaborando para a sua posição social entre os oprimidos. A práxis docente lhes permite um trabalho colaborador de aprendizagens, possibilitando aos educandos, na condição vulnerável de oprimido, caminhar rumo à percepção de sua condição na sociedade, refletir sobre ela e possibilitar uma mobilização para um percurso emancipatório de aprendizagem.

111. Denomina-se configuração subjetiva as formações psicológicas complexas caracterizadoras das formas estáveis de organização individual dos sentidos subjetivos, que são a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema, na qual a presença de um desses elementos evoca o outro sem que seja absorvido pelo outro (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 20-21).

A escola precisa ser um espaço de libertação no sentido de trabalhar com base numa práxis que promova, para o educando e para o professor, uma relação simultânea de diálogo e aprendizagem. O diálogo, parte essencial das relações sociais no contexto escolar e centro do processo de produção do conhecimento e de aprendizagens, permite o exercício da autonomia e de uma organização criativa e pessoal ante os conhecimentos e ante o outro, na convivência escolar.

A centralidade do diálogo no trabalho pedagógico é algo que exige o posicionamento docente consistente e diferente ante as possibilidades de aprendizagem dos educandos. Defendemos um compromisso e uma posição problematizadora diante da opressão e classificação massificadora imposta pelo diagnóstico de autismo nas práticas pedagógicas de ensino. Pois “não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura” (FREIRE, 2014, p. 100). É urgente a necessidade de contrapor práticas que reconhecem o educando e suas singularidades à prática que os concebe como um receptáculo daquilo que o professor ensina e um organismo que responde aos estímulos do ambiente. Fato que reflete uma concepção positivista, determinista e biológica de homem e da educação denominada bancária, em que o conhecimento é uma virtude de alguns possuidores, entregues aos que não sabem nada. O diálogo necessário à mudança “[...] é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, esse diálogo não pode reduzir-se a depositar ideias em outros” (FREIRE, 1980, p. 83).

O professor, sabendo-se ser constituído histórica, social e subjetivamente nos contextos em que estabelece relações com os outros, disponibilizando-se ao diálogo, disponibiliza-se, também, ao mundo e aos outros e dá origem, com esse posicionamento, à dialogicidade, que permite a curiosidade e a inquietação do movimento constante do ser que se sabe inconcluso e que se constitui simultaneamente em sua relação com a realidade.

REFERÊNCIAS

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

_____. *Educação como prática da liberdade*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa qualitativa e subjetividade*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. “A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva”. In: MARTINEZ, A. M. M.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Líber Livros, 2012, p. 21-41.

ILLICH, I. *A expropriação da saúde: nêmesis da medicina*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

