

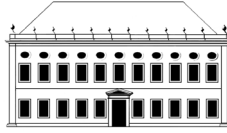


F DIÁLOGOS REIREANOS

A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS EM PORTUGAL E NO BRASIL

Luís Alcoforado
Márcia Regina Barbosa
Denise Aparecida Brito Barreto
(editores)

Em 1970, na região de Coimbra, o GRAAL, um movimento internacional de mulheres católicas, desenvolveu um ousado programa de Alfabetização de Adultos, de Pós Alfabetização e de Animação Social, baseado no pensamento de Paulo Freire. Após a Revolução de 25 de abril de 1974, Paulo Freire visitou Coimbra, a sua Universidade e as pessoas envolvidas naquele programa, travando conhecimento *a posteriori* com uma experiência que o deixou feliz e emocionado. Passados 45 anos sobre a experiência vivida na região de Coimbra e 40 anos após a visita de Paulo Freire à Universidade de Coimbra, lançamos o convite para que educadores e investigadores portugueses e brasileiros, elaborassem testemunhos escritos sobre a educação de jovens e adultos que se (não) faz hoje nos nossos dois países e como poderemos enriquecê-la através das interpelações que o pensamento e a práxis de Paulo Freire ainda nos fazem na atualidade. É isso que aqui apresentamos! Colocamos à disposição dos/as leitores/as um conjunto de trinta e dois textos que testemunham a produção científica das pessoas que abraçaram, há muito tempo, a problemática e o campo de práticas da Educação e Formação de Jovens e Adultos, tendo como referência um dos autores que, a nível mundial, mais contribuiu para a dignificar e a impregnar de sentido.



D O C U M E N T O S

I
IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS
U

EDIÇÃO

Imprensa da Universidade de Coimbra
Email: imprensa@uc.pt
URL: http://www.uc.pt/imprensa_uc
Vendas online: <http://livrariadaimprensa.uc.pt>

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Imprensa da Universidade de Coimbra

CONCEÇÃO GRÁFICA

António Barros

IMAGEM DA CAPA

By John-Mark Kuznietsov
via Stocksnap.io

INFOGRAFIA

Mickael Silva

REVISÃO TEXTUAL

Luciana Mesquita da Silva
Ana Cláudia Cardoso de Freitas
Rosana Patané

ISBN

978-989-26-1325-3

ISBN DIGITAL

978-989-26-1326-0

DOI

<https://doi.org/10.14195/978-989-26-1326-0>



**DIÁLOGOS
REIREANOS**

A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS EM PORTUGAL E NO BRASIL

Luís Alcoforado
Márcia Regina Barbosa
Denise Aparecida Brito Barreto
(editores)

(Página deixada propositadamente em branco)

SUMÁRIO

Apresentação	
<i>Luís Alcoforado</i>	9
1. Paulo Freire na Universidade de Coimbra.	
Memórias e significações de um tempo de fé e ação	
<i>Luís Alcoforado, Sónia Mairos Ferreira</i>	11
2. A importância de Paulo Freire hoje e sempre	
<i>André Gustavo Ferreira da Silva</i>	31
3. As 40 horas de Angicos:	
uma experiência pedagógica de coautoria	
<i>Francisco Canindé da Silva, Marisa Narcizo Sampaio</i>	53
4. Para uma educação inspirada por Paulo Freire:	
das tarefas infinitas	
<i>Marijke Koning</i>	75
5. Paulo Freire: o imortal da educação brasileira	
<i>Hilda Bayma Freire</i>	97
6. A Pedagogia da Palavra em Paulo Freire	
<i>Ester Maria de Figueiredo Souza,</i>	
<i>Denise Aparecida Brito Barreto, Márcia Regina Barbosa</i>	117
7. A presença de Paulo Freire na América Latina:	
notas sobre a relação Ivan Illich e Paulo Freire	
<i>Gildemarks Costa e Silva</i>	131
8. A fundamentação educativa em Álvaro Vieira Pinto:	
formação humana e historicidade no âmago do real	
<i>José Pereira Peixoto Filho, Danilo Svágera da Costa</i>	157
9. Leitura de Mundo e Experiências de Pensamento	
<i>Lucrecio Araújo de Sá Júnior</i>	173

10. A aprendizagem pela conversa na formação de educadores: ecos de um caminho partilhado de aprendizagem, investigação e mudança	
<i>Liliana Lopes</i>	191
11. Contribuições da estética Freireana para a Educação Jurídica pela Mediação da Arte	
<i>Zéu Palmeira Sobrinho</i>	223
12. Educação, Corpo, Cultura: caminhos possíveis para a Humanização e a Educação de Jovens e Adultos	
<i>Maria Cecília de Paula Silva</i>	249
13. Conexões de saberes sobre trabalho: das heranças e dos projetos	
<i>Charles Cunha e Daisy Cunha</i>	275
14. Inéditos viáveis para os trabalhadores jovens e adultos nas políticas atuais de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil	
<i>Simone Valdete dos Santos</i>	301
15. Percepções sobre os ‘novos’ processos de RVCC na Educação de Adultos: evolução ou involução metodológica?	
<i>Anabela R. A. Moraes e Albertina L. Oliveira</i>	321
16. Formação de Jovens Rurais e Educação Popular: fortalecimento da agricultura camponesa na perspectiva freireana no nordeste brasileiro	
<i>José Ribamar Furtado de Souza e Eliane Dayse Pontes Furtado</i>	347
17. A construção de saberes matemáticos na educação de jovens e adultos: um estudo a partir da concepção pedagógica freireana	
<i>Marcelo Máximo Purificação, Elisângela Maura Catarino e Maria Luzia da Santana</i>	369
18. Um olhar Freireano sobre a construção de políticas públicas para EJA: dois exemplos recentes no Brasil	
<i>Jorge Teles</i>	393
19. Mediação pedagógica no contexto da cibercultura	
<i>Maria Auxiliadora Soares Padilha</i>	421

20. Educação popular e formação de professores no espaço da universidade	
<i>Emília Maria da Trindade Prestes</i>	445
21. A Política de formação continuada dos professores de Educação de Jovens e Adultos. DeJa/Semed/Maceió – Alagoas: uma proposta Freireana radical	
<i>Abdízia Maria Alves Barros</i>	467
22. Relatos de experiência em Paulo Freire no curso de Pedagogia da Unifimes	
<i>Luciene Aparecida Pinto Costa Pereira e Marcos Vinicius Costa Pereira</i>	491
23. Capacitação de mediadores no uso do acervo das Minibibliotecas da Embrapa no âmbito dos Territórios da Cidadania no semiárido brasileiro	
<i>Marluce Freire Lima de Araújo,</i> <i>Juliana Andréa Oliveira Batista e Selma Lúcia Lira Beltrão</i>	511
24. A Formação de educadores de jovens e adultos: dialogando com concepções freireanas	
<i>Tânia Regina Dantas</i>	535
25. A ausência Freireana nos programas de formação de professores em nível de graduação no Brasil	
<i>Ironдина de Fátima Silva,</i> <i>Ita de Fátima Dias Silva e Normacy Maria Soares</i>	555
26. Do compasso ao computador: o mesmo desafio humanizador para o ensino e aprendizagem em matemática	
<i>Eimard Gomes Antunes do Nascimento e Cristiane de Sousa</i>	577
27. La alfabetización digital, un nuevo desafío en la Educación de Jóvenes y Adultos: un análisis freireano de las políticas de integración de las tecnologías en Uruguay	
<i>Rosana Martínez Barcellos, Carlinda Leite e Angélica María Monteiro</i>	593
28. Reflexões em torno da gerontologia educativa e de uma experiência com idosos em contexto de Lar	
<i>Albertina L. Oliveira e Juliana Figueiredo</i>	613
29. Um novo olhar para o erro na educação contemporânea	
<i>Patrícia Moraes Veado e Lidiane Ferreira da Silva</i>	639

30. Fórum da Educação de Jovens e Adultos de Pernambuco-Brasil: primeiras reflexões sobre sua contribuição para o controle social das políticas públicas <i>Miriam Patrícia Burgos, Pedro Ferreira e Joaquim Luís Coimbra</i>	657
31. Campanhas de educação de adultos no Brasil, em Portugal e no Rio Grande Norte e os seus princípios educativos (Século XX)	683
<i>Marta Maria de Araújo e Luís Alcoforado</i>	
32. Questões de género e cidadania: reflexões breves sobre o poder emancipatório da educação <i>Cristina C. Vieira, Maria Teresa Alvarez Nunes e Maria Jorge Ferro</i>	701

APRESENTAÇÃO

No início da década de sessenta do século XX, no Nordeste brasileiro, Paulo Freire envolveu-se na busca de uma proposta educativa original que, conjugando teoria e práxis, se constituísse como uma pedagogia comprometida com a libertação das pessoas e das comunidades, através de uma progressiva e contínua humanização, reforçando a “vocação natural de homens e mulheres para serem mais”.

Em 1970, na região de Coimbra, o GRAAL, um movimento internacional de mulheres católicas, desenvolveu um ousado programa de Alfabetização de Adultos, de Pós Alfabetização e de Animação Social, baseado no pensamento de Paulo Freire, que nos conta, no livro *Pedagogia da Esperança*, como recebeu, no seu exílio, nos Estados Unidos, notícias deste projeto e convites para visitar estas pessoas recém-alfabetizadas. Quando lhe foi possível, após a revolução portuguesa, Paulo Freire visitou Coimbra, a sua Universidade e as pessoas que o tinham convidado, travando conhecimento *a posteriori* com uma experiência que o deixou feliz e emocionado.

Passados 45 anos sobre a experiência vivida na região de Coimbra e 40 anos após a visita de Paulo Freire à Universidade de Coimbra, quisemos lançar um convite aberto para um Encontro entre educadores e investigadores portugueses e brasileiros, proporcionando momentos de diálogo sobre a educação de jovens e adultos que se (não) faz hoje nos nossos dois países e como poderemos enriquecê-la através das interpelações que o pensamento e a práxis de Paulo Freire ainda nos fazem na atualidade.

Responderam ao nosso desafio mais de uma centena e meia de pessoas que têm na Educação e Formação de Jovens e Adultos o seu principal ponto de interesse profissional e científico. Ainda que a ideia de base passasse pela criação de círculos de diálogo, sem uma programação exageradamente definida, a riqueza dos contributos e das reflexões foi tão elevada que, desde logo, foi lançado o repto aos participantes para elaborarem textos que se constituíssem como testemunho estruturado das suas colaborações para as animadas conversas que então tiveram lugar. É isso que aqui apresentamos! Não se trata de um livro com as comunicações apresentadas, até porque o encontro não teve um formato clássico de apresentações. Colocamos à disposição dos/as leitores/as um conjunto de trinta e dois textos que testemunham a produção científica das pessoas que estiveram presentes e que abraçaram, há muito tempo, esta problemática e este campo de práticas. Alargando-se por temáticas tão diversas como a teoria e a história da educação, a (re)atualização do pensamento e dos contributos de Paulo Freire, as políticas, a organização, as práticas e os desafios (novos e de sempre) da Educação e Formação de Jovens e Adultos, testemunha o envolvimento de todos/as numa causa justa e inadiável, tendo como referência um dos autores que, a nível mundial, mais contribuiu para a dignificar e a impregnar de sentido.

1. PAULO FREIRE NA UNIVERSIDADE DE COIMBRA. MEMÓRIAS E SIGNIFICAÇÕES DE UM TEMPO DE FÉ E AÇÃO

*Luís Alcoforado*¹

*Sónia Mairos Ferreira*²

Resumo

Este texto propõe uma reflexão sobre a presença de Paulo Freire (e dos seus ensinamentos) em Coimbra-Portugal, mesmo antes da sua primeira visita ao país, após o 25 de abril de 1974. Para isso, traça um panorama dos primeiros contactos dos estudantes e professores da Universidade de Coimbra com o método Paulo Freire no âmbito das dinâmicas geradas pelo Graal, ainda em princípios da década de 1970. Essas dinâmicas consistiram fundamentalmente no trabalho de alfabetização realizado por jovens católicas junto a populações rurais da região, trabalho esse que se estendia a ações culturais e ao apoio estrutural a tais comunidades. Para além de uma síntese dos textos preparatórios do programa proposto pelo Graal, os autores do texto recuperam memórias e significações de uma participante nesse programa, na época estudante de Medicina

¹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

² Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

da Universidade de Coimbra, no sentido de perceber como o programa foi vivenciado pelos/as alfabetizadores/as na relação com as comunidades rurais.

Abstract

This paper addresses a reflection on the presence of Paulo Freire's thinking (and teachings) in Coimbra-Portugal, even before his first visit to the country, after April 25th of 1974 (Portuguese Revolution). Therefore, the paper outlines the first contacts between students and professors of Coimbra University with Paulo Freire's lessons under the Graal's dynamics in the early 1970's. Such dynamics focused in the young catholics' efforts in order to develop literacy in rural areas of Coimbra. The activities included cultural events and structural support to such communities. Besides the analysis of the educative programs of the Graal, the authors recover memories and meanings of a teacher-participant of this group, at the time a student of Medicine in the University of Coimbra, in order to understand how this educative program was experienced by teachers in relation with the rural communities where literacy efforts took place.

1. Paulo Freire em Coimbra (e na sua Universidade) na década de setenta

No livro *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire conta-nos como, quando vivia em Genebra, nos primeiros anos da década de setenta do século XX, perante o pedido de “um inquieto jovem português” para conversar com ele, foi confrontado com a seguinte pergunta: sabe o quanto um grupo de católicas deturpou suas ideias na zona rural de Coimbra, em Portugal? Paulo sabia do trabalho das jovens, mas não tinha sobre ele o mesmo juízo! Algum tempo antes, ainda nos Estados Unidos, tinha recebido “uma série de bilhetes, vários deles escritos numa mesma folha de papel, de ex-analfabetos portugueses”. Levadas por uma jovem americana, estas mensagens de pessoas da região rural de Coimbra, camponeses, tecedeiras e lavadeiras pretendiam agradecer-lhe o que tinha feito por eles, manifestar-lhe a sua amizade e endereçar-lhe um convite para os/as visitar, para que lhe pudessem expressar, de viva voz, a sua reconhecida afeição.

Na recordação deste acontecimento, Paulo não disfarça a satisfação que estas palavras, escritas por portugueses e portuguesas recém-alfabetizadas, que viviam as agruras de um regime não democrático, lhe trouxeram. Talvez estivesse sentindo que a mensagem comum, escrita numa flâmula que acompanhava os escritos e que constatava que “há pessoas que fazem nascer flores onde não se pensava que fosse possível”, era mais um testemunho de que as suas ideias, os seus contributos e a sua luta se iam alargando pelo mundo, levedando um projeto cada vez mais consciente de necessidade de justiça e liberdade. Por isso mesmo, lhes deu a importância que a sua sensibilidade sempre dedicava às pessoas que procuravam aprender, ao mesmo tempo que procuravam mudar o seu mundo.

Respondi a todos e a todas, que me escreveram, pequenas cartas em linguagem simples, jamais simplista e as encaminhei para o

endereço de Maria de Lourdes Pintassilgo, anos depois primeira-ministra de Portugal e que, na época, liderava, ao lado de Tereza Santa Clara, o esforço de um grupo de excelentes gentes trabalhando em educação popular. A alfabetização naquela área rural de Coimbra era só um momento do que fazia, dedicada e competentemente a equipe do Graal, amorosa e lúcida. (Freire, 1992)

Mas o jovem português insistia, naquela conversa de Genebra, na sua convicção inabalável de que se tinha tratado de um trabalho em que não se havia associado a alfabetização à luta política contra o regime ditatorial, tudo se resumindo, no fundo, à ação voluntarista de “umas catoliconas idealistas, sem a compreensão da luta de classes enquanto motor da história”. Se no momento daquele encontro, Paulo Freire já parece convencido de que o seu jovem interlocutor estava a fazer uma avaliação demasiado simplista e unidirecionada daquelas atividades educativas, uns anos mais tarde, quando finalmente a revolução de abril criou condições para o seu contato com a esperança de homens e mulheres que antes não tinham direito a pensamento e voz e passam a encontrar a alegria de usar a palavra e a música para ajudar a desatar as amarras que as e os prendiam, confirma, na dinâmica das comunidades a descobrirem-se livres, o quanto o seu pressentimento estava certo.

Visito Portugal a convite do novo governo a que se junta igualmente a Universidade, onde falo a professores e a estudantes. Visito Coimbra, sua universidade e obviamente, levado pelas mesmas moças amorosas e dedicadas, crentes em Deus e na necessidade de mudar o mundo em favor dos esfarrapados, visito os camponeses e camponesas que me haviam escrito aquelas cartas de bem fraterno. Abracei-os e abracei-as carinhosamente. Nossos corpos como que “escreviam”, uns nos outros, o nosso discurso afetivo que expressava um mútuo agradecimento. O deles a mim.

O meu a eles e a elas. Foi naquela manhã em Coimbra, no campo, que soube ter sido aquela pequena comunidade rural que, com umas poucas mais, deu total apoio ao governo revolucionário, num dos momentos de assanhamento da direita. Uma das mais idosas camponesas que se alfabetizara com as jovens do Graal, despertou numa certa madrugada e, discretamente, recolheu a propaganda fascista que havia sido distribuída durante a noite no seu povoado. O povoado inteiro se recusou a apoiar a manifestação direitista, para que fora convocado pelos panfletos... Não foi preciso fazer-se discurso sobre a luta de classes, que, na verdade, existe, durante o curso de alfabetização, para que ela e seus companheiros, na hora certa, percebessem a relação entre a leitura da palavra, a leitura do mundo e sobretudo a transformação do mundo... (Freire, 1992)

Se é verdade que a vertigem de um novo tempo convocava e reforçava comportamentos que se afastassem decididamente da axiologia do regime derrubado, havia na sinceridade daqueles relatos algo de genuíno, que transmitia uma conscientização problematizadora capaz de se constituir como garante inquebrável da transformação que as pessoas pareciam querer empreender. Paulo Freire convenceu-se, ali mesmo, da eficácia de atividades educativas que lhe pareciam ter sido bem pensadas e bem desenvolvidas, construindo a convicção de que o “trabalho das moças católicas tinha sido apenas sensato e feito nos limites da boa tática e não reacionário”.

Este trabalho constituiu, através das dinâmicas geradas pelo Graal, o primeiro grande encontro dos docentes e estudantes da Universidade de Coimbra com as propostas educativas de Paulo Freire. Eram docentes e estudantes católicos/as, que acreditavam que as suas convicções religiosas só faziam sentido se incluídas num processo de luta por um mundo diferente, mais justo e mais humano. Uma luta que devia ser desenvolvida pelas pessoas, mu-

nidas da leitura da palavra, mas principalmente, dotadas de um pensamento crítico e problematizador da sua realidade. Era nesta busca que a proposta educativa a desenvolver faria sentido. Foi esta procura que levou a utilização das ideias pedagógicas de Paulo Freire, entendidas como contrárias a qualquer tipo de inculcações externas às comunidades e defensoras intransigentes de um trabalho feito com as pessoas, na construção das suas próprias condições transformadoras, num incremento progressivo da inclusão e da justiça social, através de uma maior conscientização (Graal, 1979; Teodoro, 2002). Mesmo se o ambiente político e cultural não era propício a essas possíveis mudanças, nem por isso deixava de se acreditar que a conscientização era possível e necessária. A visita de Paulo Freire a Coimbra e à sua Universidade foi, também, o reconhecimento desse trabalho e a vontade de testemunhar o amor pelas pessoas e a fé num mundo diferente, que o envolvimento militante de docentes e estudantes revelou.

Mais de três décadas depois, foi a nossa vez de nos envolvermos na descoberta destas atividades educativas e de procurar entender os efeitos que elas provocaram naquelas pessoas e nas suas comunidades. Logo no início do novo milénio, como estávamos interessados em incluir Paulo Freire nos nossos programas disciplinares, começámos, em simultâneo e publicamente, a alertar para a atualidade do pensamento de Paulo Freire e para a pertinência que o uso das práticas que dele resultam poderia assumir, no quadro de políticas públicas demasiado marcadas pela omnipresente preocupação do desenvolvimento económico. Considerávamos nessa época, como continuamos a pensar neste momento, que era necessário combater uma visão insularizada da Educação de Adultos, fazendo eco de dois consensos principais, que se começavam a gerar entre os diferentes agentes:

O primeiro apela a um reforço da dimensão crítica como forma progressiva de libertação de condicionalismos que limitam o

exercício pleno de uma cidadania planetária total, ativa e informada por parte de todas as pessoas, no sentido de uma garantia plena de igualdade de direitos, deveres e oportunidades; o segundo invoca a necessidade de alguma desvinculação das sucessivas tarefas cíclicas que lhe foram sendo atribuídas, criando condições para que ela possa contribuir para a construção de um novo *ethos* civilizacional, talvez mais contido em termos de poder, mas mais sintonizado com o mundo e com a vida das pessoas e comunidades. (Alcoforado & Ferreira, 2011, pp. 11-12)

Era esta busca que nos impelia a descobrir Paulo Freire e a pensar a atualidade dos seus contributos no Portugal dos nossos dias. Era essa também a razão que nos levava a desafiar os educadores, para cujos debates éramos convidados, a repensar as nossas práticas com base numa possível (re)apropriação dessas contribuições. Foi nesses momentos que fomos confrontados com a lembrança da experiência já referida. Na verdade, outras/os, também ligados/as à Universidade de Coimbra, tinham tido, há mais de três décadas essa mesma percepção, levando a cabo, na região rural mais próxima da cidade, experiências educativas e práticas de animação social de sucesso, com base nos trabalhos do autor que nós procurávamos convocar. Tornava-se forçoso empreender um trabalho analítico e compreensivo dessas experiências, aprendendo o necessário que pudesse contribuir para consolidar novas propostas e experiências educativas, necessariamente comprometidas com a vontade de mudança das pessoas e das suas comunidades. Se essa ideia foi germinando nas nossas intenções de investigação, um trabalho mais orientado ficou determinado, no quadro da iminência das comemorações do 50º aniversário de Angicos, com a vontade de perceber as repercussões que essas práticas do nordeste brasileiro tiveram deste outro lado do Atlântico.

A primeira interpelação que nos ocupou foi, aproximadamente, a mesma ideia central que tinha integrado a conversa com

o jovem português, em Genebra, que Paulo Freire descreveu no livro *Pedagogia da Esperança*. Na verdade, não deixa de ser uma questão a motivar diversas perplexidades, o facto de se ter desenvolvido um programa educativo com este suporte teórico, num regime ditatorial. Se é certo que o regime do Estado Novo ensaiava uma tímida abertura política, num processo identificado, à época, como primavera que, na verdade, nunca chegou sequer a florir, não deixa de ser verdade que continuava a existir a presença sufocante da polícia política, permanecia a limitação autoritária dos direitos políticos mais essenciais e se mantinha a ordem musculada da organização corporativa da vida do país.

Apesar disso, as jovens católicas conseguiram desenvolver um conjunto de práticas educativas absolutamente inovadoras, para a realidade portuguesa, suportadas no pensamento de um autor que o regime não tolerava. Por que é que isto aconteceu e como é que isto aconteceu? Fomos respondendo a estas questões convocando, em simultâneo, uma análise dos documentos disponíveis que serviram de base ao trabalho desenvolvido e as memórias de quem viveu este processo na primeira pessoa (Alcoforado & Ferreira, 2013; 2014). Visitámos alguns dos espaços e das comunidades rurais que foram palco e agentes daquelas atividades e conversamos com ex-alunos da *Escola da Amizade*. Ouvimos o relato entusiasmado de um dos docentes da Universidade que ajudou na preparação da equipa de Alfabetizadores/as e Animadores/as e quisemos recolher as opiniões de alguém que tivesse participado nas práticas de alfabetização, tendo dedicado a esta ação as suas férias de Verão do ano de 1970, como membro integrado de uma comunidade rural da região de Coimbra, contribuindo para que mais pessoas acessem à leitura e à escrita, ao mesmo tempo que conheciam melhor e discutiam o seu mundo e outros mundos.

Tal como Paulo Freire, em Angicos, também “as moças do Graal” quiseram que este trabalho fosse desenvolvido por estudantes, na

sua maioria oriundos da Universidade de Coimbra, mas igualmente de outras instituições nacionais e europeias. Como já referimos antes e noutro texto (Alcoforado & Ferreira, 2013), estes/as jovens envolveram-se num programa de preparação que teve como principal texto de análise o livro *Educação como Prática de Liberdade*, de Paulo Freire, reforçado com debates sobre temas políticos, sociais, culturais e demográficos, animados pelas jovens do Graal, com a participação de docentes da Universidade de Coimbra.

Neste texto, em concreto, procuraremos trazer, de seguida, ainda que de uma maneira muito breve, mais alguns contributos para ajudar a compreender o processo, então desenvolvido. Primeiro, apenas para uma compreensão mínima do trabalho que foi levado a cabo, retomaremos uma breve síntese dos textos preparatórios do programa, procurando identificar as finalidades e as razões que as jovens enunciavam para estas suas iniciativas. Depois, recorreremos às memórias e as significações atuais de uma estudante, que naquela época frequentava a Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra e que participou no programa como alfabetizadora, para tentarmos perceber a forma como ele foi vivido pelos/as Alfabetizadores/as e Animadores/as, na sua relação com as comunidades rurais que envolveu. Usaremos, para atingir este último objetivo, a informação recolhida através de uma entrevista não estruturada, realizada no último ano.

2. As razões e os resultados de “um trabalho sensato, nos limites da boa tática e não reacionário”

O Graal tinha aparecido em Portugal pouco mais de uma década antes destas atividades. Era um movimento cristão, integrado por mulheres de diferentes proveniências e interesses que se impunham a construção de uma nova realidade, constituindo as mulheres como

uma nova força social, capazes de contribuir, através de formas inovadoras e subversivas de intervenção, para introduzir mudanças significativas, ao nível qualitativo e quantitativo, na vida das pessoas, das comunidades e da sociedade em geral (Graal, 1979). Como noutras latitudes e longitudes, as jovens portuguesas decidiram que essa procura espiritual e epistemológica de uma ação transformadora intragrupal, apenas teria sentido se fosse alargada aos contextos de pertença, materializada através de práticas educativas e sociais concretas, junto das pessoas mais desfavorecidas e oprimidas, procurando envolve-las num movimento problematizador da sua realidade existencial.

A sua instalação no país não tinha sido completamente pacífica. Após uma recusa da hierarquia da Igreja católica em autorizar a sua atividade na diocese de Lisboa, motivada pelo receio das perturbações que poderiam advir da presença potencialmente tormentosa de um “peixe vermelho” num aquário de águas e população muito serenas³, as dirigentes do movimento viram-se obrigadas a procurar outros contextos, com autoridades eclesiásticas mais tolerantes. Foi assim que os seus primeiros centros surgiram nas cidades de Portalegre e Coimbra. Nesta última cidade, contaram com a simpatia e colaboração ativa de algumas das estruturas católicas de jovens universitários e com a cumplicidade de algum clero local, mais sensibilizado para estas práticas sociais. Em qualquer das regiões em que se instalou, o movimento compreendeu, de imediato, a necessidade de fazer acompanhar os seus objetivos transformadores com práticas, primeiro de alfabetização de adultos e depois, com a colaboração de especialistas da Universidade de Roma, de algumas

³ Esta expressão foi-nos referida por um dos elementos que integrou a equipa técnica de preparação dos alfabetizadores e animadores sociais. Foi a mesma pessoa que nos relatou o processo de instalação e desenvolvimento das atividades do Graal em Coimbra, descrições que aparecem corroboradas por uma entrevista posterior de Maria de Lurdes Pintassilgo a António Teodoro.

ações de investigação, relacionadas com o campo da *sociologia participada*. Apesar da desconfiança do poder eclesiástico e de algum acompanhamento circunstanciado por parte das autoridades políticas do regime, o facto de se tratar de um movimento católico e o direito que a concordata assinada entre a Santa Sé e o estado português garantia às associações católicas, permitiu-lhes desenvolver, ainda que de forma condicionada, com algum taticismo e várias cedências, as suas iniciativas.

No verão de 1970, as jovens do Graal, incentivadas pelo êxito das práticas precedentes e motivadas por um desejo de intervenção que o ambiente universitário da época, em Coimbra, favorecia, lançaram-se num projeto de expressão e dimensão muito significativas. Tal como consta das notas preparatórias para a formação das equipas, retiradas da leitura de *Educação como Prática de Liberdade*, eram animados/as pela convicção de que se podia constatar, a partir das práticas pedagógicas de Paulo Freire, que toda a animação (ação cultural) coloca desafios ao homem, objetivando a sua situação existencial e na medida em que o homem responde aos desafios, ele produz a sua cultura (entendida como resultado de toda a ação humana) e transforma o mundo (Graal, 1979). Nos mesmos textos, anunciava-se que a alfabetização, no sentido de Paulo Freire, é um ato de conhecimento de uns tantos símbolos que permitem o domínio da escrita, mas é, sobretudo, um ato tão íntimo e pessoal do próprio sujeito cognoscente, que acaba por libertá-lo, de dentro, abrindo-lhe os olhos para a sua situação de “ser livre, mas atado, por outro lado, aos grilhões da servidão”, representando, desta forma, um ato constitutivo de liberdade, tão cívica quanto política e, por isso, criador de um homem novo e de uma sociedade nova.

A alfabetização de pessoas adultas constituía, então, um objetivo central. Por isso mesmo, quarenta estudantes, divididos em três equipas, envolveram cerca de vinte grupos de adultos, em três comunidades rurais da região de Coimbra, durante um período de

quarenta e cinco dias, coincidente com as férias letivas. Depois, na área da animação social, um alargado conjunto de debates, de representações teatrais e de trabalhos de utilidade comum, procuraram envolver todas as comunidades em dinâmicas geradoras de mudança. Por fim, criaram-se as condições para o funcionamento da “Escola da Amizade”, dando corpo a um alargado conjunto de atividades de pós-alfabetização, destinadas a preparar as pessoas adultas para a realização de exames de elevação dos níveis de escolaridade⁴. Como linha de união entre estas diferentes práticas educativas encontrava-se o seu suporte nas grandes linhas de pensamento da pedagogia freireana.

Uma conclusão que facilmente se pode retirar, ainda hoje, quando visitamos as comunidades e conversamos com as pessoas envolvidas, relaciona-se com o forte impacto positivo que aquela intervenção teve nas suas vidas. Desde efetivas mudanças pessoais, resultantes de novos envolvimentos e desafios, à implantação de novos projetos sociais, que germinaram em iniciativas de base associativa, tudo nos impele a pensar que, muito mais que a aprendizagem da leitura e da escrita, para muitos, e da posterior elevação dos níveis de escolaridade, para alguns, foi o mundo de todos e todas que saiu transformado. Mesmo o mundo dos docentes da Universidade que se identificaram com novas formas de trabalho educativo e, principalmente, o daqueles e daquelas estudantes que quiseram ser Alfabetizadores/as e Animadores/as, trabalhando com as pessoas, nas suas comunidades, durante umas férias de Verão. Concluímos o conjunto de textos que nos propusemos escrever sobre esta iniciativa, relatando as vivências de uma estudante de medicina que participou como Alfabetizadora, nas

⁴ Noutro texto sobre estas iniciativas (Alcoforado & Ferreira, 2013), damos conta das recordações e da avaliação muito positiva que os/as ex-alunos/as fazem da Escola da Amizade. Foi aliás pelo registo das suas memórias que tivemos conhecimento da designação encontrada, à época, para esta componente das atividades então desenvolvidas.

memórias e significações que a médica que hoje trabalha no Centro Hospitalar e Universitário de Coimbra lhe atribui. Como nos referiu na sua entrevista, se tem consciência que contribuiu para mudar um pouco as pessoas com as quais se envolveu, nos processos de alfabetização e animação, está absolutamente convicta que a maior beneficiária de todas aquelas atividades foi ela própria. O que resulta do seu relato, que sintetizamos no ponto seguinte, talvez possa ser melhor compreendido numa frase sua, que podia ser escolhida como corolário do impacto que as suas memórias ainda têm na sua vida: “não tenho qualquer dúvida que hoje sou melhor médica e melhor profissional, por ter vivido aquela experiência”.

3. Relatos de vivências de outrora e das significações que permanecem no presente

Da longa narrativa acerca da participação, enquanto alfabetizadora, nas iniciativas desenvolvidas na região de Coimbra, no ano de 1970 sobressai, no conjunto muito diverso de elementos recordados, a riqueza factual e emocional que esta experiência teve na vida de todos e de todas aqueles/as que tiveram a oportunidade de “crescerem, aprenderem e também de estarem juntos a debater temas que nos interessavam a todos”. Das vivências da aplicação do método de Paulo Freire notabiliza-se o reconhecimento da sua importância para o desenvolvimento de pessoas, particularmente de mulheres com baixos níveis de alfabetização, assim como das próprias comunidades. Imbuído de um cunho religioso, este projeto incluiu, como se disse, a participação de um grupo diverso de estudantes, voluntários e voluntárias, que colaboraram, com regularidade, nas atividades de alfabetização e conscientização.

Desafiada, quase meio século após, a rever as ações desenvolvidas pelo Graal, a alfabetizadora que tivemos oportunidade de

entrevistar traça um relato emotivo de ações inovadoras, diversificadas, e muito participadas, todas elas desenvolvidas com elevada motivação por parte de todos os agentes, num contexto geográfico e social pautado pela ruralidade, no qual colaboravam vários estudantes da Universidade, assim como voluntários estrangeiros, que se encontravam nesta região precisamente com o propósito de colaborar nas iniciativas desenvolvidas.

Começaram a fazer-se reuniões, porque na altura existia um grande défice de alfabetização. O volume de pessoas analfabetas era muito elevado, particularmente em algumas zonas da região... Dianteiro, Cabouco, Almalaguês e... Eiras.

Na altura havia ligação com a Caritas, a Caritas emprestava o carro para os estudantes da Academia, de várias Faculdades, que iam à noite dar as aulas.

À semelhança do que ocorreu no contexto da análise das perspetivas de formandos que participaram nestas atividades educativas, consubstanciadas no método Paulo Freire, as quais foram já alvo de sistematização (Alcoforado & Ferreira, 2013), também no âmbito desta recolha de memórias se tornou evidente a centralidade do coletivo e não da dimensão individual. A narrativa privilegia as implicações múltiplas de um processo de aprendizagem que transpôs as barreiras do indivíduo, tendo constituído uma vivência colaborativa de mudança transformadora, através de momentos de convívio, de partilha, de discussão e de aprendizagem sobre o mundo e sobre as pessoas que o habitam.

No projeto desenvolvido pelo Graal as abordagens favorecidas eram, como temos vindo a expor, substantivamente distintas das abordagens implementadas em contextos de educação e de instrução, no Portugal de 1970. Valorizavam-se a horizontalidade entre aprendentes, dinamizadores/as e alfabetizadores/as, assim como a

abertura na seleção de temáticas e na sua discussão. Conforme refere, *“a tomada de consciência destas mulheres e, também a noção da sua força coletiva foi uma dimensão muito importante”*. Não se trata, apenas, de um projeto de aprendizagem da leitura e da escrita na idade adulta, mas sim de um processo de transformação que culminou em mudanças significativas, nas pessoas que o frequentaram e, igualmente, nas comunidades em que ocorreu. Estimulava-se, portanto, uma alfabetização funcional e cultural, assente nas premissas da ação colaborativa, da participação e da generosidade.

Era um método muito mais eficaz, muito mais eficaz. As pessoas aprendiam com muito mais facilidade (...) E vinham todas muito animadas porque aprendiam rápido. Valorizavam muito o saber escrever o seu nome. As pessoas diziam que pensavam que era muito mais difícil e que demoraria muito mais tempo, mas que rapidamente conseguiam apreender aquilo que era ensinado.

Fazíamos alfabetização, mas também existiam reuniões de discussão de temas, teatro... muitas iniciativas diferentes, que envolviam pessoas das comunidades.

A dimensão educativa e transformadora deste projeto é apontada, em diversos momentos da entrevista, como uma das características distintivas deste processo de educação e formação de adultos. Desde logo, a sua não obrigatoriedade trouxe uma dimensão de participação espontânea, desejada e muito motivada, quer por parte de aprendentes, quer no que concerne os/as voluntários/as e alfabetizadores/as. Para além das atividades desenvolvidas nas localidades rurais, os habitantes também eram convidados a frequentar as tertúlias e debates que ocorriam na cidade de Coimbra. Saliente-se, contudo, que foi evidente alguma reserva por parte de elementos da comunidade, em específico, as mulheres que tinham receio de que a ida para estes momentos de discussão e partilha,

ao fim da tarde e à noite, pudesse ser conotada com a participação em movimentos políticos antirregime.

No princípio as pessoas aderiram bem, mas depois as pessoas... sabe que era um outro regime e as pessoas começaram a ter algum medo... Também pelos temas que se abordavam e pelas canções, pois os estudantes cantavam muitas canções que apelavam a uma outra forma de estar em sociedade.

No entanto, este receio foi ultrapassado, muito em resultado da presença de jovens nas comunidades, os quais convocavam os/as habitantes a envolverem-se nas iniciativas de promoção cultural, de desenvolvimento comunitário e de conscientização política, que eram desenvolvidas em registo regular (*“Eles iam com as pessoas trabalhar para o campo, e ajudavam as comunidades de muitas formas”*).

Por vezes, os pais chateavam-se com elas porque se dedicavam a atividades de educação e formação, em vez de realizarem as tarefas de casa que se esperava que as mulheres cumprissem. Mas elas continuavam a ir e, por vezes, até os maridos e outros membros da família passaram a ir também.

Para esta entrevistada, estas atividades constituíram uma importante conscientização, que se constituiu como elemento de *“preparação para a revolução que mais tarde ocorreu em Portugal”*. Esta dimensão, igualmente reconhecida pelos aprendentes (cf. Alcoforado & Ferreira, 2013) é de grande importância, pois contribuiu para o empoderamento de pessoas e comunidades, em particular aquelas que se encontravam em circunstâncias de maior vulnerabilidade.

na minha opinião se o Graal não tivesse implementado as iniciativas que implementou as zonas rurais em que estas ocorreram

não se teriam desenvolvido e não seriam, hoje, aquilo que são. A nível do desenvolvimento, de pessoas também, não teria sido possível o crescimento que hoje é uma realidade.

O que o Graal fez naquela altura tem paralelo com aquilo que se tentou com as novas Oportunidades, hoje. A diferença é que hoje existe pagamento e naquela altura... eles eram voluntários e vinham às aldeias e estavam lá com as comunidades nas atividades do quotidiano das pessoas e das próprias aldeias.

Enquanto elementos ativos e decisores das comunidades, estes homens e mulheres comprometeram-se com a promoção da sua literacia e com o desenvolvimento dos contextos em que estavam integrados/as.

4. (Breves) Reflexões finais

Movidos/as por um desejo de “construir um mundo melhor”, o qual se pautaria pelos valores da partilha, da aprendizagem, da voluntariedade e da conscientização do mundo, os alfabetizadores/as que colaboraram no projeto de educação e formação preconizado pelo Graal participaram ativamente na promoção do desenvolvimento de pessoas e de comunidades, num contexto social e histórico ainda pautado por um regime ditatorial. Estávamos no início da década de 70 quando as primeiras experiências do Método Paulo Freire em Portugal ocorreram, tendo sido selecionadas algumas zonas de maior analfabetismo e ruralidade para a sua concretização. No contexto deste processo de alfabetização promoveram-se ações muito diversas, as quais incluíram aulas de aprendizagem da leitura e da escrita, aprendizagem do cálculo e de outros conhecimentos de matemática, assim como tertúlias e debates sobre temas diversos. A estas ações acrescem sessões de teatro, canto, e outras atividades culturais.

No entanto, este projeto não se restringiu a estas intervenções, tendo ainda incluído apoio às comunidades noutros âmbitos, nomeadamente na melhoria das condições de vida de pessoas e famílias, na agricultura e, até, na potenciação da qualidade de diversas infraestruturas.

Passadas várias décadas a riqueza destas ações permanece na memória de alfabetizadores/as e alfabetizados/as, sendo evidente no relato desta alfabetizadora que as experiências vividas tiveram repercussões até ao presente. Para este reconhecimento muito concorre a especificidade que o método Paulo Freire possui, dado que pressupõe o reconhecimento de saberes e de necessidades, por parte dos/as adultos/as em alfabetização, os quais são essenciais para a ressignificação de si e do mundo. A conscientização cultural e política ocorreu, assim, de forma profundamente entrosada nas vidas de pessoas e comunidades, num convite à participação volitiva e responsável na transformação individual e coletiva. Neste âmbito distingue-se o empoderamento das mulheres destas comunidades que, por vezes à revelia dos desejos do marido e/ou família de origem, se envolviam nestes processos de aprendizagem, fortalecendo através deles a sua autonomia e emancipação. Estas mulheres foram, assim, elementos centrais de progresso, pois as mudanças que sentiram, e de que ainda nos dão conta hoje, não se limitaram a si mesmas, tendo sido disseminadas na família e nas coletividades a que pertence(ra)m.

Sendo certo que Paulo Freire foi aduzindo outros contributos e fazendo evoluir as suas reflexões teóricas (Freire, 1972; 1984; 1992; Scocuglia, 1999), o êxito obtido com estas experiências educativas assume, por isso mesmo, uma importância incontornável. Permite-nos, antes de mais, aceitar o seu desafio para que o questionemos e reinventemos, ajudando a multiplicar a atualidade das suas propostas, em favor de uma real humanização das pessoas e das sociedades e incita-nos a contribuir para a construção de um mundo, onde todos e todas, continuamente, possam ser mais. Impele-nos, depois, a procurar e exercitar todas as formas de reencontro

da Universidade de Coimbra com o pensamento e a práxis de um dos pedagogos mais importantes da segunda metade do século XX, que continua a inspirar inéditos viáveis de paz, democracia, liberdade e justiça, incentivando os alunos e docentes de hoje, a envolverem-se nesta procura.

Referências bibliográficas

- Alcoforado, L. (2015). A Educação de Adultos em Portugal, na Segunda Metade do Século XX. In M. S. Ferreira, M. B. L. Cabral, L. C. Queiroz & I. M. L. M. Ibiapina (Eds.), *Investigação em Educação, diversidade de saberes e de práticas*, (p. 237 – 259). Teresina: Impece.
- Alcoforado, L. (2013). O que podemos aprender com Paulo Freire no planeamento e desenvolvimento de projetos educativos locais, na atualidade, em Portugal. In *Atas do VIII Colóquio Internacional Paulo Freire. Educação Como Prática da Liberdade: saberes, vivências e (re)leituras em Paulo Freire*. Recife: UFPE.
- Alcoforado, L. & Ferreira, S. M. (2014). De Angicos para o outro lado do Atlântico: os apelos portugueses ao pensamento e à práxis de Paulo Freire na década de setenta do século 20. In M. Gadotti (Ed.), *Alfabetizar e Conscientizar. Paulo Freire, 50 anos de Angicos* (pp. 328-341). São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Alcoforado, L. & Ferreira, S. M. (2013). Experiência do “Método Paulo Freire” na região rural do município de Coimbra (Portugal, 1970), *Revista Educação em Questão*, 47 (33) 59 - 85.
- Alcoforado, L. & Ferreira, S. M. (2011). Educação e Formação de Adultos: nótulas sobre a necessidade de descomprometer a Cinderela depois do beijo do Príncipe Encantado. In L. Alcoforado *et al.* (Eds.), *Educação e Formação de Adultos. Políticas, práticas e investigação* (pp. 7-20). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1984). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Graal. (1983). *Graal, 25 anos de História*. Lisboa: Edições Graal.
- Teodoro, A. (2002). *As políticas de educação em discurso directo: 1955-1995*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Scocuglia, A. C. (1999). *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: UFPB.

(Página deixada propositadamente em branco)

2. A IMPORTÂNCIA DE PAULO FREIRE HOJE E SEMPRE

*André Gustavo Ferreira da Silva*⁵

Resumo

Tendo em conta as correntes de modernidade no ambiente pedagógico latino-americano, este texto propõe uma reflexão sobre o ideário freireano, relevando a conexão significativa de Paulo Freire com a educação de jovens e adultos. Os momentos temporais aqui aludidos têm em consideração o passado, revisto a partir da inserção do pensamento freireano na corrente histórica da América Latina; o presente, traduzido nas reivindicações trazidas pela pedagogia freireana para o campo social; e o sempre, construído a partir dos caminhos de possibilidade abertos pelas contribuições de Paulo Freire para o pensamento sobre a educação.

Abstract

Taking into account the modern currents in the Latin-American pedagogy, this paper addresses a reflection on Paulo Freire's pedagogy, highlighting the significant connection between this

⁵ Universidade Federal de Pernambuco.

pedagogy and youth and adult education. Three moments are in evidence: the past, which is recovered through the insertion of Freire's thinking in the historical chain of Latin America; the present, that is reviewed in the claims brought by Freire's pedagogy to the social field; and the everlasting, which is built in ways of possibility opened by Paulo Freire's contributions to the thinking on the education.

O objeto do texto é o confronto do ideário freireano com as tradições da modernidade no ambiente pedagógico latino-americano. Visa salientar o significado da conexão de Paulo Freire com a história da educação popular e de jovens e adultos. E sugere, por fim, as perspectivas pelas quais a contribuição de Freire se estenda com pertinência ao longo do tempo. O texto é subdividido em três momentos: o ontem, abordando a inserção do educador num processo histórico específico da América Latina; o hoje, tratando das reinvenções a partir da pedagogia freireana; e o sempre, as possibilidades abertas desde a contribuição do autor da Pedagogia do Oprimido.

O ontem

Para iniciar a reflexão sobre a importância de Freire temos que voltar ao “ontem” da educação popular, em especial no âmbito da educação de jovens e adultos, a fim de termos uma melhor percepção do valor do pensamento pedagógico freireano para os processos de educação emancipatória em geral.

Os esforços para a educação de jovens e adultos na América Latina podem ser encontrados desde o período colonial, em particular via a ação dos Jesuítas. Todavia, seja para não estender demais o leque temporal ou para ser mais preciso na análise da importância de Freire, vamos destacar a passagem do séc. XIX para o séc. XX na América Latina.

Os processos de independência que atingiram a América Latina no início do séc. XIX colocaram a educação na pauta política dos esforços de constituição das Repúblicas nascentes. Neste tempo, grassava a esperança de se instituir a educação pública como o elemento que formaria o cidadão republicano, segundo um projeto de modernidade que circulava pelas sociedades e que, ao expandir às classes populares o acesso à escola, consolidaria a própria Nação,

e conseqüentemente, o Estado de Direito. Educadores como Simón Rodriguez (Venezuela), Domingo Sarmiento (Argentina) e Pedro Varela (Uruguay) se efetivaram enquanto autores que se somavam à propagação da promessa política da abertura da rede pública escolar como fator de modernização da velha sociedade de traços coloniais.

Dentre os educadores sul-americanos, Simón Rodriguez no seu livro *Sociedades Americanas* (1990) é um dos primeiros a defender a educação pública como instrumento de modernização republicana. Rodriguez (1990, p.6) sugere que o poder político das instituições legislativas republicanas é diretamente proporcional ao nível de ilustração de seu respectivo povo. Pois, a socialização do acesso à escola educaria o homem enquanto cidadão republicano que, em seu conjunto, se constituiria enquanto Nação soberana.

A defesa da função política da educação também está presente no pensamento de Domingo Sarmiento. Destacando em especial a natureza moderna dessa instrução pública. Segundo o educador (Sarmiento, 2011, p.47), a inserção da educação pública na realidade social das Nações é fruto do progresso histórico das sociedades humanas. O educador argentino destaca que o avanço nos Direitos Políticos nas Nações Latino-Americanas, advindo da independência, corresponde ao dever do Estado em preparar e educar o povo para o exercício de sua recém-conquistada autonomia política; entendendo que o Direito republicano só pode se tornar uma realidade sócio-política se o cidadão for educado não enquanto súdito, mas como cidadão intelectualmente apto à participação na vida pública.

Pedro Varela estabelece, afinado com modernidade pedagógica, uma promissora reforma educacional em terras uruguaias. Segundo o educador (Varela, 1869, pp. 5-6), a harmonia política da República depende da oferta de instrução pública e gratuita para toda a sociedade. Porque é o esclarecimento de seus cidadãos - que não são doravante súditos de uma monarquia - que possibilita a própria estabilidade política da Nação. Pois, o governo republicano concede

a todos o direito de influir direta e poderosamente na direção dos interesses gerais do país.

Contudo, o olhar atual sobre a realidade social sul-americana constata a falência do projeto de modernidade anunciado pelos educadores acima citados. A questão, então, é: o que fez fracassar a modernidade? Outra questão é: apesar da bicentenária existência dos sistemas públicos de ensino na Europa, o que ainda faz demandar a educação de jovens e adultos no terceiro milênio? Em fim, indagamos: o que falhou no projeto pedagógico prometido pela Modernidade na América Latina e no Mundo?

O olhar mais esmiuçado sobre o projeto de modernidade disseminado desde o séc. XIX já nos dá algumas respostas. Em relação à América Latina, o projeto moderno situava a população em geral como o “outro” que deveria ser formado segundo a imagem e semelhança do projeto eurocêntrico de modernidade; posto que a própria instituição do regime republicano na América Latina procurava reproduzir este mesmo arquétipo.

Neste sentido, mesmo que se pese a contribuição ao desenvolvimento da educação pública por parte dos autores do séc. XIX, o que se vislumbra no ideário que comungam é a reprodução do cidadão eurocêntrico no homem indígena, mestiço e afrodescendente.

O próprio Simón Rodriguez expressa uma visão não inclusiva no que se refere à inserção das classes populares na sociedade moderna. Argumenta que a melhoria dada pela educação à camada mais inferiorizada do povo se justifica pelo fato de que a elevação dessa faixa da população eleva consigo as classes distintas (Rodriguez, 1990, p.18), indicando que a finalidade maior do projeto moderno de educação republicana, que tem a universalização do acesso à escola como sua principal proposta, não é a homogeneização de todos, mas apenas o desenvolvimento geral da sociedade mantendo-se as distinções de classe, pois, segundo Rodriguez, “sempre haverá um povo inferior” (Rodriguez, 1990, p.18).

Varela (1869, p.4), mesmo não registrando a visão preconceituosa que veremos em Sarmiento, ainda aponta nossa herança étnica como um dos motivos que explicam a diferença entre norte e o sul das Américas.

Contudo, é a proposta pedagógica de Domingo Sarmiento que melhor expressa a vinculação da educação pública e da escola com o projeto de reprodução social do homem eurocêntrico, representando como pernicioso o legado indígena e a miscelânea de etnias na composição da população sul-americana. Chegando a sugerir que a plena transformação moderna destas sociedades só se dará pela substituição de raças (SIC) (Sarmiento, 2011, p.49).

Contudo, logo no início do séc. XX, registra-se na Centro América uma das primeiras perspectivas de projeto emancipatório de educação via a “Revolução Mexicana” em 1910, onde se viveram práticas educativas que inseriam a população historicamente marginalizada como protagonista na formulação de um modelo de sociedade e educação.

Dirigida por José Vasconcelos, a Secretaría de Educación Pública (SEP) coordena as cruzadas educativas e de alfabetização, movimentando grande número de participantes, sendo instituídas as “Misiones Culturales” e as “Escuelas Rurales”, ou Casas del Pueblo, que eram escolas comunitárias, construídas e mantidas comunitariamente (Benítez, 2004; Gamboa, 2006). Posteriormente, a SEP se reorganiza fazendo surgir os institutos nacionais de Antropología e Historia (INAH), de Bellas Artes (INBA) e Indigenista (INI), cujas pesquisas e trabalhos propiciaram a valorização cultural popular, em particular a tradição indígena. Assim, a entrada em cena de protagonistas procedentes diretamente dos segmentos populares duela com o sentido da educação anunciado pelo projeto moderno tradicional. Haja vista que desafiam o lugar de simples receptores das ações educacionais vinculadas a um projeto que os inferioriza. A experiência social na Revolución é representada pela participa-

ção ativa dos setores populares na vida política. De tal modo, tais segmentos não se conformam mais em serem atingidos por um projeto no qual não se represente sua participação. A incorporação de diretrizes mais sensíveis às massas populares na própria política educacional dos governos do período atesta não apenas o esgotamento e falência da moderna promessa republicana, mas denota também a emergência hegemônica dos atores populares e dos significados que estes configuram para a educação.

O México é também onde as orientações da UNESCO para o combate ao analfabetismo em terras latino-americanas são inicialmente aplicadas, via a instituição do Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos em América Latina y el Caribe (CREFAL) nos anos 1950, como destaca Tinajero (1993). E no Brasil, no final desta mesma década (1958), ocorre o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que foi o palco da primeira entrada em cena de Paulo Freire no enredo de âmbito nacional da educação de jovens e adultos, como relator da comissão de Pernambuco.

Freire inicia sua jornada na vida de educador concomitante ao momento de efervescência do Populismo latino-americano, que traz consigo a abertura aos movimentos populares. É neste contexto que vamos encontrar o educador eleito como diretor da Divisão de Pesquisa da Cultura Popular do Movimento de Cultura Popular (MCP) da Prefeitura do Recife/PE, em 1961. Movimento que inspirou outras importantes iniciativas no campo da educação emancipatória, tais como a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, da Prefeitura de Natal/RN e a CEPLAR (Campanha de Educação Popular), na Paraíba. Em 1962, é criado o Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife (UR, atual UFPE), que registra a inserção da UR no campo político das Reformas de Base do governo populista de João Goulart. E é na coordenação deste serviço que Freire orienta, em 1963, a experiência de alfabetização de jovens e adultos em Angicos (RN), cujo

sucesso lhe legitima a ser chamado para coordenar uma campanha de alfabetização a nível nacional.

Após o golpe militar, em 1964, Freire dá continuidade a seu trabalho com educação popular no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (ICIRA) do Chile. E, de sua estada no Chile, o educador se insere ainda mais numa perspectiva histórica que vinha se delineando na América Latina desde a Revolução Mexicana, porque, em sintonia com Ivan Illich, participa ativamente das atividades de preparação de grupos ligados aos movimentos emancipatórios do continente, desenvolvidas no Centro Internacional de Documentação (CIDOC) localizado no México, especificamente, na cidade de Cuernavaca (Zitikoski, 2010). É neste período que o educador escreve *Educação como Prática da Liberdade e Pedagogia do Oprimido*, obras que constituem a base de seu pensamento pedagógico e que podem ser vistas como a expressão no plano teórico das práticas e experiências que Freire vivenciava em sua circulação na América Latina.

Em fim, é importante registrar que, no “Ontem”, as ações de educação popular e de jovens e adultos que foram o berço do surgimento do ideário freireano foram, já na época, a manifestação do esgotamento de um projeto tradicional de modernidade, abandonado não pela sensibilidade das elites, mas pela emergência da participação popular no cenário político do Brasil e das sociedades latino-americanas.

Hoje

Acima foi sugerido que, ao longo do séc. XIX, a Educação em terras sul-americanas foi concebida como meio de uma ambígua modernização, projetada por representantes diretos dos setores dominantes e, conseqüentemente, reprodutora de relações de dominação. Por sua vez, a primeira metade do séc. XX vê surgir

novos arranjos políticos que possibilitam uma presença mais efetiva de atores populares. Fazendo-se entender a educação popular como o conjunto de ações no plano educacional que visavam estender ao povo o acesso à educação escolar (Brandão, 2006, p. 33). Todavia, atualmente, a educação de carácter popular vem se constituindo como um ambiente onde circulam distintos projetos político-pedagógicos demandados e sistematizados diretamente pelos novos atores políticos, tais como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que elabora seu próprio projeto educacional, a chamada “Pedagogia do Movimento Sem Terra”. Essas novas experiências efetivam novas racionalidades e novos complexos de ideias que desafiam frontalmente as lógicas tradicionais da modernidade.

Este contexto é bastante propício para a propagação do ideário freireano, pois desde seus primeiros escritos a perspectiva política por ele apontada foi a da responsabilidade direta da pessoa nos caminhos da história e de sua comunidade. Entendendo que a transformação maior não se dará encaminhada pelo Estado, seja qual for sua configuração político, mas pelo engajamento da sociedade a partir de cada cidadão.

Nesta perspectiva, os projetos político-pedagógicos emanados diretamente dos movimentos populares se constituem, segundo João Francisco de Souza, como verdadeiras “práxis”, atuando em meio à própria realidade da vida, capacitando-os como agentes efetivos da construção de sua própria autonomia (Souza, 1987, p. 133-137) ainda segundo o educador:

As perspectivas revelam a atualidade de muitas intuições dos começos da moderna educação popular, explicitadas, sobretudo, nas obras de Paulo Freire, especificamente na sua dialética da subjetividade x objetividade, presença característica deste pensamento e dos ulteriores desenvolvimentos da educação popular. (Souza, 2002, p.7)

É neste novo contexto dos movimentos sociais que se destacam diversas contribuições no campo da educação emancipatória. Salientaremos aqui algumas experiências cujo método e perspectiva dialogam com a pedagogia freireana.

O educador José Francisco de Melo Neto traz importantes contribuições para a prática da educação popular numa perspectiva freireana. Melo Neto é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Educação Popular da Universidade Federal da Paraíba, coordenou a Incubadora de Empreendimentos Populares – INCUBES -, no campus de João Pessoa, da UFPB, e coordenador do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular.

Melo Neto (2006, p.1) defende que a educação popular é o fenômeno educativo que melhor responde à realidade dos processos de incubação de empreendimentos solidários. A noção de Incubação está associada à ideia de Economia Solidária e autogestão. Segundo o educador, a economia solidária popular vem se constituindo como um movimento internacional em busca de alternativas ao modelo dominante de economia, ressaltando a organização de trabalhadores e trabalhadoras em empreendimentos autogestionários. A configuração gestonária da Usina Catende, na cidade de Catende, região da Mata-Sul do estado de Pernambuco, se constitui como uma dessas melhores experiências. Em meados dos anos 1990, a referida usina, que, no início do Séc. XX fora uma das maiores produtoras de açúcar da América Latina, teve sua propriedade repassada para o usufruto direto dos trabalhadores, devido à intervenção do Governo Arraes.

Então, a Incubação, antes de ser um momento de estruturação administrativa do futuro empreendimento, é a formação coletiva de seus atores para o exercício de práticas emancipadas de produção de renda, que requer sujeitos autônomos a lhe efetivar. Essa formação instaura-se enquanto um processo pedagógico orientado para a conscientização dos sujeitos em torno de objetivos legitimados pelo diálogo e norteado para a formação do coletivo de trabalha-

dores em prol de sua auto-organização produtiva e solidária. Diante de tais finalidades o educador levanta a questão: “não estará toda esta orientação, expressando a expectativa filosófica freireana de mudanças em processos educativos populares para a liberdade?” (Melo Neto, 2006, p.3).

Melo Neto defende que a educação que interessa ao coletivo dos trabalhadores nos processos de incubação é aquela que expressa com a melhor adequação a relação do homem com seu mundo, mediatizado pelas dimensões do trabalho. É a educação que considera o trabalho como o grande motor da vivência existencial do sujeito e de sua coletividade. São as demandas provenientes desse mundo concreto que devem balizar tais processos educativos. Haja vista que “o conhecimento das coisas concretas, como ponto de partida, pode incitar as forças humanas à promoção de mudanças devido o seu alcance da promoção do conhecimento daquilo que lhe é mais próximo e contraditório” (Melo Neto, 2006, p.6). A pedagogia freireana, então, é a que possibilita a construção de uma educação que valoriza o exercício da crítica, constituindo-se como instrumento de triagem dos elementos prioritários diante das demandas concretas a serem satisfeitas.

Destacando agora a questão da educação do campo, vale salientar que, pelas lentes da modernidade, se olhou para o campo como a última fronteira a ser conquistada e incorporada à lógica da produção em massa. Sob a ótica da modernidade, o campo seria um espaço fadado à extinção, pois o processo de industrialização moderna levaria aos rincões, não só a tecnologia, mas o modo de vida e a cultura urbana. Caberia então ao processo civilizatório conquistar o campo, incorporá-lo ao novo modo de vida, isto é, incorporá-lo à modernidade. Este paradigma pautava a educação ofertada aos povos do campo enquanto uma formação de técnicas agrícolas ou como uma versão rural de princípios cosmopolitas. O campo ainda não era visto como um espaço de identificação própria.

Todavia, atualmente, alguns setores da sociedade civil, tais como os movimentos de trabalhadores rurais, MST, sindicatos e ONG's, defendem uma concepção de educação sintonizada com a racionalidade própria do campo e de seus povos. Um processo pedagógico que, dentre outras metas, possa ultrapassar a ideia de que o avanço histórico das comunidades do campo só se dará quando incorporarem plenamente o modelo da modernidade urbana e industrializada.

Todavia, os recentes paradigmas para a educação do campo abrem uma nova perspectiva para a valorização do trabalhador rural. O trabalho deve ser visto como o meio para a humanização da natureza e para o desenvolvimento humano da população não-urbana. Por não estar diretamente ligado à estrutura da produção industrial e sua radical divisão de tarefas, o trabalho desenvolvido no espaço do campo pode permitir um encontro mais efetivo do trabalhador com o produto do seu trabalho, atenuando a relação de expropriação-alienação típica das relações de produção da sociedade urbana vigente. O papel da educação do campo é, além de instituir relações coletivas solidárias, levar a pessoa à participação efetiva e autônoma na construção dos destinos possíveis para sua coletividade.

Essa nova realidade apontada para a educação no campo é fruto da luta de importantes atores, em particular a ação do MST. Desde os primeiros anos da luta por uma educação do campo, as práticas pedagógicas desenvolvidas por educadoras e educadores ligados aos assentados dialogam com a pedagogia freireana. Roseli Caldart e Bernadete Schwaab (2005, pp. 12-13) comentam que Maria Salete Campigotto, considerada a “primeira professora de Assentamento do País”, e Lúcia Webber trabalharam pela criação da escola estadual no Assentamento de Nova Ronda Alta (RS), legalizada em 1984, e inspiradas pelas idéias freireanas, iniciaram a experiência de instituir uma escola voltada para a realidade da comunidade assentada. A contribuição da pedagogia freireana se deu particularmente pelo fato das professoras, já cursando Pedagogia, terem “participado de

alguns encontros sobre educação popular com a Equipe de Paulo Freire”. Elementos da pedagogia freireana contribuem a tempos para a frutificação de um enfoque político-pedagógico próprio da educação do campo na realidade dos assentamentos, cuja sistematização apurada podemos encontrar em livros como: “Pedagogia do Movimento Sem Terra” (Caldart, 2000) e “Por uma Educação no campo: traços de uma identidade em construção” (Caldart, 2004). No texto: “Como fazer a escola que queremos” (MST, 2005) produzido pelo coletivo do Setor de Educação do Departamento de Educação Rural da Fundação de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa da Região do Celeiro (DER/Fundep) se encontram elementos dessa contribuição, pois, indica que os objetivos norteadores da prática escolar não devem ser estipulados apenas pelo professor: “é a comunidade que deve assumir este papel” (MST, 2005, p.54). Mediante a determinação coletiva dos objetivos, inicia-se a tarefa de identificar o que os estudantes devem fazer na escola para que sejam alcançados os referidos objetivos. São, então, identificados temas que devem ser aprofundados cuja formulação se reporta às necessidades reais dos próprios estudantes. Este procedimento é uma clara referência ao momento da identificação das “palavras geradoras” proposto por Freire no método de trabalho apresentado no livro “Educação como prática da liberdade” (Freire, 2000).

A própria nomenclatura dada a esses tópicos, como “Temas Geradores” é uma ressignificação da ideia freireana. Segundo as educadoras e educadores do Setor de Educação do MST “temas geradores são assuntos, questões ou problemas tirados da realidade da criança e da comunidade” (MST, 2005, p.55). Definição que contempla integralmente a noção freireana de que a “palavra”, enquanto um tema, um mote, encerra em si uma “leitura de mundo”, ou seja, traz em si inquietações, demandas e concepções próprias do homem que a pronuncia. Consolidando o traço freireano de uma resposta à problemática que envolve a educação do campo, o 1º. Encontro

Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, realizado em Brasília (1997), lança o “Manifesto ao Povo Brasileiro” (2004), que é apresentado como “Homenagem aos educadores Paulo Freire e Che Guevara”. Este documento demonstra, em vários de seus artigos, a presença da pedagogia freireana a nortear as reflexões das educadoras e educadores da reforma agrária. Prenunciando o sentido das “Diretrizes Operacionais” de 2002, o manifesto lembra claramente a reflexão freireana, ao reconhecer, no seu 3º. Artigo, que “a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social”; e em defender, no 8º. Artigo, “uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana”.

Concomitante às ações desenvolvidas nos assentamentos, outras comunidades rurais se organizam para melhor exercer seu poder de autodeterminação. E também reconhecendo na educação um forte instrumento na realização de seus projetos. Como por exemplo, o caso das comunidades da região de Massaroca. A referida região se situa nas proximidades de Juazeiro (BA), constituída de 09 (nove) comunidades rurais ligadas à pecuária e agricultura de subsistência. Comunidades rurais caracterizadas por relações familiares antigas em torno de um patrimônio comum, o fundo de pasto, terreno de vegetação nativa explorado em regime de propriedade coletiva (Reis, 2004, p.37).

Edmerson Reis (2004, p.42) relata que no início dos anos 1990 foi fundado o Centro de Formação Rural de Massaroca (CENFORM). O Centro potencializou os desdobramentos dos trabalhos realizados a partir da cooperação do Comitê das Associações Agrupercuárias de Massaroca (CAAM) que resultou no Projeto de Desenvolvimento Global de Massaroca, iniciado em 1993, contando com o apoio da Comunidade Econômica Europeia (CEE). O projeto tem como objetivo maior “o desenvolvimento do conjunto dos recursos humanos da região pela melhoria de seu nível educacional”. Reconhecendo que o investimento na formação técnica e política dos sujeitos provocam

o aumento de suas competências produtivas, a mudança qualitativa nas relações sociais e o desenvolvimento da qualidade de vida.

Neste contexto nasce a Escola Rural de Massaroca (ERUM), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura de Juazeiro (BA). Edmerson Reis (2004, p.20) registra que, além de outros pedagogos, foi também em Freire que encontrou os suportes teóricos que contribuíram para a compreensão da “relação entre educação, escola e desenvolvimento local”.

Os conteúdos e métodos da Escola de Massaroca enfocam principalmente a necessidade de se trabalhar dentro do Projeto Global de Desenvolvimento. O compromisso pedagógico da ERUM expressa a sintonia com o ideário freireano ao se pautar, dentre outros, pela “valorização e revitalização das manifestações culturais e regionais, preservação das formações vegetais, fauna e demais elementos do meio ambiente” e pela “busca de sustentabilidade econômica, formação política dos estudantes e das lideranças locais” (Reis, 2004, pp.45-46). O itinerário pedagógico que visa atingir tais finalidades é, por conseguinte, constituído de estudos de realidade, estudo de meio e visitas de campo, “levando a escola para as comunidades e trazendo a realidade destas para dentro da mesma” (Idem). Por sua vez, a estratégia utilizada para a produção e circulação de saber contempla plenamente a “pedagogia da pergunta” proposta por Freire. Tal estratégia segue a seguinte sequência: “ida à realidade (a observação); (...) Tratamento científico (a busca da compreensão), é o momento específico do ensino formal; Volta à realidade (a busca da transformação), (...) voltar para verificar como ‘funciona a realidade’” (Reis, 2004, pp.46-47). O esforço pedagógico desenvolvido na ERUM visa tirar a escola do aparentemente inexorável caminho da reprodução, objetiva efetivar outro papel para a escola que não o de reprodutora das relações de dominação de classe. Para tanto, instaura um processo pedagógico que busca “diminuir a distância vivenciada entre escola e comunidade” (Reis, 2004, p.50). Por fim, confirmando ainda

mais a aproximação com Freire, o conjunto das ações educacionais desenvolvidas na ERUM é concebido para possibilitar “aos sujeitos da mesma a capacidade de transcendência (a partir do mundo concreto que visem alargar os seus significados), desenvolvendo uma consciência crítica e convivência coletiva, em que cada um seja responsável pela manutenção da vida, da justiça, da igualdade, da dignidade, e da solidariedade entre as pessoas” (Reis, 2004, p.62).

A ação de um grupo de educadores do município da Gameleira (região da Mata-Sul de Pernambuco) serve como outro exemplo de comunidade rural que exerce seu poder de autodeterminação pautada pela contribuição de Freire. Neste município, os estudantes universitários de Pedagogia, alguns já exercendo atividade de magistério, cuja faculdade particular que noturnamente cursam fica a duas cidades da sua, criaram, no ano de 2005, a União dos Pedagogos de Gameleira (UNIPEG), uma organização não governamental que objetiva intervir na realidade educacional de seu município e circunvizinhanças. Tais ações se dão através de “projetos didáticos e pedagógicos, fóruns, pesquisas, publicações, conferências, palestras” (Redyson & Carvalho, 2007, p.10). A pedagogia freireana contribuiu com instrumentais teóricos que orientaram a práxis do grupo diante dos enfrentamentos inerentes à tarefa de efetivar uma educação libertadora na realidade sócio-política da chamada “palha da cana”, o conjunto de cidades marcadas pela exploração do trabalho e da terra através dos latifúndios e usinas de açúcar de norte a sul da Região da Mata pernambucana. Entendendo que tal ação pedagógica é eminentemente política e efetiva-se enquanto ações de mobilização, enfrentamento, organização coletiva e construção de alternativas emancipatórias para o conjunto da comunidade em questão. Os educadores afirmam que:

[...] a partir de nossas leituras de Freire (...) buscamos nos encontrar cada vez mais enquanto sujeitos imersos neste verde

desértico da mata sul pernambucana, essa dura realidade que vivemos, e, ao termos uma consciência crescente de nossas condições de existência, a nossa humanidade nos empurrou ao enfrentamento, à necessidade de intervir para que nosso discurso não se tornasse uma mera ‘palavração’ e fizesse nascer uma nova proposta, um novo caminho para a ação pedagógica” (Redyson & Carvalho, 2007, p.10).

As estratégias de embate bem como as demandas da comunidade se deparam com a tarefa de organizar politicamente as comunidades e os trabalhadores do campo em torno de um projeto de conquista da cidadania, que vai do empoderamento político diante das elites locais à instituição de mecanismos concretos que possibilitem: o acesso à educação de qualidade, a qualificação e formação profissional, a viabilização de alternativas de produção e geração de renda. O universo de tais ações é em si de natureza pedagógica, pois, se trata de construir junto com todos outra “leitura de mundo”, esta sim, sintonizada com a libertação da pessoa e dos povos. Neste contexto, Gleidson Agra, membro fundador da UNIPEG, atestando a contribuição de Freire, afirma que:

O pensamento freireano tem sua singularidade na politicidade com que ele faz suas leituras da educação e sociedade, (...) a vocação da educação é ser política, isso porque está completamente ligada ao ser humano, ao homem em suas relações em sociedade (Redyson & Carvalho, 2007, p.15).

A ação dos jovens educadores da UNIPEG demonstra o potencial mobilizador do ideário freireano. Pois, em particular nas regiões produtoras de cana-de-açúcar ou soja no Brasil, a educação do campo numa perspectiva libertadora se depara além da problemática referente à realidade dos assentamentos com as questões atinentes às mazelas decorrentes do latifúndio e do “agrobusiness”.

Sempre

A longevidade da pertinência do pensamento freireano no universo das práticas e reflexões pedagógicas é diretamente dependente da potencialidade em ser reinventado. Isto é, Freire estará sempre presente enquanto seu ideário em vez de ser meramente reproduzido for reinventado. A reinvenção implica, por um lado, que a formulação originária não contempla todas as novas problemáticas que surgem com o tempo, porém, por outro lado, implica também que o cerne original ainda tem força de proposição. Desta forma, Paulo Freire permanecerá pertinente não pela mitificação de seu legado, mas pela reinvenção que, desafiando-o, vivifica seu pensamento.

Acreditamos que a longevidade da pertinência de Paulo Freire seguirá por dois caminhos: um primeiro, e mais natural, é sua inserção na perspectiva descolonial do pensamento latino-americano; e o segundo, fazendo o caminho inverso, é a incorporação de um pensamento nascido nas Américas no ideário pedagógico mundial, e em particular, em terras europeias, devido à similaridade de problemas que atingem as sociedades contemporâneas, vitimadas que são por um funesto processo de globalização, que dissemina pobreza e concentra riquezas. Processo que institui na sociedade europeia um universo de problemas sociais muito familiares às sociedades sul-americanas, em particular o analfabetismo e a educação de baixa qualidade.

A presença de Freire sempre se reinventa quando se depara – seja nas Américas ou na Europa - com a falência do projeto de educação moderna, que tinha na escola o aparelho para a formação do cidadão segundo um modelo liberal-conservador. Vimos que na história da América Latina, o pensamento de Domingo Sarmiento representou por excelência este alinhamento da formulação de práticas e políticas educacionais afinadas à concepção reprodutora da colonização.

Assim, a luz da noção de colonialidade do poder sistematizada por Mignolo (2008), Sarmiento pode ser identificado enquanto a

amostra mais emblemática dessa colonialidade no plano histórico da educação na sociedade latino-americana. Em compensação, as contribuições de Freire nos servem para que se elaborem categorias que nos ajudem a pensar e praticar uma educação que se estabeleça enquanto um processo de subjetivação descolonial. Ou seja, o pensamento pedagógico freireano se constitui como quadro teórico que possibilita a reflexão da educação popular na perspectiva do giro descolonial. Neste sentido, categorias emanadas de Freire, tais como educação bancária, capataz internalizado e conscientização, podem contribuir para a atual reflexão latina americana ao sugerir o conceito “educação bancária” como o processo de subjetivação tradicional moderno contraposto à educação libertadora, que seria aquela cuja natureza política é emancipatória. A colonialidade do poder em sua natureza de domínio subjetivo é denunciada via a noção freireana de “capataz internalizado”, que o educador apontava como a exacerbada reprodução da violência do latifúndio na subjetivação dos seus trabalhadores. A leitura descolonializada do mundo é anunciada pela noção de “conscientização”, que corresponde à realidade de práticas contra hegemônicas reguladas por uma nova lógica de interpretação e ação no mundo.

A reflexão acerca do segundo caminho que pode projetar a contribuição de Freire para mais adiante no tempo, necessariamente, tem que se dar levando-se em conta a realidade do processo de globalização e sua face neoliberal. Porque, além do desmonte do Estado de Bem Estar Social, que fragilizou os repasses governamentais para a educação pública, a globalização neoliberal, em consequência do empobrecimento mundial que acarreta, lança às portas de entrada dos países economicamente mais desenvolvidos, grandes grupos de homens e mulheres negados em sua humanidade. Assim, seja pelas linhas aéreas que interligam antigas metrópoles a ex-colônias ou pelos barcos que aportam nas Canárias ou em Lampedusa, massas inteiras atravessam as fronteiras que separam a

esperança de uma vida minimamente digna do desespero da plena miséria. É em meio a este confronto que a educação deve ser convocada a cumprir seu papel de processo de formação do homem enquanto autônomo e livre.

E é nesta problemática de uma educação cuja pretensão é emancipatória, mas que se processa num confronto cotidiano de povos e culturas, que Freire sempre terá muito a dizer.

Referências bibliográficas

- Benítez, L.O. (2004). *Exhortos Y Rememoraciones*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Brandão, C.R. (2006). *O que é Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense.
- Brandão, C.R. & Assumpção, R. (2009). *Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora*. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. Retirado de file:///C:/Users/Rosana/Downloads/EdL_Cultura_Rebelde_escritos_sobre_a_educacao_popular_ontem_e_agora_.pdf
- Caldart, R. S. (2000). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes.
- Caldart, R. S. (2004). Por uma Educação no Campo: traços de uma identidade em construção. In M.Arroyo, R. S. Caldart. & M. Molina (Orgs). *Por uma Educação no Campo* (pp.147-158). Petrópolis: Vozes.
- Caldart, R. S. & Schwaab, B. (2005, Agosto). Nossa Luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001/Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. *Cadernos de Educação* 1(13).Veranópolis (RS): Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA).
- Freire, P. (1987) *Pedagogia do Oprimido* (23ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. & Guimarães, S. (1987a) *Aprendendo com a própria história* (1ª ed).Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Educação como Prática de Liberdade* (23ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gamboa, J. (2006). Revolución Mexicana y sus políticas educativas. *Universitarios Potosinos*, 2(8). Retirado de <https://gamboajonatan.wordpress.com/2006/12/01/la-revolucion-mexicana-y-sus-politicas-educativas/>
- Melo, J. F. de, Neto (2006, outubro). Educação Popular em Economia Solidária. *Anais da 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*, Caxambu, MG, Brasil, 29. Retirado de <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT06-2211--Int.pdf>.
- Mignolo, W. (2008). Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de Identidade em Política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e*

identidade 34 (pp. 287-324). Disponível em <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/artigo18.pdf>

- MST (2005). Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001. *Caderno de Educação 13* (Edição Especial). Veranópolis: Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA).
- MST (2005a). Como fazer a escola que queremos? In Setor de Educação do MST. Veranópolis: Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA). *Cadernos de Educação 13* (1). Veranópolis: Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA).
- Redyson, D., Carvalho, F. et al. (2007). *Política e educação em Paulo Freire*. Recife: UFPE- Universidade Federal de Pernambuco.
- Reis, E.S. (2004). *Educação do campo e desenvolvimento rural sustentável: avaliação de uma prática educativa*. Bahia: Gráfica e Editora Franciscana.
- Rodriguez, S. (1990). *Sociedades Americanas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Sarmiento, D. (2011). *Educación Popular*. La Plata: Editorial Universitaria/UNIPE.
- Souza, J. F. (2002). Educação popular para o terceiro milênio: desafios e perspectivas. *Fênix - Revista Pernambucana de Educação Popular e de Educação de Adultos 1*, 4-12.
- Souza, J. F. (1987). *Uma pedagogia da revolução: a contribuição do governo Arraes (1960-64) à reinvenção da educação brasileira*. São Paulo: Cortez e Autores Associados.
- Tinajero, B. J. (1993) Misiones Culturales Mexicanas: 70 Años De Historia. *Revista Interamericana de Educación de Adultos 1*(2). CREFAL-OEA-CEDEFT. Retirado de <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1993-2/historia1.pdf>
- Varela, P. (1869). Prospecto In La Educación Popular. *Revista Quincenal, I*(1). Montevideo: Comision Directiva de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular.
- Zitikoski, J.J. (2010). *Paulo Freire & a Educação*. (2ª ed). Belo Horizonte: Autêntica.

(Página deixada propositadamente em branco)

3. AS 40 HORAS DE ANGICOS: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DE COAUTORIA

*Francisco Canindé da Silva*⁶

*Marisa Narcizo Sampaio*⁷

Resumo

Este texto assume como pano de fundo a experiência das *40 horas de Angicos*, proposta de educação democratizadora e emancipatória iniciada por Paulo Freire no início da década de 1960 na cidade de Angicos, estado do Rio Grande do Norte – Brasil. Nesse contexto, a reflexão proposta funda-se na experiência dialógica da coautoria para analisar a forma como diferentes interlocutores, que se foram fazendo presentes no projeto ao longo da sua história (pesquisadores, estudantes universitários, professores, agentes culturais), foram amplificando as suas práticas e, ao mesmo tempo, (re)criando a proposta de alfabetização idealizada por Paulo Freire. Os indícios recolhidos advêm de entrevistas realizadas junto a estudantes e a coordenadores/

⁶ Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão, Assu/RN. Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação – ProPEd da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Endereço eletrônico: caninprof@hotmail.com

⁷ Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Coordenadora do Núcleo de Referência de História e Memória da Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Norte. Endereço eletrônico: marisamns@gmail.com

as na ocasião das comemorações do cinquentenário da experiência de Angicos. Reforçou-se, nesse sentido, uma postura de recuperar a história da experiência não apenas de um ponto de vista contemplativo, mas transformador, no intuito de informar como a história construiu o presente e inspira o futuro – uma das diretivas de ação das pesquisas do Núcleo de Referência em História e Memória da Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Norte (NUHMEJA-RN).

Abstract

The framework of this paper takes place in the *40 horas de Angicos (40 hours of Angicos)*, an experience of democracy and empowerment started by Paulo Freire in the early 1960 in the city of Angicos, State of Rio Grande do Norte – Brazil. Within this context, the reflection purposed in the paper starts in the dialogic experience of co-authorship to analyze in what circumstances the different participants of the experience (researchers, college students, professors, cultural agents) were, over time, amplifying their practices and (re)creating the literacy purpose idealized by Paulo Freire. The evidences were gathered through interviews with students and coordinators during the celebration of the 50th anniversary of the experience of Angicos. All the efforts highlight the importance of recover the history in a transformative way, analyzing how it built the present and how it inspires the future – that is one of the policies of the Núcleo de Referência em História e Memória da Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Norte (NUHMEJA-RN – Center of Reference in History and Memory of Youth and Adult Education in Rio Grande do Norte).

[...] a minha fala como coautor, como todos nós que fomos coordenadores e alunos, ao mesmo tempo, nas 40 horas, porque fomos os coautores das 40 horas. Partimos de uma teoria do Paulo, em alguns momentos aprendemos com a teoria do Paulo, em outros nossa prática questionou a teoria do Paulo, a nossa prática aperfeiçoou a teoria do Paulo, a nossa prática obrigou Paulo a rever alguns itens, não só Paulo, mas toda a equipe do centro. (Guerra, 2013)

Mas, repito, quem eram esses jovens entusiasmados e engajados com a alma nessa tarefa? Éramos jovens universitários, de diversas formações (filosofia, direito, pedagogia, farmácia, serviço social, medicina, jornalismo, odontologia, letras, etc.) e dois secundaristas de escola pública, Edilson Dias e Talvani Guedes, movidos por um forte idealismo que se revestia não só de boa vontade ou de teoria, mas, sobretudo, de capacidade para gerar ações conscientes, instigadoras e consequentes, apressados que éramos pelo muito que se tinha para *ser, pensar e fazer*. (Silva, 2013)

Introdução

As declarações acima transcritas, e que foram produzidas no ano de 2013 na cidade de Angicos/RN por ocasião das comemorações do cinquentenário da experiência de alfabetização de jovens e adultos conhecida como *As 40 horas de Angicos*, [grifo dos autores], indicam a nossa relação com essa experiência pedagógica de Paulo Freire e a abordagem singular que dela queremos fazer aqui.

Falamos da proposta de educação democratizadora e emancipatória, idealizada pelo educador Paulo Freire, e realizada com 300 pessoas jovens e adultas na cidade de Angicos, interior do Rio Grande do Norte, em 1963. Para Paulo Freire, a experiência

significou uma oportunidade de concretizar a concepção político-pedagógica subjacente à sua proposta de alfabetização com um número expressivo de pessoas (a previsão – frustrada pelo golpe militar de 1964 – era de 100 mil pessoas), já que em Recife tinha realizado pequenas experiências para um público bem mais restrito, e acabou tendo um significado histórico, responsável por notabilizá-lo nacional e internacionalmente, tendo recebido defesas, apostas, créditos, recriações e emergências no Brasil e no mundo.

Para além de todas essas referências que o pensamento pedagógico freireano alcançou, e por todas as inferências já realizadas sobre esta experiência, que amiúde foi exposta e dialogada, nosso desejo é expandir as possibilidades de compreensão, e inventivamente criar outros modos de relacioná-la a práticas educativas atuais. Fazemos isso fundamentados nas pesquisas realizadas e em andamento sobre a história e memória da educação de jovens e adultos no Rio Grande do Norte, já que nosso trabalho, também feito em coautoria, se baseia nas pesquisas do Núcleo de História e Memória da EJA e da Educação Popular no RN, onde aprendemos que recuperar a memória não nos serve para ficar no passado, admirando os acontecimentos como numa vitrine cristalizada, mas que devemos dar vida a estes acontecimentos refletindo sobre sua importância na constituição do que somos hoje e para fazer a ponte com o presente e com o futuro, ensinando-nos, contribuindo com nossas produções atuais.

A coautoria anunciada no subtítulo do texto, e mencionada acima como uma característica deste texto, reivindica um olhar mais cuidadoso sobre as ações políticas e pedagógicas desenvolvidas naquele período por jovens estudantes que, mesmo sob a orientação de Paulo Freire, foram capazes de criar e recriar a proposta de alfabetização em sua gênese. A ideia de coautoria, embora percebida após 50 anos da experiência por seus rememoradores, esteve sempre presente na vivência cotidiana do projeto de alfabetização, envolvendo a prática de modo a refazê-la permanentemente.

A todo momento que rememoram a experiência, seus protagonistas sempre evidenciam a relação dialógica da coautoria – ora, quando se relata acerca dos primeiros contatos, das conversas estabelecidas entre educadores e educandos, no recolhimento do universo vocabular, ora no debate entre os coordenadores de círculos de cultura nos planejamentos das aulas, e por vezes, quando dos encontros de formação com o próprio Paulo Freire.

Assim, compreendemos que a coautoria é um elemento implicador e definidor da experiência pedagógica de alfabetização com jovens e adultos em Angicos/RN, e, que a força sempre pulsante das 40 horas é resultante da intervenção autêntica e recursiva de todos os envolvidos que se fizeram parceiros naquela jornada de aprendizagens. Sem a coautoria, parece-nos que a polissemia de interpretações e retroalimentações da proposta não teria sido possível e, talvez não continuasse impulsionando tantas e tantas outras experiências de alfabetização.

É especialmente importante para nós que vivemos no Rio Grande do Norte termos a oportunidade de reafirmar e lembrar esse passado de ação pelo direito de todos à educação porque, hoje, mais de 50 anos depois, ainda temos que seguir nesta luta e precisamos de ações do poder público, em todas as suas esferas, e de mobilizações dos movimentos sociais que garantam o direito a uma educação de boa qualidade para todas as pessoas. Vivemos a necessidade de ressignificar a Educação de Jovens e Adultos, enfatizando seu caráter popular e ao mesmo tempo impulsionando as possibilidades de educação ao longo da vida para todos.

Neste intuito de rememorar a autoria e coautoria como uma dimensão pouco debatida da proposta pedagógica inovadora de alfabetização, especificamente aos que foram seus protagonistas, além de Paulo Freire: os estudantes e os coordenadores e coordenadoras de círculo de cultura, começamos registrando o que o

próprio Freire⁸ resumiu como sendo o significado dessa experiência, para ele mesmo (e para o mundo), em entrevista concedida no ano de 1993 durante as comemorações do trigésimo aniversário das quarenta horas:

Angicos não mudou o mundo, mas marcou. No futuro próximo, Angicos será compreendido como o ponto de transformação da educação brasileira. Aqui vivi meu aprendizado da relação teoria e prática que mudaria a minha trajetória profissional” (Freire, 1993 cit. por Silva, 2013, p. 9).

O depoimento nos chama atenção, especialmente quando Paulo Freire se refere ao aprendizado teórico/prático vivido, que posteriormente iria colocá-lo como referência de educação transformadora e libertadora. A declaração, representa em nossa compreensão um primeiro momento de coautoria – reconhecendo a relação teoria/prática como indissociável. Assim, acreditamos que todos os participantes das 40 horas (estudantes, coordenadores/as) podem ser considerados coautores, visto que participaram efetivamente do movimento não-linear teoria/prática da ação alfabetizadora pensada inicialmente por Paulo Freire naquele período.

Com este espírito de preservar a memória para que ela informe e sirva de inspiração para as ações do presente, trabalhamos no Núcleo de Referência em História e Memória da Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Norte (NUHMEJA-RN) e estivemos oportunamente presentes durante as comemorações do cinquentenário da experiência, conversando e entrevistando vários estudantes e coordenadoras de círculo de cultura de Angicos,

⁸ Citadas por Valquíria Silva, em discurso na Câmara de Vereadores de Angicos agradecendo a homenagem recebida durante as comemorações do cinquentenário das 40 horas.

na busca incessante de *saber-mais* destes coautores. Nestes encontros pudemos ouvir de perto de cada um dos entrevistados vários depoimentos sobre como viveram esta experiência, como foram atravessados/modificados por ela e como atravessaram-na/modificando-a.

Implicados por esse sentimento de interação entre os sujeitos *praticantespensantes*⁹ discutimos, a partir de noções que se complementam, o papel dos coautores exercido pelos protagonistas das 40 horas de Angicos, articulando-as simultaneamente à noção de *diálogo*, fundante na obra de Paulo Freire; à noção de *experiência* discutida por Jorge Larrosa (2002); e à noção de *praticantes* em Michel de Certeau (2011). Cada uma dessas leituras epistemológicas no tecer do texto ajuda-nos a traduzir questões anteriormente não percebidas, ao mesmo tempo em que, visibilizando-as, corporificamos outras reflexões ao já dito sobre a experiência.

Diálogo com a experiência

A prática do diálogo marcou definitivamente a vida de cada um dos homens e mulheres envolvidos com a experiência – foi o contato, a *com-versa*, casa a casa, entre pessoas, nos *espaçostempos* de uso dos *praticantespensantes* do/no/com o mundo que autorizou o desenvolvimento da ação pedagógica de forma tão intensiva e autêntica. O diálogo permitiu que os homens e mulheres sem o domínio inicial do sistema alfabético fossem vistos não somente como alunos, passivos e esvaziados de conteúdo; contrariamente, os jovens

⁹ Neste trabalho a grafia de alguns termos unificados expressa nosso entendimento de que esses elementos são indissociáveis. No caso de *praticantespensantes* em concordância com Oliveira (2012).

universitários, potenciais coordenadores de círculos de cultura, no envolvimento direto e ativo com estas pessoas reconheciam por meio dessas conversas amistosas, o ofício de cada homem e mulher, diferenciando-se de propostas de alfabetização mais fechadas em que o diálogo não ocorre entre duas pessoas, mas a informação é transmitida de uma pessoa para outra.

Atualmente, quando vivenciamos em nosso país e em muitos países latino-americanos a efetivação da democracia, acentuada pela multiplicidade de marchas, dos movimentos de rua, de gente que se manifesta e luta por seus direitos, percebemos que a utopia lançada por Paulo Freire a partir da experiência das 40 horas – alfabetização como ato de liberdade – é cada vez mais viva, pulsante, necessária e, por isso, apresenta-se sempre desafiadora a todos nós educadores/as do mundo.

Assim, compreendemos que essa experiência nos toca, convoca e suscita o desejo de continuar aprendendo a partir dela, afinal, como nos ensina Larrosa (2002) muitas coisas têm acontecido, mas poucas têm força de uma experiência. São muitas as apostas feitas em métodos de alfabetização de adultos, mas estas tem se constituído, segundo o referido autor como excesso de informação, por seu caráter efêmero, fugaz e distanciado da prática cotidiana dos sujeitos.

A experiência é, portanto, nesse trajeto de buscas e construção compreensiva das 40 horas de Angicos, um outro dispositivo de força que percebemos favorável no processo de rememoração. Com ela identificamos indícios, sinais e pistas (Ginzburg, 2012) que nos ajudam a pensar a coautoria presente na proposição de alfabetização, astutamente trançada por Freire no início da década de sessenta do século passado.

Valendo-nos mais uma vez de Larrosa (2002) para exprimir o nosso entendimento e a importância que a experiência representa nesse trajeto de lembranças e de não esquecimento, pensamos que:

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. (p. 10)

O que via de uso entendemos por experiência parecia sustentar em Paulo Freire toda uma arte de alfabetizar e educar. E a defesa desta como que uma necessidade básica para quem deseja alfabetizar/educar horizontalmente, com paixão e criticidade. Desse modo, defendia, para si e para o grupo, o diálogo com as experiências de vida de cada homem e mulher; embrenhava-se no conflituoso campo da existência para alcançar os sistemas de interesse e de mobilização humana e social de cada estudante e, quando alcançava a vida pela experiência, problematizava com seus (co)autores.

As experiências, traduzidas em palavras geradoras e *expressadoras* de concepções de mundo, sinalizavam para ações encarnadas dos *praticantespensantes* da vida e significaram astúcias inventivas no processo de viver, tecendo outras relações e outra lógica – dialógica – no processo de formar pessoas, que por isso são coautoras deste processo. Nesse sentido consolidaram-se também em rebeldias resistentes aos modos econômicos, políticos e culturais imperativos aos que não sabiam ler/escrever a palavra dita; são transgressivas da lógica binária escolar – ensinar/aprender e rompem com formas historicamente determinadas de produção de saber (Certeau, 2011).

A seguir pretendemos apresentar estas pessoas, protagonistas, *praticantespensantes* [ênfase adicionada] e coautores das 40 horas de Angicos, e deixar que elas tomem voz neste texto, mostrando como, a partir do diálogo, inventaram, fizeram, modificaram e se deixaram modificar por esta experiência.

Conversas com os coautores – primeiras aproximações, novos enredamentos

Tomando por base um dos princípios filosóficos de Paulo Freire – o diálogo, pensamos os percursos metodológicos do trabalho de pesquisa, alinhado as intenções do NUHMEJA e as reais condições de cada pessoa que estabeleceríamos conversas rememorativas. Traçamos a priori agendas de visitas em seus locais de vivência e, mesmo antes de entrevistá-los mantivemos um primeiro contato para saber das possibilidades e disponibilidade a este processo de rememorar. Foram várias as idas e vindas feitas com esses homens e mulheres que autodenominaram-se de coautores, mas diferentemente de outras proposições de pesquisa, fomos de perto estar com cada um deles, para que a conversa e as rememorações fossem descritas com mais espontaneidade, como de quem conta história.

Neste sentido, também realizamos, a exemplo do que fizeram os jovens universitários naquele período, visitas as residências de estudantes e coordenadores de círculos de cultura, estabelecendo diálogos rememorativos, sempre na tentativa de entender o que foi a experiência para cada um deles, e de que modo ela contribuiu para sua transformação pessoal e social.

As entrevistas foram feitas com as então alunas da experiência Francisca de França Germano; Idália Marrocos da Silva; Luzia de Andrade; Maria Eneide de Araújo Melo; Maria Luzia da Silva Andrade; Maria Miranda Gomes; Maria Pequena de Souza; Valdice Ivonete da Costa Santos; Zélia Irene da Silva; e com o coordenador de círculos de cultura Pedro Neves Cavalcante e as coordenadoras Lenira Leite Matos da Costa, Rosali Maria Liberato Cavalcante e Dilma Ferreira Lima. Pedro e Rosali, noivos em 1963 e hoje casados, foram entrevistados juntos na varanda de sua casa em Natal. As entrevistas que realizamos seguiram uma dinâmica menos rígida e controlada de perguntas e respostas, pois tentamos empreender o que Thompson

(1992, p. 255) descreve como “uma ‘conversa’ livre em que a ‘pessoa’, o ‘portador-de-tradição’, a ‘testemunha’, ou o ‘narrador’ é ‘convidado a falar’ sobre um assunto de interesse comum”.

Por meio dos relatos dos entrevistados percebemos diferentes memórias sobre o mesmo evento e entendemos que todas contribuem para formar um cenário dos acontecimentos, já que sabemos não existir uma verdade absoluta, mas, sim, versões sobre os acontecimentos que estão sempre conduzidas pelas histórias de vida, a subjetividade, também atravessadas pela memória coletiva (Halbwachs, 1990) e pelas relações de poder que acabam por definir o que é ou não valorizado e até considerado verdade (Costa, 2007). Por isso podemos dizer que estas memórias individuais que registramos estão atravessadas pela memória coletiva, por aquilo que se aprendeu, se discutiu e se valorizou a respeito da experiência das 40 horas.

Além de registrar a memória e nos permitir produzir conhecimento sobre a experiência de Angicos e seus ensinamentos, entrevistar estes protagonistas significou também valorizar a voz dessas pessoas, as suas vivências e seus saberes, considerando-os como *praticantespensantes* [ênfase adicionada], produtores de um conhecimento a partir de suas práticas e, ao mesmo tempo, faz com que suas trajetórias tenham visibilidade e não se percam, mas tenham o seu lugar na história.

Os coordenadores dos círculos de cultura – jovens na experiência do ser-querer-saber mais

A equipe de coordenadores foi formada por 19 estudantes universitários, de diversas áreas e dois estudantes secundaristas, que se engajaram no projeto por motivos políticos (participar em um projeto que concretizava ideais de emancipação e justiça social) e pessoais (acompanhar amigos) (Sampaio & Silva, 2013). Para a maioria, a

participação nesta experiência foi uma lição de vida e oportunidade de muitas aprendizagens. Contam essa história com envolvimento pessoal e compromisso forjado na formação que tiveram, no próprio processo educativo e na convivência com os companheiros e com os alunos e alunas. É certo que se tornaram mais que companheiros, amigos, cúmplices, que tiveram suas vidas marcadas pela participação nesta experiência, pessoas que se colocaram como aprendizes, com Paulo Freire, da sua simplicidade, da sua maneira de conduzir o processo, de se relacionar com as surpresas e imprevistos, tomando-as como contribuição da prática para engravidar a teoria e modificá-la. Consideram-se também aprendizes com os educandos sobre a vida e sobre seus processos de aprendizagem.

Jovens e adultos alfabetizando da *palavramundo*: quem são? o que esperam?

Homens e mulheres unidos pela dureza do trabalho na agricultura, para o patrão e para subsistência, porém, sujeitos singulares, cada um com sua história. Pessoas que foram constituindo outras formas de existência, driblando com as táticas cotidianas (Certeau, 2011) as imposições feitas de cima para baixo e de fora para dentro pela ordem do discurso e da organização social hegemônica. Homens e mulheres de vida tecida na resistência, nos inusitamentos, na inventividade emergente e fugaz. Elaboram, segundo eles, com muita dificuldade suas formas de ser/estar no mundo e acreditam sempre na possibilidade de dias melhores, lutam por uma vida mais digna e menos controlada pela hegemonia de um pequeno grupo político-econômico.

As nove mulheres que entrevistamos contaram sua trajetória de agricultoras, pobres, marcadas ainda mais pela condição de ser mulher no interior do Nordeste, pois, além de não terem o direito de frequentar a escola pela falta dela ou pelo excesso de trabalho

desde cedo, também não tinham este direito por serem mulheres. Esta condição marca, especialmente, uma das entrevistadas que, filha de fazendeiro, nos conta que não foi à escola por escolha da própria mãe, para não aprender a escrever para o namorado: “[...] lá tinha uma escola de uma tia minha e era num tempo que os pais não botavam as filhas para estudar, pra não aprender a ler e escrever para os namorados”. (SOUZA, 2013).

A interlocução com as alfabetizadas das 40 horas, após 50 anos da experiência, permitiu-nos compreendê-las melhor a partir do lugar onde vivenciaram o movimento. São pessoas de um cotidiano muito desprovido de meios básicos de sobrevivência, tais como: atendimento público de saúde, saneamento básico, moradia digna e tantas outras, muito importantes para a qualidade de vida. O que ainda é muito comum observarmos em suas falas é a capacidade da alegria e da esperança, a utopia como pensam a vida e o mundo, com a mesma intensidade como pensaram no período da experiência. Algumas delas, com idade já bastante avançada, como é o caso de D. Idália (83 anos), demonstra uma disposição de vida e disponibilidade de participação, de fato, bastante ativa.

Os praticantes pensantes e sua relação de coautoria

Para pensar os participantes da experiência de Angicos como coautores, conforme intentamos aqui, cremos que é preciso ir à gênese deste movimento, reconhecendo e reafirmando seu caráter popular, colocando Paulo Freire e sua proposta de educação como produções do seu tempo extremamente buliçoso e de mudanças intensas no contexto político-econômico e cultural do Brasil. A proposta de Freire era parte deste movimento e coerente com o espírito dos anos 50: para construir um país desenvolvido era preciso um novo sujeito, participante (também coautor) dessa construção.

A educação popular construída naqueles anos é uma educação comprometida e orientada pela perspectiva dos direitos e da participação do povo, cuja dimensão política está na busca por uma sociedade democrática, por isso tem o diálogo como metodologia (Melo Neto, 2002). Como uma proposta nascida no bojo dos movimentos sociais da época, o sistema de educação pensado por Paulo Freire tem o diálogo como sua forma privilegiada de atuação sendo um de seus princípios fundamentais. Praticar o diálogo representa um esforço contra-hegemônico, na medida em que o sujeito de diálogo é um sujeito crítico que conhece seu poder de criar e de transformar (Freire, 1987). A noção de diálogo traz para a educação uma outra forma de se *pensar/fazer* [ênfase adicionada] a relação pedagógica, que pressupõe uma horizontalização das relações, tornando-as mais democráticas, em que todos são vistos e considerados como sujeitos valorizados no seu conhecimento e cultura, que têm voz e podem contribuir para as construções coletivas. Assim, pudemos perceber elementos dessa concepção e sua perspectiva popular e democrática atravessando o cotidiano pedagógico das “40 horas de Angicos” desde o início.

Para os coordenadores de círculos de cultura em Angicos, a experiência começou com a participação na pesquisa do universo vocabular daquela comunidade que definiria as palavras geradoras, uma maneira de se aproximar da cultura e dos conhecimentos dos educandos. Um movimento na direção do outro, típico de um processo dialógico, visto que com as palavras geradoras partia-se da visão de mundo dos educandos e da sua forma de expressá-la e pronunciá-la, para só então construir o material didático. A oportunidade de ir às casas e conversar com os possíveis educandos era formativa no sentido de experimentar o diálogo, conhecer os educandos, seu contexto de vida e seus conhecimentos. Para os educandos foi um momento de valorização de seus saberes/fazeres/poderes como sujeitos de identidade, que algumas das entrevistadas

traduzem dizendo que aquilo foi algo nunca visto: alguém bater à sua porta para conversar e oferecer alfabetização.

Anos depois, esta prática dialógica foi sistematizada em teoria que correu o mundo: na Pedagogia do Oprimido (1987) o diálogo é considerado princípio para a educação, pensando, naquele momento, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, por ser a educação destinada às pessoas que foram, e são, historicamente marginalizadas na sociedade brasileira, aos oprimidos como Paulo Freire os nomeia. Para ele, permanecer com uma educação antidialógica é continuar formando uma sociedade de “oprimidos, com tudo acomodados e adaptados, ‘imersos’ na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la” (Freire, 1987, p.19). O diálogo é, então, parte de uma educação libertadora de quem é socialmente oprimido.

A concepção político-pedagógica de educação libertadora orientada pelo diálogo era a base do trabalho nos círculos de cultura em Angicos. Vivendo nos círculos uma relação pedagógica horizontal em que todos aprendem e ensinam, exigindo novamente o reconhecimento da importância do outro e a prática da dialogicidade, que transforma o espaço educativo em um lugar de colaboração, cooperação e interação, com pessoas que pensam na realidade como um todo, não somente na sua própria experiência, os protagonistas de Angicos impregnaram-se dessa práxis e empoderaram-se como coautores dessa proposta porque a experimentaram no sentido que Larrosa (2012) nos convida a entender: deixaram-se atravessar e modificaram-na com suas ações, dúvidas, inquietações, invenções, insubordinações, questionamentos, insurgências.

Também Certeau (1994) nos ajuda neste intento de compreender os educadores e educandos como coautores desta experiência de Angicos, já que ele nos ensina a concebê-los como *praticantes-pensantes* [ênfase adicionada] nas suas práticas cotidianas. Certeau nos fala do poder das pessoas comuns, vistas muitas vezes como

consumidoras passivas do mundo, que inventam maneiras de fazer diferentes das prescritas ou esperadas. Ao desvelar o cotidiano como espaço/tempo de produção de distintas formas de agir sobre o contexto, ele nos ajuda a pensar as ações cotidianas e seus praticantes como sujeitos produtores de diversas maneiras de compreender e de fazer o mundo, reapropriando-se do que está dado.

Ao conversar com os coordenadores de círculos de cultura e ouvir suas memórias, vimo-nos diante de suas táticas e astúcias, inventando uma multiplicidade de práticas cotidianas, criando ações e proposições outras que foram conformando, dando vida à experiência, tornando-a o que foi, aquilo que conhecemos e admiramos hoje.

Com os relatos desses hoje senhores e senhoras que foram moços estudantes sobre o uso que fizeram do que aprenderam no curso preparatório e nos ensinamentos de Freire e sua equipe, aprendemos como eles foram constituindo e forjando uma prática pedagógica própria que julgavam mais adequada para aquele momento, para aquele grupo de educandos, com os objetivos que tinham. Como educadores e educadoras eles eram sujeitos do seu saber e da sua prática, criavam novas formas de ensinar, novos materiais, para além do que havia sido planejado inicialmente. A prática engravidava a teoria e a modificava.

Em suas narrativas sobre essa experiência eles descrevem uma rotina diária que permitiu e facilitou esse trabalho coletivo e a dinâmica de refletir sobre a *teoriaprática* [ênfase adicionada].

Diariamente pela manhã eles se reuniam para discutir os acontecimentos das aulas da noite anterior. Neste momento trocavam suas experiências e consideravam o pronunciamento da visão de mundo e dos conhecimentos dos alunos para pensar como continuar conduzindo as aulas. A formação que tinham recebido no curso, as orientações de Freire e sua equipe eram (re)estudados para subsidiar as decisões. À tarde voltavam a se reunir para ela-

borar o planejamento mesmo da aula daquela noite, já nutridos da discussão da manhã, seus estudos e suas decisões.

Era um regime intenso, marcado pelo diálogo: relação entre sujeitos; troca de sentidos; interação; abertura ao outro; base para a aprendizagem de como atuar como educador.

Em alguns destes dias de trabalho esteve presente Paulo Freire que se entusiasmava com as descobertas da prática e as criações daqueles estudantes para dar conta de seus imprevistos. Eles eram sujeitos que, no diálogo com os sujeitos estudantes, estavam pronunciando sua palavra, criando sua práxis, modificando “seu mundo” e, muitas vezes, a própria proposta teórico-metodológica. Paulo Freire se colocava da mesma maneira: era ele mesmo um sujeito aberto ao diálogo sobre sua teoria com os coordenadores e sua prática.

Este processo dialógico no trabalho coletivo permitiu a reflexão conjunta que provocou aprimoramento, confirmação, negação, formulação e reformulação teórica e prática, concretizando a relação *teoriaprática*, tornando os coordenadores, segundo Silva (2013) frisa, *parceiros de sua criação* [ênfases adicionadas]. Os princípios freireanos do incabamento, da valorização do outro e do diálogo fundamentaram uma prática que favorecia a percepção de todos, educandos e educadores, como sujeitos produtores de conhecimento e de cultura, *praticantespensantes*, autorizados com essa e nessa prática a serem coautores do que viviam, experimentavam e criavam.

Com sua sede de saber e inquietude os educandos e educandas também cumpriram papel primordial neste engravidamento, já eram as insurgências de seu conhecimento colocadas em diálogo com o oferecido pelos educadores que os colocava em cheque, diante do inusitado e sobre este desafio tinham que trabalhar, inventar.

Na obra de Paulo Freire, engravidada pela prática em Angicos, o diálogo e a relação com o outro se materializa pela palavra, uma palavra que não é só o meio de comunicação, mas é também ação e reflexão, é práxis. Por esta palavra, que ele chama de verdadeira,

se pronuncia o mundo, modificando-o, e “o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes a exigir deles novo pronunciar” (Freire, 1987, p.90). Os sujeitos envolvidos nesse processo, concebidos e sentidos por nós, e por eles mesmos, como coautores da experiência de Angicos, viveram esse pronunciamento ao não se restringirem a aplicar os ensinamentos recebidos. Leram (no sentido freireano), usaram (no sentido cersteauniano) os conhecimentos aprendidos na sua preparação para realizar o ofício de educadores, e jogaram-se na experiência abertamente, dispostamente (como entende Larrosa), recriando aquilo que Paulo Freire os ofereceu.

O gérmen, porém, para esta (re)criação pode se encontrar no comprometimento político da maioria dos coordenadores e coordenadoras e na formação que receberam, que os permitiu *pensar/fazer* além. Depois de participar do levantamento das palavras geradoras, os coordenadores de círculos de cultura fizeram um curso de formação com Paulo Freire e sua equipe do Serviço de Extensão Cultural (SEC), da então Universidade do Recife. Esse curso, realizado semanas antes de iniciarem o trabalho com os educandos, trazia orientações sobre aspectos sociológicos como realidade, economia e cultura brasileiras; aspectos políticos como planificação do desenvolvimento e processo de desalienação; um panorama geral da educação brasileira; e aspectos educativos a respeito do método, elaboração do material audiovisual, pesquisa vocabular, seleção das palavras geradoras e preparo de fichas, e ainda prática e metodologia do ensino (Lyra, 1996).

O que nos chama a atenção são os conteúdos que mesclam a atenção aos aspectos técnico-metodológicos do trabalho docente com a imprescindível reflexão político-cultural sobre a realidade do Brasil e dos educandos. Portanto, algo que foi formulado anos depois – a visão multidimensional sobre o processos de aprendizagem e sobre a prática pedagógica – já estavam aí presentes: humanização,

politização, cultura e a técnica a serviço delas. Algo para refletirmos sobre a formação de professores tão marcada atualmente por uma racionalidade técnica muitas vezes baseada em aprendizagens mecânicas sem reflexão sobre o contexto.

Sentidos emergentes dos *praticantespensantes* coautores das 40 horas

Tomando por base de reflexão e enredamento conceitual – a *experiência* [ênfase adicionada], como aquilo que nos passa, modificando-nos e desenvolvendo sentidos, cremos que a partir dos processos rememorativos realizados com os coautores podemos articular alguns pontos/nós interpretativos à rede sempre crescente de conhecimentos das 40 horas. A experiência inicial vem insurgindo recursivamente nos processos formativos de educadores/as nas mais diferentes regiões do Brasil e de outros países, especialmente quando o desafio de alfabetizar pauta as agendas políticas e interesses comunitários.

Nesse sentido, acreditamos que a força que emana das 40 horas de Angicos, após seus cinquenta anos, decorre em parte da força epistemológica empreendida por seu autor, mas resulta também do modo sempre emergente como os coautores rememoram essa experiência. É pela experiência narrada que vem se formando e ajudando a formar compreensões acerca de processos iniciais de alfabetização, sobre ideários políticos, culturais e sociais pautados na criticidade e no desejo de transformação.

As experiências têm traduzido para diferentes interlocutores – pesquisadores, estudantes universitários, professores, agentes sociais – inúmeras possibilidades de amplificar suas práticas tornando-as mais criativas e encarnadas com a realidade em que operam. Por isso mesmo, têm se constituído sempre mais recorrente a busca por

estas experiências, elas não rememoram somente o acontecimento, mas toda a complexidade de significações, conexões e ligações que foram empreendidas e realizadas para que aquela fosse a experiência de educação marcada para jamais ser esquecida pelos grupos populares de histórias e trajetos tão marginalizados.

Os coordenadores, coordenadoras e educandos, hoje mais experientes têm podido acoplar às lembranças das 40 horas inúmeros outros dispositivos de força que, igualmente àqueles difundidos em sua gênese (libertação, transformação, emancipação) provocam a racionalidade tradicional reducionista de sociedade, ser humano, educação e escola que, teimosamente ainda sobrevive e determina a vida de muitos. São olhares teimosos e muito ansiosos pela continuidade do diálogo, pelo (re)estabelecimento da escuta sensível dos menos favorecidos, pela ampliação dos círculos e validação do outro como extensão de si mesmo.

Essas e tantas outras sensações estão sempre presentificadas nos relatos rememorativos dos coautores da experiência das 40 horas, pois se assim não o fosse, como se explicaria o fato de ser tão intensivamente citada, referenciada e utilizada como possibilidade pedagógica? É no diálogo interativo, *complexus*, com os coautores que se reforça a natureza epistemológica, política e social da experiência.

Daí ser sempre instigante falar da obra de Paulo Freire porque dá a impressão de que a cada vez que nos aproximamos de uma parte dela, um novo mundo se abre, novas emergências surgem, mas ao mesmo tempo se mostram como parte de algo que não é novo: a luta por educação democrática e popular como direito de todos. Por tudo isso, intuímos que admirar e homenagear Paulo Freire deve ser muito mais do que falar sobre ele e sua concepção de educação, deve significar fazer reviver esta concepção, praticá-la em nosso cotidiano, acreditando e fazendo acreditar que todos somos sujeitos protagonistas e coautores de nosso mundo, de nossas histórias, de nossas relações.

Aprendemos desse percurso, que a experiência das 40 horas, com seus coautores, para além de sua conceptualidade, tem alimentado a esperança de muitos educadores e educadoras que apostam em processos e práticas educativas mais humanizadoras, declarativas de um mundo, como o próprio Paulo Freire se referiu – menos feio e mais bonito.

Referências bibliográficas

- Certeau, M. (2011). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. In E. F. Alves (Trad.). (17ª ed). Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (17ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. (8ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Ginzburg, C. (2012). *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. (L. L.Schaffter, Trad.). São Paulo: Vértice.
- Larrosa, J. B. (2002). Nota sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19(1), 20-28.
- Lyra, C. (1996). *As Quarenta Horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*. São Paulo: Cortez.
- Melo, J. F. de, Neto. *O que é popular?* (2002). Retirado de http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/artigos/pa_a_2002_o_que_e_popular.pdf.
- Sampaio, M. N. & Silva, F. C. da (2013, setembro). *50 anos de Angicos: memória presente na educação de jovens e adultos. Anais da 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Goiânia, GO, Brasil*, 36,157-175.
- Alves, F., Silva, F. C. da & Sampaio, M. N. (Entrevistadores/Produtores), & Núcleo de História e Memória da Educação de Jovens e Adultos (Direção) (2012). *Maria Pequena: depoimento* [Entrevista com Maria Pequena de Souza, 29 min .WAV]. Natal, RN, Brasil: Residência da entrevistada.
- Silva, V. F. da (2013, abril 3). *Discurso de agradecimento como representante dos coordenares de círculos de cultura nas 40 horas de Angicos*. Disponível em <http://nuhmeja.ce.ufrn.br/nuhmeja>.
- Thompson, P. (1992). *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

(Página deixada propositadamente em branco)

4. PARA UMA EDUCAÇÃO INSPIRADA POR PAULO FREIRE: DAS TAREFAS INFINITAS

*Marijke Koning*¹⁰

Resumo

O texto dá a conhecer o Graal, em especial a sua filosofia e linhas de ação. Traçando o percurso histórico dessa organização em Portugal, a autora apresenta marcos temporais que mapeiam o encontro (o seu e o do Graal) com a pedagogia de Paulo Freire. Na reflexão proposta, o Graal é definido como um grupo internacional de mulheres motivadas pela procura espiritual e inspiradas em criar uma comunidade global de justiça e de paz. Com os imperativos de solidariedade, justiça e paz, a organização chegou a Portugal em 1957 pelas mãos de Maria de Lourdes Pintassilgo e Teresa Santa Clara Gomes e enviou as primeiras equipas a Coimbra e Portalegre em 1961. O contacto com o método Paulo Freire, ainda na década de 1960, motivou a formação de grupos de trabalho de alfabetização para atuar nas regiões citadas, grupos esses constituídos sobretudo por estudantes universitários/as, que trabalhavam voluntariamente durante as férias de verão. Nesse sentido, são destacados como grandes contributos do Graal à sociedade a formação de pessoas

¹⁰ GRAAL

nas mais diferentes esferas de atuação: jovens e adultos/as, que aprenderam a ler; jovens (universitários/as e outros/as), que adquiriram/alargaram a consciência política e cívica; e professores/as universitários/as, que contextualizaram os seus conhecimentos na realidade concreta do país. Nesse trabalho com adultos/as, a filosofia de conscientização de Paulo Freire constitui uma referência incontornável no contexto educativo do Graal.

Abstract

This text presents the philosophy and action policies of Graal. Mapping the history of this organization in Portugal, the author presents the main paths of her encounter – and the encounter of Graal – with Paulo Freire’s pedagogy. In her reflection, Graal is defined as an international group of women motivated by spiritual quest and the construction of a global community of justice and peace. With the ideas of solidarity, justice and peace, this organization was brought to Portugal by Maria de Lourdes Pintassilgo and Teresa Santa Clara Gomes in 1957 and sent the first working groups to Coimbra and Portalegre in 1961. The contact with Paulo Freire’s method, still in the 1960’s, motivated the work with young and adults in order to develop their literacy. The action groups of Graal were constituted by young college students, which voluntary worked with the communities in the summer vacancies. In this sense, the main contributions of Graal to the society lie in the education/formation of individuals in different areas of activity: young and adults, which learned to read; young (students and others), which acquired/developed their critical thinking; and professors, which could contextualize and put into practice their knowledge, taking into account the real characteristics of the country. In this work with young and adults, the Freire’s philosophy of awareness stands as an essential reference to the educative context of Graal.

Com Paulo Freire nas *Tarefas Infinitas*

É com o poema *Porque* de Sophia de Mello Breyner Andresen, que foi musicado e cantado por Francisco Fanhais, que quero homenagear Paulo Freire:

Porque

Porque os outros se mascaram mas tu não
Porque os outros usam a virtude
Para comprar o que não tem perdão.
Porque os outros têm medo, mas tu não.

Porque os outros são os túmulos caídos
Onde germina calada a podridão.
Porque os outros se calam, mas tu não.

Porque os outros se compram e se vendem
E os seus gestos dão sempre dividendo.
Porque os outros são hábeis, mas tu não.

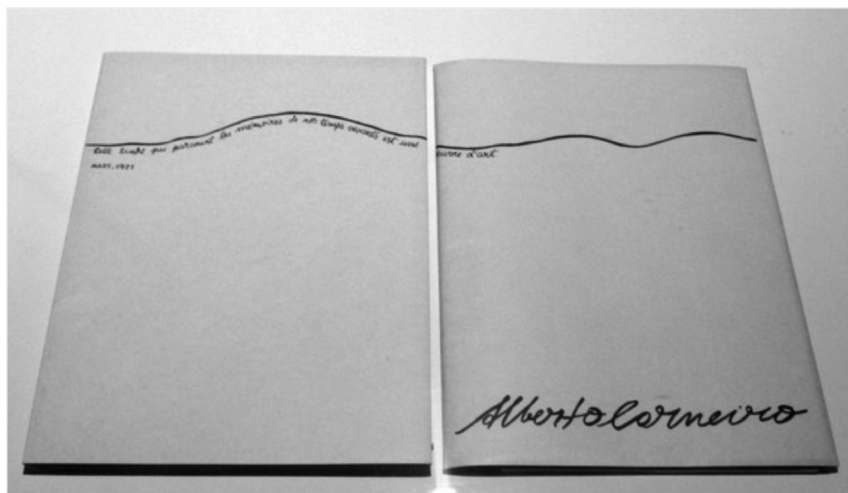
Porque os outros vão à sombra dos abrigos
E tu vais de mãos dadas com os perigos.
Porque os outros calculam mas tu não.

(<https://www.youtube.com/watch?v=D1HNhRG58Ss>)

Em 2012 visitei a exposição *Tarefas Infinitas, quando a arte e o livro se ilimitam*, realizada no museu Gulbenkian em Lisboa. No preâmbulo do catálogo da exposição, Paulo Pires do Vale explica como Husserl inspirou o título. Transcrevo algumas palavras deste texto, aqui também em homenagem a Paulo Freire que nos antecedeu nas *Tarefas Infinitas* da Educação:

[...] só em permanente reflexão se pode atingir o objetivo, sempre em ultrapassagem. [...] A tarefa abre-se ao que a antecede e a ultrapassa. Ao que foi e ao que virá. [...] O trabalho verdadeiramente humano e a história, são agora, um processo sem fim, como uma finalidade sempre inalcançada (Pires do Vale, 2012, pp. 16 -17).

O infinito “adentra” as nossas vidas finitas quando transcendemos o hoje e nos abrimos ao que nos antecede e ao que nos ultrapassa na bruma do que há-de-*vir*. Ou com o disse Maria de Lourdes Pintasilgo em 1982, numa Conferência proferida durante a celebração dos 25 Anos do Graal em Portugal: “Entre o passado e o futuro está o hoje onde se *desvenda* o sentido e onde se *cria* o sentido; movimento duplo”. É neste duplo movimento que Paulo Freire está aqui connosco hoje.



A imagem da nossa vida como uma linha que se constrói numa obra de arte que percorre duas páginas de um livro aberto, como na obra exposta de Alberto Carneiro na exposição *Tarefas Infinitas*, simboliza que somos parte muito finita de uma história infinita de construção da nossa humanidade. “Esta linha que percorre as memórias dos nossos tempos vivos é uma obra de arte” lembra-nos Alberto Carneiro.

Que a obra de arte que foi a vida de Paulo Freire nos continue a desafiar nas tarefas infinitas de uma educação crítica e criativa.

O presente texto está estruturado em quatro partes:

1. O Graal
2. O Graal: um contexto de conscientização
3. A minha viagem com Paulo Freire no Graal: a minha conscientização
4. A conscientização em contextos do Graal: hoje

1. O Graal (<http://www.graal.org.pt/>)

1.1. O Graal: um movimento internacional de mulheres

O Graal é um movimento internacional de mulheres motivadas pela procura espiritual e empenhadas na transformação do mundo numa comunidade global de justiça e paz, conforme o sentido simbólico da lenda que deu origem ao nome do movimento. É uma corrente de ideias e iniciativas partilhadas por mulheres de diversas gerações e culturas, que unem os seus talentos numa rede que amplia a capacidade para “mudar a vida”, respondendo aos sinais dos tempos e à realidade de cada lugar.

São objetivos gerais no Graal Internacional: Contribuir para uma cultura do cuidado, cuidado por si, pelo próximo e pelo estado do mundo, onde a solicitude, a justiça e a paz sejam os fundamentos.

1.2. O Graal em Portugal

Em Portugal o início do Graal “...foi um salto no desconhecido que exigiu de cada uma de nós talentos e capacidades que nunca

sonháramos ter”, podemos ler numa publicação de 1982 sobre os 25 anos da sua história em Portugal.

Este foi o espírito com que as duas primeiras equipas “oficiais” partiram para Coimbra e Portalegre, em 1961. Eram os começos do Graal em Portugal. O movimento chegou a Portugal uns anos antes, em 1957, com Maria de Lourdes Pintasilgo e Teresa Santa Clara Gomes. Desde então muito aconteceu.

O Graal é uma organização não-governamental e constituiu-se como Associação de Caráter Social e Cultural em 1977, reconhecida como Pessoa Coletiva de Utilidade Pública em 1985.

1.3. A Fundação *Cuidar O Futuro*

Em 2001 o Graal criou, por iniciativa de Maria de Lourdes Pintasilgo, a Fundação *Cuidar O Futuro*: <http://www.fcuidarofuturo.pt/>

O trabalho principal realizado nesta fundação foi a organização do arquivo Pintasilgo que pode ser consultado *online*: <http://www.arquivopintasilgo.pt/arquivopintasilgo>

Com o objetivo de facilitar a pesquisa foi constituído um *dossier* temático intitulado: *INSCRIÇÃO DAS MULHERES NO ESPAÇO PÚBLICO: IDENTIDADE (S) EM CONSTRUÇÃO*: <http://www.arquivopintasilgo.pt/MLP/Dossiers/Dossier1/>

Além da organização do arquivo, foram desenvolvidos vários programas de investigação e ação. O trabalho realizado num destes Programas, *Literacia Mulheres Liderança*, veio introduzir novas perspetivas metodológicas no trabalho de conscientização em contextos do Graal: <http://www.fcuidarofuturo.pt/mulheres.html>

No dia 2 de Dezembro de 2014 decorreu na sala do Senado da Universidade de Coimbra a cerimónia de assinatura do Termo de Aceitação da Doação do Arquivo Maria de Lourdes Pintasilgo

ao Centro de Documentação 25 de Abril: <http://www.cd25a.uc.pt/index.php?r=site/page&view=newsevents&p=1970>

2. O Graal: um contexto de conscientização

Todos os trabalhos do GRAAL assentam implicitamente na filosofia da conscientização e apenas variam em originalidade, conteúdos e grupos-alvo.

Na sessão de abertura do Centro de Recursos do Instituto Paulo Freire Portugal na FPCE da Universidade do Porto no dia 14 de Dezembro 2001, apresentei uma comunicação sobre os inícios do trabalho com Paulo Freire em Portugal, (publicada no *Um Caderno Novo*) em que a Teresinha Tavares conta como começou:

Em 1965 o GRAAL começou em Portalegre o “Projeto de promoção humana e evangelização”. Do contacto que se foi tendo com o meio viu-se que havia muitas pessoas não alfabetizadas, sobretudo nas aldeias. Tivemos conhecimento do método Paulo Freire que tinha sido aplicado com grande sucesso no Brasil. Por isso procurámos adaptá-lo a Portugal.

Assim, durante o ano 1967 – 1968, uma equipa formada por Teresa Santa Clara (membro do GRAAL e licenciada em língua e literatura germânicas) Lindley Cintra (Prof. de linguística), Alfredo Bruto da Costa (engenheiro e professor universitário), Manuela Silva (economista), Henrique Reynolds de Sousa (Engenheiro), fizeram, em colaboração com a equipa do Projeto do GRAAL o levantamento temático, a escolha das palavras-chave e a preparação dos desafios (naquela altura sobretudo feitos com slides).

Nas férias do verão 1968 veio um grupo de estudantes da Universidade de Lisboa para um programa intensivo de formação para a alfabetização, tendo-se constituído a seguir a esta formação 12

grupos de alfabetização no distrito de Portalegre. No verão seguinte funcionaram 8 grupos de alfabetização e 8 grupos de pós-alfabetização, tendo vindo também estudantes das universidades de Coimbra e do Porto. A pós-alfabetização quer a seguir ao verão de 68, quer a seguir ao de 69, foi realizada por voluntários da cidade e estagiários, estudantes do serviço social do projeto (Koning, 2001, pp. 75-76).

Uma das estudantes de então que participou como animadora nos programas de alfabetização e pós-alfabetização, Celeste Isabel Sousa Lopes, na altura aluna do prof. Cintra, afirma:

Este foi, sem dúvida, um dos grandes contributos do Graal à sociedade: pelas pessoas que aprenderam a ler, pelos jovens (universitários e outros) que alargaram (ou adquiriram) uma consciência política e cívica, pelos professores universitários que ligaram o seu saber à realidade concreta do país (Koning, 2001, p. 79).

Em 2006 foi publicado o livro *Lugares Emergentes do Sujeito Mulher - Viagem com Paulo Freire e Maria de Lourdes Pintasilgo*, da minha autoria. Naquela altura viajei através de aprendizagens minhas e de outras mulheres no Graal. Foi um trabalho elaborado numa perspetiva feminista, entre 1999 e 2001, no âmbito de um mestrado em Ciências da Educação, Descrevi o Graal como um contexto de conscientização de mulheres, um contexto em que percorremos caminhos que vão da palavra à ação e vice-versa. Viagens nómadas. A ideia de nómada, que me tem “orientado” nas minhas “viagens”, segue linhas projetadas em círculos que não se sobrepõem completamente, mas quase. Ser nómada sugere que o modelo de aprendizagem só pode ser cíclico. Recorrer à imagem do círculo exprime a ideia de que temos de passar muitas vezes pelo mesmo lugar para aprender. O revisitar o “mesmo”, já mudado, cada vez com um olhar diferente, alimentado por novas experiências e aprendizagens, permite aprofundar o conhecimento e irmos construindo a nossa identidade. Iniciei um dos capítulos do livro com uma citação de Ramos Rosa, do poema “Um caminho de Palavras”.

Sem dizer o fogo – vou para ele.

[...]

Tudo o que sei, já lá está, mas não estão os meus passos, nem os meus braços. Por isso caminho, caminho, porque há um intervalo entre tudo e eu, e nesse intervalo caminho e descubro o meu caminho.

Mas entre mim e os meus passos há um intervalo também: então invento os meus passos e o meu próprio caminho.

[...]

António Ramos Rosa, “Um caminho de palavras”, *in Sobre o Rosto da Terra* (1961) (*In Koning*, 2006, p. 87).

Teresa Santa Clara foi a pessoa que sempre sublinhou no Graal a importância de “criar contextos”. Contextos de aprendizagem, de reflexão e ação, de intervenção na sociedade, de busca espiritual e celebração, com o objetivo *iniciar processos* capazes de mudar a vida. Na entrevista com Cecília Barreira fala do Graal:

(...) eu acho que o Graal foi, no nosso país, criador de contextos onde muitas jovens vieram a assumir a sua condição/situação de mulheres-geradores-de-mudança. (Barreira, 1993: 207).

Mas chamou a atenção para a fragilidade desta “empresa”:

O Graal é tudo menos uma redoma. Muito pelo contrário, vejo o Graal como um microcosmos onde se vivem, e por vezes se ampliam, as convulsões que atravessam a sociedade (Barreira, 1993: 208).

Algumas das principais “convulsões” da sociedade de hoje são problematizadas nos mais recentes projetos e contextos de educação não-formal e animação comunitária do Graal em Portugal, nomea-

damente no projeto ECO, *Encontro com o Outro, Afeto Inclusivo e Cidadania Ativa*, cofinanciado pela fundação Gulbenkian. Um breve resumo:

1. A expansão do *ego*, do “*fat ego*”, (formulação do filósofo holandês Harry Kunneman, 2005:18), figura contemporânea consumista, competitiva, virada para si, uma edição pervertida do indivíduo autónomo e livre. A expansão desenfreada do *ego*, de “formas gordas de autonomia”, que pode fazer esquecer valores morais como solidariedade, respeito e tolerância e em que o *Just Do It* é o novo ingrediente “emancipatório”.
2. A substituição do papel social dos sistemas religiosos pelo sistema *infotainment* problematizado pelo filósofo e psicanalista israelita Carlo Strenger, em que “ser tocado por Deus foi substituído pela qualidade mágica de ser conhecido e admirado pelas massas” (Strenger, 2011: 67).
3. O Poder-sobre em vez de “poder-com” e “poder-para”. O psicólogo Rollo May afirma no seu livro *Power and Innocence* que “o poder é essencial para todas as coisas vivas” (May, 1972: 22). Define o poder como “a capacidade de provocar ou impedir mudança” (ibid.: 99).
4. A Liderança-não-partilhada. A *liderança partilhada* gera mais vida, dá espaço ao novo, tanto em espaços do trabalho e cidadania, como em espaços mais privados. No projeto ECO trabalhamos num regime de *Lideranças partilhadas* (o plural é inerente à dinâmica que se pretende desenvolver).

Num regime de lideranças partilhadas há mais informação a circular. O que a diferencia de outras formas de liderança é a partilha de competências e responsabilidades. Não é necessário

acabar com a hierarquia. A igualdade não tem de acabar com processos diferenciados. (Múrias & Koning, 2012, p. 42).

5. A incapacidade de agir num “regime” de “afeto inclusivo”.

Como despertar e estimular nos nossos contextos educativos a aprendizagem do *Afeto Inclusivo* (Koning, 2014: 150-152), esta expansão de afeições, esta “vacina” contra o *fat ego*? Trata-se de uma “competência estruturante” necessária na ordenação de uma *polis* justa, eticamente sustentada, não apenas por leis, mas por uma *Weisung* (Buber), uma “indicação” benéfica para irmos ao encontro do “outro”, do diferente, do desconhecido.

3. A minha viagem com Paulo Freire no Graal: a minha conscientização

“Muito daquilo que eu sou hoje, devo ao Graal”, afirma uma das entrevistadas por Luís Alcoforado no artigo “Experiência da pedagogia freireana na região rural do município de Coimbra (Portugal, 1970), publicado em dezembro de 2013 na revista brasileira *Educação em Questão*. Estas palavras exprimem o que também eu sinto.

Bastante no início da primeira página da minha vida tive a sorte de a linha da minha vida se cruzar com as ideias do Paulo Freire e com ele próprio. O meu primeiro contacto com o trabalho de conscientização foi naquele verão de 1970, numa aldeia chamada Almalaguês, onde, a convite de Maria de Lourdes Pintasilgo, passei uma tarde e um serão para «ver» o trabalho do GRAAL *in loco*. Ainda não sabia falar Português. Nesse verão o GRAAL organizou na zona rural do município de Coimbra *Estágios de alfabetização e animação social segundo a metodologia de Paulo Freire* para formar estudantes universitários de todo o país.

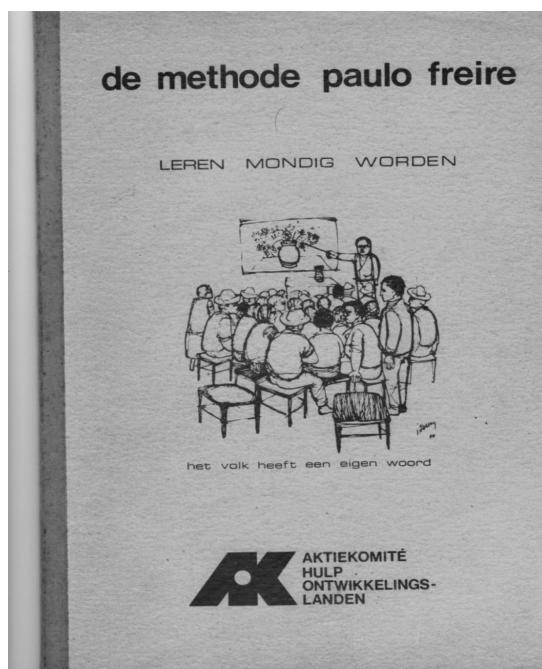
Muito mais tarde encontrei no relatório daquele trabalho a lista de participantes onde consta o nome da Helena Costa Gomes de Araújo, orientadora da minha tese de mestrado, acima referida. A Helena, agora também amiga, já era companheira de *viagem* sem eu saber. Há uma fotografia que regista a nossa presença à volta da mesma mesa, mas não há memória de termos falado uma com a outra. Com ela partilho a experiência profunda de a Maria de Lourdes Pintasilgo ser para nós “uma mulher estruturante (...) uma referência central nas nossas (minha) vidas” (Araújo, 2000, p. 120).

Com Maria de Lourdes Pintasilgo aprendi e aprendemos que cada nova geração tem de fazer o percurso, viajando a seu jeito. Que os ganhos trazem sempre perdas. Que as perdas trazem novos ganhos. Que tudo está sempre em reconstrução, na certeza de um horizonte possível num mundo de incertezas. “O que conta é o caminho, é a viagem. É essa viagem que é significativa”, dizia (Pintasilgo, citado em Koning 2005).

Paulo Freire e Maria de Lourdes Pintasilgo constituem para mim duas referências estruturantes na minha viagem de vida.

Em outubro do mesmo ano 1970 tive a oportunidade de me encontrar com Paulo Freire em pessoa em Amesterdão. A Maria de Lourdes pôs-me em contacto com o *Aktiekomit  Hulp Ontwikkelings landen* (Comitê de A o e Ajuda aos países em desenvolvimento) e participei num seminário com Paulo Freire que se realizou na *Vrije Universiteit* (Universidade Livre) nos dias 26 e 27 de outubro.

A capa do *dossier* com textos editado com o objetivo de preparar a vinda de Paulo Freire até a Holanda e de dar conhecimento do seu pensamento, era muito sugestivo. O título dizia “O método Paulo Freire. Aprender a ter voz”. Depois um desenho de um grupo sentado em roda com o subtítulo: O povo tem a sua própria palavra”.



No ano anterior, em agosto de 1969, participei pela primeira vez num Programa Internacional do Graal em Portugal que se realizou em Sagres, intitulado *A NOVA SOCIEDADE REALIDADE OU FICÇÃO*. Estávamos nos tempos pós maio '68 e no programa lia-se:

Hoje na Europa: Contestação, violência ... Libertação da palavra, tomada do poder ... Secularização ... Imaginação, Criatividade ... Consciência de grupo, consciência do individuo ...

PARA ONDE VAI ESTA AVENTURA COLECTIVA? Qual o seu sentido para nós? Quais os factos que abrem para o futuro? Como abordar as questões do meio social, a vida internacional, o progresso científico, a arte e a estética, o ócio ...?

Éramos entre 30 a 40 raparigas, de várias nacionalidades, incluindo Americanas e Japonesas. Lembro-me de muitas coisas destes dias.

Mas sobretudo de um serão no café local com os pescadores de Sagres, organizado pelo nosso grupo para a população. Só vieram os homens. A Teresa Santa Clara tinha convidado Francisco Fanhais para cantar. Foi quando cantou a CANTILENA de SEBASTIÃO DA GAMA que *senti* o que *sabia*: que Portugal era um país onde havia uma ditadura e opressão, que as pessoas não tinham liberdade para fazer ouvir as suas vozes, mas que não lhes podia ser tirado tudo, que podiam lutar:

Cortaram as asas

ao rouxinol !

Rouxinol sem asas

não pode voar.

II

Quebraram-te o bico,

rouxinol !

Rouxinol sem bico

não pode cantar.

III

Que ao menos a Noite

ninguém, rouxinol !

ta queira roubar.

Rouxinol sem Noite

não pode viver...

(<https://www.youtube.com/watch?v=buZMu3iWuUY>)

E para dar força a todos os rouxinóis *a quem cortaram o bico*, os pescadores e as participantes portuguesas do programa cantavam com toda força: *que ao menos a noite ninguém, rouxinol, ta queira roubar...*

Para a Maria de Lourdes Pintasilgo as baladas eram meios poderosas de conscientização, como comenta no seu livro *Palavras Dadas*:

A denúncia e o anúncio que as baladas traziam consigo eram um processo de conscientização que se ignorava enquanto método, mas que legitimava o acordar para a ação de todo um povo, nascido do desejo pessoal de agir. Em cada grupo que se formava, caíam as escamas dos olhos e descobria-se a situação insustentável em que o povo vivia (Pintasilgo, 2005, p. 127).

E o que Paulo Freire conheceu dos resultados do trabalho realizado pelo Graal em Portugal? No seu livro *Pedagogia da Esperança* podemos ler algo das suas impressões sobre o trabalho realizado pelo Graal:

«Gostaria de conversar um pouco com o senhor» me disse pelo telefone, na primavera de 71, um jovem de entonação portuguesa. [...] pouco tempo depois da fala telefónica o timbre toca e era o jovem realmente português, que chegava. [...]

Em 1969, dois anos antes daquela manhã em Genebra em que conversava com o inquieto jovem, recebera, nos Estados Unidos, uma série de bilhetes, vários deles escritos numa mesma folha de papel, de ex-analfabetos portugueses. Eram camponeses de uma área rural de Coimbra. Me escreviam para me expressar seu agradecimento pelo que eu havia feito em favor deles, para falar de sua amizade a mim e para me convidar, quando as condições políticas o permitissem, a ir lá, visitá-los, abraçá-los, ouvir deles palavras de querer bem.

A alfabetização naquela área rural de Coimbra era só um momento do que fazia, dedicada e competentemente a equipa do *GRAAL*, amorosa e lúcida.

Em certo momento da conversa o jovem português se referiu diretamente ao trabalho de Coimbra:

«- O Paulo Freire sabe o quanto um grupo de católicas deturpou suas ideias na zona rural de Coimbra?»

«- O que conheço do trabalho feito em Coimbra não me parece ser uma distorção de minhas propostas mas, tudo indica, o que poderia ser feito historicamente - disse e prossegui. - Sob que regime, sob que vigilância policial você acha que as moças trabalharam em Coimbra?»

E o jovem, sem responder às perguntas, insistia em «que não haviam associado a alfabetização à luta política contra Salazar. No fundo, eram umas catoliconas [sic] idealistas, sem a compreensão da luta de classes enquanto motor da história», concluiu vitorioso.

Passaram-se três anos, as forças armadas colonialistas portuguesas são conscientizadas pela luta dos africanos e a Revolução dos Cravos eclode. [...]

Visito Portugal a convite do novo governo a que se junta igualmente a universidade, onde falo a professores e estudantes. Visito Coimbra, sua universidade e obviamente, levado pelas mesmas moças amorosas e dedicadas, crentes em Deus e na necessidade de mudar o mundo em favor dos esfarrapados, visito os camponeses e camponesas que, em 1969, me haviam escrito aquelas cartas de bem fraterno. Abracei-os e abracei-as carinhosamente. Nossos corpos como que «escreviam» uns nos outros, o nosso discurso afetivo que expressava um mútuo agradecimento. O deles a mim. O meu a eles e elas.

Foi naquela manhã em Coimbra, no campo, que soube ter sido aquela pequena comunidade rural que, com umas poucas mais, deu total apoio ao governo revolucionário, num dos momentos de assanhamento da direita. Uma das mais idosas camponesas que se alfabetizara com as jovens do *GRAAL*, despertou numa certa madrugada e, discretamente, recolheu a propaganda fascista que havia sido distribuída durante a noite no seu povoado. O povoado inteiro se recusou a apoiar a manifestação direitista, para que fora convocado pelos panfletos...

Não foi preciso fazer-se discurso sobre a luta de classes que na verdade existe, durante o curso de alfabetização, para que ela e seus companheiros, na hora certa, percebessem a relação entre a leitura da palavra, a leitura do mundo e sobretudo a transformação do mundo... (Freire, 1992, pp. 175-177)

No verão de 1973 (eu já falava português), trabalhei na animação de um campo de trabalho em Almalaguês com raparigas estudantes do ensino secundário oriundas de Lisboa. Tinham participado durante dois anos no Graal em Lisboa num programa de sensibilização e conscientização. O campo tinha como objetivo conhecerem o país real. Nos *Lugares Emergentes* publiquei um texto-desafio intitulado “Tenho medo de me tornar turista da vida”, construído com frases destas raparigas, retiradas de um jornal do campo em que relatam a sua experiência em Almalaguês.

Depois de durante uma vida inteira não ter feito absolutamente nada de concreto, surgiu-me a oportunidade de dar um sentido à minha vida.

A experiência de Almalaguês foi tão forte que para exprimi-la inteiramente, teria de criar uma nova linguagem, bem diferente, bem mais profunda, bem mais pessoal. Almalaguês, onde se sentia uma vida simples, sem coisas supérfluas. O calor humano que senti, os ensinamentos que me deram, que «o trabalho é uma honra», que «quem não trabalha, não tem direito à vida». Aprendi a ser mais simples e também a trabalhar mais em grupo.

[As pessoas de Almalaguês] diziam «aqui temos uma vida muito amargurada. Uma vida onde por vezes há fome, intrigas maldosas, e onde o dia começa das 5h30m até a meia-noite, a trabalhar duro». [Havia] duas irmãs solteiras, é uma injustiça que a sociedade não as tenha integrado, apenas por nenhum homem as ter escolhido. E também tive pena de passarem o dia com sopas de leite, porque não há ninguém que apareça às horas das refeições, bata os punhos na mesa e mande vir a comida.

A reflexão pela qual optámos, deu sentido a tudo isto. Aclarou, acalmou, lançámo-nos mais longe. Foi esta experiência tornada consciente que transformou o conjunto em vida, que uniu o que estava desligado, que integrou cada hora, cada trabalho, cada conversa, num todo global que fez ultrapassar mais um horizonte.

[Agora, que voltei à minha casa sinto que] estou entre estranhos. Eu devia agora pôr o meu comprimento de onda para estrangeiros e fazer-me estrangeira no meio deles. Tenho medo de me tornar como eles, estrangeiras do homem, turistas da vida.

Vamos dar o melhor de nós próprias, o melhor de que somos capazes, na construção de aquilo que NÓS sabemos ser VIDA. Porque depois de viver 15 dias em Almalaguês, eu exijo de mim própria que tenha força para que cá dentro fermentem e vivam todos os sins e todos os não (Koning, 2006, p. 213).

4. A conscientização em contextos do Graal: hoje

Como já disse, a filosofia de conscientização de Paulo Freire constitui uma referência incontornável no trabalho educativo com adultos/as e jovens nos contextos do Graal.

Nos projetos em que trabalhamos mais recentemente, recorremos à metodologia da *aprendizagem pela conversa* de Ann Baker, Patricia Jensen e David Kolb (2002) após a ter experimentado no projeto *Literacia para a Igualdade de Género e a Qualidade de Vida: Lideranças Partilhadas* (Koning et al., 2012; Múrias & Koning, 2012), que se realizou no âmbito do Programa Literacia Mulheres Liderança da Fundação *Cuidar O Futuro*. Esta metodologia baseia-se no modelo de aprendizagem a partir da experiência de Kolb. O processo de *aprendizagem pela conversa* proporciona um espaço educativo fluído, porém estruturado, um espaço adequado para

aprofundar a consciência, para desfazer ideias feitas e fazer circular novas ideias. Um espaço onde as pessoas encontram a possibilidade de “abrandar”, discutir e refletir sobre as suas experiências. Conversar com o objetivo de “encontrar novos sentidos” e “deixar emergir novos conhecimentos”, e assim desenvolver um olhar crítico sobre a realidade, promotor da construção de práticas inovadoras.

Baker, Jensen e Kolb (2002) fazem uma distinção entre diálogo e conversa. O diálogo, conceito central na filosofia e metodologia da conscientização, é caracterizado pelos autores por “vozes em oposição à procura da verdade”, uma definição que enfatiza a fala, a compreensão e a troca de ideias diferentes. No diálogo exploramos todas as complexidades da reflexão e da linguagem. Na conversa os aspetos emocionais são mais enfatizados.

Em ambas as metodologias o foco está na compreensão humana, na produção de conhecimento existencial através de vozes em oposição à procura da verdade; em ambas as metodologias o foco está na emergência do sujeito que objetiva o mundo que o rodeia, na reflexão que promova uma inserção crítica neste mundo através de uma ação transformadora.

O que sobretudo diferencia a metodologia da *aprendizagem pela conversa* da metodologia da conscientização, é, segundo Eunice Macedo e Amélia Macedo do Instituto Paulo Freire, que a primeira privilegia a “formulação narrativa na primeira pessoa” e não diretamente “a conscientização de um grupo oprimido, que conjuntamente assumiria a ação para a transformação social” (Macedo & Macedo, 2012, pp. 223-237).

No projeto ECO utilizamos a *aprendizagem pela conversa*, potenciando o verbo “incluir”, já que é em relações de afeto que as pessoas aprendem como se podem relacionar de uma forma ética com a alteridade: <http://www.graal.org.pt/projecto.php?id=21>

Neste projeto apostamos num *modelo polimórfico das artes*, compreendendo as várias linguagens artísticas, como formas expressivas

de criação e de integração, privilegiando-se uma **aprendizagem experiencial e vivencial**, através do corpo, numa abordagem performativa das realidades sociais a transformar.

A metodologia de trabalho da equipa é em liderança partilhada e intervisão. Este *modus operandi* é devolvido “em espelho” à equipa de jovens, aos professores, pais, assistentes, parceiros, procurando sinergias e processos de co-criação que garantam uma implementação do projeto em *next practices* para além do seu tempo de existência.

No fim da minha comunicação apresentada em Coimbra, de que resulta este texto, a Rute Castela (projeto GIRA) e a Lucinda Saldanha (projeto ECO) mostraram algo do trabalho realizado, e em curso, no âmbito destes projetos.

A Rute apresentou o projeto GIRA (Gerar Iniciativas e Realidades Alternativas): <http://www.graal.org.pt/projecto.php?id=14>

Este projeto visou contribuir para a capacitação de mulheres em situação de desemprego, através de uma intervenção em rede com Instituições da cidade orientada para a resolução de problemas e transformação do quotidiano numa lógica de cidadania participativa e igualdade de género.

E a Lucinda falou do projeto ECO, a mais recente iniciativa do Movimento do GRAAL, a realizar na Golegã, em parceria com o Agrupamento de Escolas da Golegã, Azinhaga e Pombalinho, Câmara Municipal da Golegã e Agrotejo (União Agrícola Norte e Vale do Tejo), e apoio da Fundação C. Gulbenkian. Realiza-se na comunidade da Golegã (e concelhos limítrofes) e no projeto participam jovens, professores/as, assistentes da ação educativa e famílias dos jovens:

<https://www.youtube.com/watch?t=47&v=eB8OnCNISo8>

<https://www.facebook.com/pages/ECO-Encontro-com-o-Outro/1485565291657091?fref=ts>

Para mais informação sobre os projetos educativos e de animação sociocultural realizados ao longo dos anos em contextos do Graal

podem consultar o *site* do Graal para os projetos a partir do ano 2000: http://www.graal.org.pt/projectos_realizados.php

Referências bibliográficas

- Alcoforado, L. & Ferreira, S. C. M. (2013). Experiencia da pedagogia freireana na região rural do município de Coimbra (Portugal, 1970). *Revista Educação em Questão*, 47(33).
- Araújo, H. (2000). Uma Mulher Estruturante. In *Mulher das cidades futuras* (pp. 119-120). Lisboa: Livros Horizonte.
- Baker, A., Jenson, P., & Kolb, D. (2002). *Conversational learning: an experiential approach to knowledge creation*. Westport CT: Quorum Books
- Barreira, C. (1993). *Confidências de Mulheres. Anos 50-60*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Koning, M. de (2001). Sobre os inícios do trabalho com Paulo Freire em Portugal. In L. Cortesão et al. (org.), *Um Caderno Novo* (pp.73-86). Porto: IPFP.
- Koning, M. de (2006). *Lugares emergentes do Sujeito-Mulher. Viagem com Paulo Freire e Maria de Lourdes Pintasilgo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Koning, M. et al. (2012). *Lideranças Partilhadas. Caderno de Trabalho. Propostas de literacia para a igualdade de género e a qualidade de vida*. Lisboa: Fundação Cuidar O Futuro.
- Koning, M. de (2014). Entre corpos. Afeto inclusivo. In F. Henriques, T. Toldy, M. L. R. Ferreira (org.), *Quem me tocou? O corpo na simbólica religiosa. Contributos das teologias feministas* (pp. 143-156). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Kunneman, H. (2005). *Voorbij het dikke-ik. Bouwstenen voor een kritisch humanisme*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Macedo, E. & Macedo, A. (2012). Aprender pela conversa: assim como e depois?. In C. Múrias & M. de Koning (Coords.), *Lideranças Partilhadas. Percursos de Literacia para a Igualdade de Género e a Qualidade de Vida* (pp.223-237). Porto: Livspic & Fundação O Futuro.
- May, R. (1972). *Power and Innocence. A Search for the Sources of Violence*. New York: A Delta Book.
- Múrias, C. & Koning, M. de (coord.) (2012). *Lideranças partilhadas: Percursos de literacia para a igualdade de género e qualidade de vida*. Porto: Fundação Cuidar O Futuro & Livpsic.
- Pintasilgo, M. de L.(2005). *Palavras Dadas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Pires do Vale, P. (2012). Preâmbulo.In *Tarefas Infinitas. Quando a arte e o livro se ilimitam*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Strenger, C. (2011). *O medo da insignificância. Como dar sentido às nossas vidas no Século XXI*. Alfragide: Lua de papel.

(Página deixada propositadamente em branco)

5. PAULO FREIRE: O IMORTAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

*Hilda Bayma Freire*¹¹

Resumo

O texto destaca pontos centrais da obra de Paulo Freire, pensador e educador ainda vivo nas suas contribuições pedagógicas registradas em acervos culturais do Brasil e do mundo. Dentro desse propósito, duas noções principais são desenvolvidas em torno de valores centrais da obra freireana, traduzidos pela educação humanizadora e libertadora das classes populares, crítica à dominação ideológica capitalista e compromisso com um processo de mudança cultural e social. A primeira ideia assenta-se no diálogo como força do pensamento consciente, do qual emerge uma educação dialógica, problematizadora, centrada na reflexão e na ação partilhada entre educadores e educandos com sentido à conscientização, à autonomia e à mudança. A segunda noção desenvolve-se a partir do entendimento de leitura da palavra como instrumento multiplicador do saber popular. Nesse âmbito, a leitura é enquadrada como um exercício que não deve se esgotar na

¹¹ Faculdade Anchieta do Recife-PE

decodificação e se inscrever em um processo de *inteligência de mundo*, que ajuda o povo a pensar democraticamente no mundo e com o mundo.

Abstract

This text highlights key points of the work of Paulo Freire, intellectual and educator still alive in pedagogical contributions registered in cultural collections in Brazil and around the world. With this aim, this essay develops two central ideas around important values of Freire's heritage in pedagogy: a humanizing education for freedom of popular classes; critics to the ideological domination of capitalism and engagement with a process of cultural and social changes. The first key idea lies in the dialog as a powerful way to develop awareness. In this context, the dialog and problematizing education stand in the shared reflection and action towards awareness, autonomy and change. The second idea is in the reading the word and the world as a way to multiply the popular knowledge. In this sense, reading should be more than an exercise of decoding word by word, taking part of a process of *world intelligence*, which enables individuals to democratically think about the world and with the world.

O objetivo desta pesquisa é ressaltar pontos importantes da vida de um grande educador que permanece vivo na cultura do Brasil e de outros países, mediante as suas contribuições pedagógicas registradas nos seus acervos culturais estruturados nos valores construtivos de uma formação educativa popular de pessoas que buscam o conhecimento para superar o analfabetismo e se inserir no processo de igualdade, como sujeitos das suas próprias aprendizagens. Paulo Freire tinha uma mente brilhante, cheia de pensamentos construtivos para o povo e pelo povo. Sonhou alto, e enfrentou muitos obstáculos, mas o seu poder de liderança voltado para inserir um método de ensino que mudasse o papel do professor e do aluno foi mais significativo. Isto é, uma nova forma de ensinar e de aprender a ler e a escrever, ou seja, uma forma de o homem comum aprender a dialogar para enfrentar a pedagogia da classe dominante (Paulo Freire, 2004).

Paulo Freire, um educador e pensador de destaque na história da massa popular, que fez a diferença na cultura brasileira com o seu método de Alfabetização de jovens e adultos. Preocupado com a aprendizagem da massa criou um processo de educação coletiva, em prol da crítica à dominação ideológica e capitalista. Recife (*19/09/1921 - +02/05/1997 – São Paulo) que se destacou no mundo acadêmico e social, deixando grandes contribuições na área da educação, não só para o Brasil, mas para outros países que adotam a sua metodologia pedagógica. É considerado por muitos como o maior educador brasileiro. Em Recife, a sua trajetória profissional se fez presente em várias instituições de ensino (Colégio Osvaldo Cruz, SESI, Instituto Capibaribe do Recife, Escola de Serviço Social, Escola de Belas Artes, Serviço de Extensão Cultural do Recife da Universidade do Recife - Universidade Federal de Pernambuco), beneficiadas pela sua dedicação e competência profissional, tanto no que verbalizava, como no que expressava na escrita. Era contundente nas suas práticas educativas e confiante

do seu objetivo de proporcionar à população carente uma aprendizagem centrada no diálogo.

No pensar de Paulo Freire alfabetizar é mais que um “simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler”. Isto é, técnicas usadas de formas conscientes. Para entender “o que se lê e escreve”. Construindo assim, uma autoformação do homem atuante sobre o seu mundo da globalização. “Alfabetizar não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador”. Neste processo de ensinar e aprender, o educador tem a função de dialogar com o analfabeto a respeito das situações concretas, proporcionando-lhe os meios com os quais possa se alfabetizar (Freire, 2000, p.72).

Note-se que, o método de ensino freireano foi estruturado com características formativas próprias, visando mudanças construtivas voltadas para inserir o homem analfabeto num contexto social de ideias plurais, no âmbito de sua realidade histórica, num processo de humanização da massa, em função da liberdade, face à alienação. Com foco nas vivências coletivas que possibilitavam a construção do conhecimento consciente deste povo. Para Paulo Freire, o educador, no processo de construção do saber consciente, deve-se ter em conta as etapas da (des)codificação, centradas nos homens, os quais vão externar a sua compreensão de mundo, com o próprio pensar e uma forma de perceber as “situações-limites”, na dinâmica da realidade sociopolítica (Freire, 1982, p. 115).

Paulo Freire (2004), com os seus conhecimentos e experiências, valorizou a educação de jovens e adultos analfabetos, como uma estratégia para conquistar o mundo do povo e com o povo. Um projeto “simples”, porém com grandes ensinamentos construtivos e formativos de emergência política, face à desigualdade social. No seu legado, é considerado atualmente uma das maiores autoridades mundiais de uma educação libertadora e humanizadora,

centrada na ética sócio-política e comprometida com o processo de mudança cultural da massa popular, através da prática educativa respaldada na ideia interacionista voltada para construir um pensamento novo e crítico. Em favor do oprimido e não do opressor, ou seja, mudar a forma simples de pensar deste homem, para torná-lo um pensador crítico, através da educação dialógica.

Paulo Freire (1960, 1970), na sua representatividade de seus saberes falados e/ou escritos para homens e para mulheres, construiu uma política educativa contagiante da humanidade, a qual inseriu a sociedade brasileira no conhecimento, na conscientização para superar as barreiras do analfabetismo, em busca da igualdade cultural, com foco na pedagogia formadora de sujeitos do conhecimento, que chegou a causar polêmica no contexto político e econômico (anos 60-70) devido ao impasse do poder dominante.

Paulo Freire afirmou que “[...] a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza” (2003, pp. 36-38), até porque, de nada valem as palavras sem a corporeidade do exemplo. Paulo Freire chama atenção para o que diz respeito à aceitação do novo: ressaltando que, todo conhecimento novo pode substituir o já existente, mas “o velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo” (p.39).

É pertinente destacar que, na sua caminhada “sofrida”, o seu processo educativo foi interrompido por forças maiores (golpe de estado), mas o sonho de criar uma cultura popular permanecia vivo e mais contundente. Otimizado pelo desafio de mostrar ao mundo que as suas ideias não eram subversivas, continuou pondo em prática os seus ideais de mudar o pensamento do homem e da mulher analfabetos, para mentes ativas, participantes e críticas, em prol de uma cultura popular, a qual se tornou um marco jamais esquecido por todos. Na sua trajetória no estrangeiro, passou 15 anos por diversos países (Chile, Estados Unidos

da América, Suíça e África), sempre com o pensamento centrado nas construções e mudanças da prática pedagógica, a qual teria como prioridade mudar o destino do povo oprimido.

Por seu lado, a motivação pessoal mantinha firme o seu pensamento de por em prática a Pedagogia dialógica, como educador e escritor de bons livros, com foco na educação formativa do povo e para o povo, até porque, nunca perdeu a esperança de fazer o que sempre planejou educar para mudar (Freire, 1960). Retornou ao Brasil (1980), fixando-se em São Paulo, onde foi acolhido pelos centros de destaque na educação paulista (PUC e UNICAMP), e como diretor da Secretaria de Educação do Município paulista, deu continuidade ao seu trabalho de educação de jovens e adultos, pondo em prática a Pedagogia do Oprimido e a Educação como prática da liberdade, valorizando o processo da humanização mediada pela educação popular. Ressalte-se ainda que Recife-PE mantém vivo o pensamento de Paulo Freire, no âmbito da Educação e no respeito pela sua eterna contribuição cultural.

Para Paulo Freire: o povo através da reflexão dialógica sobre a injustiça e a opressão, cria um processo de mudança, resultando na práxis libertadora (Freire, 2004, p. 36). Isto é, o impasse entre o pensamento do oprimido e o pensamento do opressor resultaria em mudanças, ou seja, o medo seria ofuscado pela consciência de fatos inerentes ao convívio social e o homem conquistaria o mundo para libertar-se do poder dominante. Até porque nesta ótica, o diálogo é uma forma de o homem libertar-se da opressão para vida social. E a comunicação é ressaltada como uma prática da palavra, em prol da ação para o homem entender e superar os obstáculos existentes na sua própria história.

É de se destacar que Paulo Freire nunca desistiu do sonho de transformar o homem analfabeto em letrado, um pensamento considerado na época não muito apropriado e que decerto teve um preço muito alto, mas que depois foi transformado em embasamentos mais

fortes para a divulgação e validação do seu método de educar para libertar-se, em função do povo e para o povo. De volta ao Brasil em 1980, inicia a sua jornada pedagógica centrada na ideia do diálogo entre educador e educando, no âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita, em nível elementar. Isto é, uma aprendizagem que transformava a população relegada num público ativo, crítico, participativo e consciente dos seus atos. Ora, era decerto o que a educação freireana objetiva, inserir o povo numa democracia real sem discriminação.

Neste impasse, afirmou Paulo Freire: “Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar” (Paulo Freire, 1988, p.163). Tudo isso tinha a ver com uma conquista de mudanças em todos os níveis, onde o aluno através da educação dialógica aprendia a pensar e o professor aprendia a ensinar e não ser um mero depositário de conteúdos, até porque, no método de Paulo Freire, o professor precisa ser competente na sua função, deve estudar, para fazer jus ao seu papel de educador, para dialogar com os alunos num processo de busca de invenção e (re)invenção (...) A incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (Paulo Freire, 1997, pp. 102-103). Haja vista, a aprendizagem neste processo dialógico centra-se em mudanças de ambas as partes, de quem ensina e de quem aprende.

A educação freireana, se expandiu com a prática do seu método, subsidiada por seus pensamentos formativos de saberes pedagógicos registrados nos seus diversos livros, mas de destaque neste contexto: A Pedagogia do oprimido (1968); A educação como prática da liberdade (1976); Política e educação (1985); Alfabetização: Leitura do mundo (1987); A pedagogia para a liberdade (1987) e outros. É pertinente concordar que este acervo continua presente subsidiando a educação brasileira na inclusão do homem no mundo das ideias partilhadas.

Note-se que, na educação pensada com o povo e para o povo, insere-se a Pedagogia do oprimido (1968, lançado no exílio Santiago do Chile), com foco na liberdade do pensamento construído através da prática educativa do ensino aprendizagem centrada no diálogo problematizado e participativo. Neste contexto, Paulo Freire ressalta o povo como sujeito cognoscente, autor da sua própria história, centrada na práxis mediada pela ação e pela reflexão partilhada, onde o homem através da aprendizagem dialógica aprende a pensar conscientemente para conquistar a sua liberdade, haja vista, a dialogicidade ser a essência da educação freireana, na qual o homem se emancipa e ler criticamente a realidade social.

Nas palavras de Paulo Freire:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (Freire, 2000, p. 46).

Decerto, nesta visão Paulo Freire luta contra uma educação depositária e revolucionária com a educação como prática da liberdade, na qual o homem vai participar compreendendo o seu processo de existir através da aprendizagem consciente e crítica, para tornar-se cidadão do mundo. Mas, “o grande problema estava em como os oprimidos, que hospedam o opressor em si, vão participar desta elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da sua libertação, ou só quando descobrem os hospedeiros do opressor, poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora (Paulo Freire, 2004, p.32)”. Ora, neste processo construtivo de relações partilhadas, a conscientização crítica ideológica da leitura

do mundo requer do oprimido uma percepção organizada com cooperação estruturada na práxis da dialogicidade para compreender os atos do opressor e superar o pensamento oprimido.

Além disso, na educação do oprimido tudo que acontece: “tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. A pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará” (Paulo Freire, 2004, p.32). Verifica-se que a educação como prática da liberdade é construída com o homem e para o homem na compreensão da sua própria história.

Já na educação como prática da liberdade, Freire (1976) aponta meios para que ninguém seja mais excluído e afirma que para ser livre, a pessoa precisa se descobrir através da educação partilhada, isto é, ter consciência de si e do mundo com ideias novas para superar a prática da dominação através do letramento. Decerto, houve um impacto muito forte entre as ideias freireanas e o poder político, até porque a classe dominante manipulava a massa popular, e por seu lado, não queria compreender a ponte de ligação que o Paulo Freire fazia entre alfabetização e conscientização. Mas, o alvo freireano era uma educação popular solidária, em prol de uma ascensão democrática do povo, o qual precisava ter liberdade de poder de crítica, tendo em vista o processo de manipulação da classe dominante, face ao oprimido. Diante da força do poder dominante, as ideias freireanas voltavam-se para uma emergência política, no âmbito dos fatos sociais, marcados pela desigualdade de poder e não para a imposição de atos sociais.

Para isso, reforçava o modelo de educação popular, no qual o professor teria o diálogo como instrumento de ensino sem imposição, com respeito à liberdade expressiva dos alfabetizandos, ou seja, a linguagem do povo e suas experiências vivenciadas na sua

história serviriam de modelos para construir um saber novo. Ora, nesta pedagogia a palavra do aluno era geradora de outras palavras, onde a alfabetização e a conscientização se juntavam para o povo tomar consciência dos fatos reais, em prol de uma liberdade de opinião. Era, de fato, o sonho de Paulo Freire, salvar o homem do domínio das classes elitizantes, através da compreensão da sua própria história.

Verifica-se que a sua prática educativa volta-se para a interação coletiva de um conhecimento partilhado e dinamizado pela linguagem, pela prática consciente das ideias, em prol da autonomia pessoal.

Decerto, a práxis educativa de Paulo Freire (1976) está inserida na educação brasileira e de muitos países, como uma forma de as pessoas pensarem melhor e se inserirem na sociedade de forma participativa, consciente, ativa, em função da igualdade social. Justamente por ser um método voltado para uma educação humanizadora pautada no diálogo, em prol de mudanças conscientes (Paulo Freire, 1979). Ou seja, uma educação que proporcionasse ao homem condições apropriadas para superar as injustiças e as opressões de ideais frustrados no convívio social. Como educador de fato, Paulo Freire (1987) diante da situação crítica dos oprimidos (quem sou eu?) pensou numa estratégia insuperável, isto é, usar a educação como instrumento significativo para ativar o pensamento do sujeito humilde e analfabeto, para com isso tentar superar os problemas e as injustiças sofridas pela massa popular.

De fato, o método de alfabetização de jovens e adultos (uma prática muito relegada na sociedade brasileira), volta-se para as pessoas aprenderem a fazer a leitura do mundo de forma interativa e participativa. Portanto, combater o analfabetismo era uma forma mais coerente de inserir o homem no contexto social e lhe devolver a sua autonomia. Tendo em vista a superação da passividade e da opressão, por meio da estruturação de um conhecimento memorizado na elaboração e na (re)elaboração para mudar o pensamento

do homem inserido na sua própria história (Freire, 2000). Ora, neste contexto de luta pela compreensão das ideias, a educação funcionava como um processo de conhecer a realidade através de uma práxis partilhada conscientemente.

O diálogo freireano, como força do pensamento consciente

Na visão freireana, sem o diálogo não existe comunicação, e sem a comunicação, não se constrói a verdadeira educação. Ou seja, “é operando a superação da contradição entre educador e educandos que se instaura a situação gnosiológica, onde os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o sujeito cognoscível que os mediatiza” (Freire, 1987, p.47). Acrescenta ainda que: “O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente no processo de luta” (Freire, 1982, pp. 109-110). Tudo isso, reflete uma construção interfaceada do outro com o outro, onde a compreensão partilhada e consciente das ideias livres do homem em busca da sua autonomia serve como instrumento de superação para a igualdade humanitária (re)construída através da educação da autonomia centrada nas transformações sociopolíticas.

Note-se que na pedagogia do diálogo, ninguém sabe tudo, mas ninguém é de fato ignorante, pois na essência freireana a pessoa se eleva, não se diminui, não se reprime e é participativa. Ou seja, se constrói no respeito trabalhando os seus próprios problemas na flexibilidade, no âmbito da efetivação comunitária. Tendo em vista, o diálogo ser o instrumento fundamental nas relações das ocorrências do mundo, é de fato um sentimento de amor transformado em ação partilhada para mudar o mundo. Na ótica freireana, o diálogo não é apenas uma qualidade para o ser humano existir e se fazer presente no mundo partilhado, é decerto, uma condição natural de

dignificar o homem no saber pedagógico, em função da realidade do mundo na consciência dos fatos (Paulo Freire, 2000).

Paulo Freire (2000) ressalta o diálogo como a peça fundamental para a liberdade do povo opressor. Neste contexto, não se limitava as concepções (marxismo, e fenomenologia existencial), retrata nos seus escritos um pensamento único, porém não separava a educação da política, até porque na sua ótica, educação é um ato político que transforma o mundo através da autonomia do homem.

A leitura da palavra, como instrumento multiplicador do saber popular

Na ótica freireana, a leitura da palavra é uma ferramenta essencial para a compreensão do mundo inserido nas mudanças políticas e sociais (Paulo Freire, 1983). Ora, a leitura é um instrumento necessário para compreender o mundo através da prática consciente. “A leitura é a palavra do mundo”. Ler e escrever é um processo fundamental na educação freireana, na qual o homem se insere para compreender a realidade e (re)estruturar a sua consciência crítica.

Paulo Freire percebe a leitura como um processo infinito, o qual, “não se esgota na (des)codificação pura da escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 1986, p. 11). Decerto, ostentado nas relações sociais do homem e com o homem. Acrescenta Paulo Freire: “a leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro enalço da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autoria. Esta forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo” (Paulo Freire, 1982, p. 30).

Além disso “Minha alfabetização não me foi nada enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas à minha experiência, escritas com gravetos no chão de terra do quintal” (Freire, 1992, p. 3). Note-se que a experiência vivenciada por Paulo Freire subsidiou todo o seu processo criativo de uma educação para o povo para conquistar o mundo e reforçar uma democracia da cultura ensinando a pensar por si próprio. Ressaltou ainda: “Aprendemos, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (Freire, 1982, p. 76). Isto é, toda aprendizagem requer uma reflexão crítica para tornar-se de fato um conhecimento consciente real gerador de mudanças sociais.

Para Paulo Freire:

[...] toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de algum ideal contra algo ou contra alguém, nem sempre claramente referido. Daí também o papel apurado que goza a ideologia na comunicação, ocultando verdades, mas também a própria ideologização no processo comunicativo (Freire, 1982, p. 158).

É nesse jogo de ideias que a cultura freireana se dissemina para ajudar o povo a pensar democraticamente no mundo e com o mundo.

Por outras palavras, aprender “é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (Freire, 1983, p.77). Isso é uma compreensão leal do ato de construção do saber pedagógico do homem injustiçado que passa a entender a mudança da realidade do seu mundo por meio de uma filosofia de vida centrada na consciência dos fatos, vista com o seu próprio conhecimento humanista. Decerto, uma luta travada entre: “um esforço comum da consciência da realidade e, autoconsciência,

que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador” (Freire, 1982, p. 117). Tudo isso, em busca da liberdade de pensamento de forma consciente e dinamizadora de ações centrada na práxis do saber partilhado.

Paulo Freire (2000) destacou neste processo educativo de massa, o amor e a coragem como estratégia motivadora para o homem se tornar letrado e conseguir superar os seus obstáculos conquistando a sua própria autonomia. Decerto, é através da aprendizagem sociointerativa que o homem pode mudar o seu pensamento, isto é, uma forma de interfacear o pensamento com a ação tendo como resultado o desempenho de uma expressividade maior. Toda essa articulação de construção do saber pedagógico era de fato o sonho de Paulo Freire (2004, p. 32), ressaltado no seu livro *Pedagogia do oprimido* (exílio no Chile), onde focou a humanização e a desumanização. Olhando por esta vertente, o homem alfabetizado e consciente do seu papel participativo e crítico, se inserem de fato na igualdade sociodemocrata com mais habilidade problematizadora.

Paulo Freire (2004), em sua filosofia educativa ressalta, prudentemente, que o povo precisava aprender a pensar junto, em prol da sua liberdade. Uma estratégia de mestre, pois só a cultura combate a ignorância e (re)estrutura o pensamento criativo. Tudo isso, em função de combater o antagonismo e os obstáculos massificados pela opressão. Ou seja, Paulo Freire lutava contra as injustiças que prejudicavam a população pobre e sonhava de fato com a inserção participativa do homem simples na sociedade. Assim, nenhum empecilho mudou o seu foco de, através da educação coletiva, preparar este homem para enfrentar conscientemente os seus próprios problemas.

Para Paulo Freire (2004) “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 79). Tudo isso baseado numa larga experiência de vida, onde passou por várias provações, em virtude das suas ideias de mudar o mundo do oprimido, elimi-

nando as relações autoritárias entre o poder da classe dominante e o povo. Para tal, ressalta o seu processo de educar o povo através de uma educação dialógica, a qual leva o homem a pesar de forma consciente e criativa como um instrumento de superação da submissão, da opressão em busca da igualdade.

Neste processo de fortes desafios, a luta freireana para inserir a pedagogia da libertação, baseada nas suas vivências pessoais como um marco na história do povo brasileiro, foi um grande desafio sociopolítico, para concretizar os seus sonhos de contribuir com a humanização do povo inferiorizado, teve que lutar por uma transformação da democratização, centrada no conhecimento da realidade, através da compreensão de palavras geradoras de conhecimento voltadas para compreender o mundo e conquistar a liberdade. Até porque, na visão freireana: “Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa aos direitos dos alfabetizantes e exige também, a apreensão da realidade” (Freire, 2003, p. 66). Note-se que Paulo Freire teve uma visão de dois mundos: classe média e classe inferior e foi neste contexto que se apropriou de um conhecimento de amor ao povo, pois se inseriu na mesma comunidade e, através da sua sabedoria dinâmica da realidade, lutou pela igualdade social participativa como uma causa própria.

É pertinente ressaltar que Paulo Freire (2004) confiava no seu projeto educativo para mudar a história da massa popular, a qual era manipulada por uma classe dominante, esmagadora do direito do outro, e promotora de uma pseudo democracia. Na realidade, a educação freireana é problematizadora, verdadeira, superadora de antagonismo, a qual através de recursos formativos liberta o homem do anonimato, centra-se no letramento dialógico para a conquista da liberdade de pensar e entender o mundo de forma participativa, no âmbito da práxis, da reflexão e da ação partilhada. Ora, uma educação voltada para a apropriação de saberes, onde o conhecimento consciente da partilha das ideias muda a história da

massa, a qual passa a interagir melhor com o mundo sociopolítico, face à democracia real.

Paulo Freire (2004) defendeu a liberdade como uma conquista de humanização e não como uma doação, uma liberdade centrada na busca permanente do ato responsável de quem a faz. Isto é, “ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem” (p.35). Uma liberdade tão sonhada, construída por meio do conhecimento consciente do homem em busca de combater a desigualdade social, através da ação coletiva, da justiça, da ética e da autonomia do ser humano inserido na sua própria história, num processo de inclusão social partilhada, em prol da sua autonomia.

Ora, Paulo Freire sonhava com a democracia real:

Um desses sonhos era para que lutar, sonho possível, mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem, é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa. (Freire, 2000, p.25)

Na sua concepção popular, lutar pelo povo e com o povo, em função de construir um conhecimento pautado na sua realidade, para combater as injustiças de uma classe dominante, era promulgar a ascensão democrática deste povo, através do processo educativo. Era de fato, um ato de liberdade construído por uma concepção crítica do mundo diante da humildade de um povo que respirava a opressão e as injustiças.

Na ótica de Paulo Freire (1983), não existe educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio (...). A educação é

vista como um instrumento dialógico de mudança de pensamento consciente do povo e para o povo, em busca de superar a alienação em função da liberdade reafirmando o caráter democrático igualitário de direitos e deveres para todos. Haja vista, o sonho de Paulo Freire era usar o seu método dialógico e problematizador para educar o homem e libertá-lo da opressão das classes dominantes.

E afirmou:

Para nós, a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. Participação ou colaboração, por exemplo, através dos chamados mutirões por meio dos quais se reparam escolas, creches, ou se limpam ruas ou praças. A participação, para nós, sem negar este tipo de colaboração, vai mais além. Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na história e não simplesmente estar nela representadas”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações no nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. Por isso é que uma compreensão autoritária da participação a reduz, obviamente, a uma presença concedida das classes populares a certos momentos da administração. Para nós, também, é que os conselhos de escola têm uma real importância enquanto verdadeira instância de poder na criação de uma escola diferente. Participação popular para nós não é um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho da realização democrática (Freire, 2000, p.75)

Paulo Freire (1996) ressalta a Pedagogia da Autonomia como uma vertente centrada nas experiências estimuladoras de uma decisão, respaldada no poder de crítica, onde o papel de quem ensina e de quem aprende demanda duas vertentes: a liberdade e a autoridade (p.104). Uma autoridade de forma dinâmica e partilhada

com o povo e para o povo na humanização coletiva. Como disse antes, o homem deve “se sentir sujeito de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (Freire, 1982, p. 141). Ora, o homem nesta visão estava inserido na sua própria história e num processo relacional consciente da sua realidade para compreender o mundo de forma democrática e livre, uma autonomia consciente construída por meio da educação como prática da liberdade.

Em síntese, ressaltar as ideias e o sonho de Paulo Freire é uma responsabilidade muito grande. A sua luta pertinente para realizar o seu sonho de estar com o povo e inserir esta população analfabeta no mundo das ideias, através da educação dialógica e problematizadora, centrada na reflexão, na ação partilhada, num processo de interação consciente, como prática da liberdade superou as expectativas das classes sociais. Isto é, o seu objetivo era capacitar o homem simples para compreender e mudar o mundo de forma crítica e participativa, com base na essência da aprendizagem dinâmica e consciente, em função de combater o antagonismo sociopolítico. E com palavras simples do seu jeito de ser e de ver o mundo disse: “Eu gostaria de ser lembrado como um sujeito que amou profundamente o mundo e as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida” (Freire, 2004, p. 329). Observa-se aqui, no poder das suas palavras, que o seu sonho jamais morrerá e a luta por um poder de classe esmagada pelo destino social, jamais terá outro Paulo Freire, que mesmo no sofrimento sociopolítico (subversivo internacional), não esqueceu o povo e foi por este povo que lutou até a morte deixando um rico legado semeado no mundo inteiro, para as pessoas que querem se superar diante da opressão esmagadora. Paulo Freire tornou-se um mito na sociedade Brasileira, amou o povo e o povo continua a amá-lo usando o seu método de ensino para a democratização da cultura popular.

Referências bibliográficas

- Freire, P. (1975). *Comunicação ou extensão*. São Paulo: Paz e Terra. (A 1ª edição da obra original publicada em 1969 em espanhol em Santiago de Chile).
- Freire, P. (1979). *Consciência e História. A Práxis Educativa de Paulo Freire*. In C.A. Torres (Org.). São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1982). *Educação Popular*. Lins: Todos os Irmãos.
- Freire, P. (1983). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1987). *Alfabetização: Leitura do Mundo*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. (8a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (25a ed.). (Coleção Leitura). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição* (24a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia do Oprimido*. (38a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. (O manuscrito da obra original em 1968 e a 1ª edição publicada em inglês em 1970 em Nova Iorque e a 1a edição em português em 1974)

(Página deixada propositadamente em branco)

6. A PEDAGOGIA DA PALAVRA EM PAULO FREIRE

Ester Maria de Figueiredo Souza¹²

Denise Aparecida Brito Barreto¹³

Márcia Regina Barbosa¹⁴

Resumo

Nosso propósito é indiciar a noção de palavra, enquanto ato de interação entre sujeitos sociais, no pensamento freireano, a partir de nossa experiência enquanto professoras formadoras de professores na educação superior e em programas de educação de jovens e adultos. Para isso, incursionaremos a exploração da noção de palavra em Paulo Freire e em Mikhail Bakhtin, para afirmar que, na potência do pensamento freireano, a corresponsabilidade e dialogia se apresentam como condição para a instauração do diálogo e emancipação humana. Buscamos, assim, com esse texto, provocar para a necessidade de se compreender os processos educativos instaurados na prática com a linguagem, enquanto capacidade criadora para desvelar ideologias.

¹² Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

¹³ Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

¹⁴ Professora da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Abstract

Our purpose in this paper is to reflect on the notion of word, as an interactive action between individuals, taking into account Freire's thinking. This reflection is based on our experience as teacher trainers in higher education and teachers in programs of youth and adult education. For this, we are going to explore the notion of word in the conceptualizations of Paulo Freire and Mikhail Bakhtin to say that, in the power of Freire's thinking, the co-responsibility and dialog are the conditions for the establishment of human emancipation. Therefore, this paper aims to raise awareness to the need to understand the educational processes initiated in practice through language, as a creative capacity to unveil ideologies.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (Bakhtin, 2009, p. 95)

Introdução

Para Paulo Freire o ensinar não existe sem o aprender e o aprender não existe sem o ensinar, logo é uma relação de reciprocidade. O ato de ensinar deve estar atrelado à capacidade de transpor barreiras para possibilitar o acesso ao conhecimento, da docência como feixe de saberes e experiências, e não só o domínio e conceitos e teorias. Enquanto professoras formadoras, filiadas e divulgadoras da pedagogia freireana em nossas aulas e cursos de formação, empreendemos nosso trabalho professando o vigor do pensamento freireano para refletir sobre experiências de aprendizagens, tanto na educação superior, como em programas de alfabetização de pessoas, jovens, adultas e idosas.

Essa nossa experiência envolve a dimensão ética, política, ideológica, estética e cultural de produzir o conhecimento, enquanto um dos processos sociais de emancipação humana. Ler e escrever para reconhecer-se enquanto sujeito social, pertencente a uma cultura e responsável por essa cultura e pela preservação da espécie.

Paulo Freire nos diz que quando o professor entra na sala de aula deve estar aberto às indagações, deve saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, pois para ele é necessário aguçar

a curiosidade dos alunos, devendo-se ensiná-los a serem críticos. Esses ensinamentos freireanos perpassam toda a sua obra e, em especial, a trilogia das Pedagogias, a do Oprimido, a da Esperança e a da Autonomia (Freire, 1981, 1992, 1996).

Para Bakhtin, a educação e o ensino não foram suas preocupações teóricas, contudo, seus escritos impõem um percurso por uma filosofia da linguagem, que concentra a noção de dialogia (Bakhtin, 2009), tão cara para a compreensão dos processos educativos, como de formação humana, liberdade individual e autonomia do sujeito social.

As reflexões da pedagogia freireana induzem à compreensão da sala de aula como um contexto favorecedor de interação, portanto, cabe ao professor valorizar o conhecimento trazido pelos alunos, buscando saber quais são as suas realidades, pois estas interferem em suas ações. Contudo, ainda, tem-se perpetuado as práticas de ensino bancárias, descontextualizadas.

O percurso de leitura da obra do Círculo de Bakhtin e, em especial, o livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* [grifos das autoras], induz para a extração da interação verbal como mola propulsora para interpretar os processos de construção de sentidos e a ideologia das relações sociais, por meio de produção e recepção de diferentes discursos que se veiculam na sociedade, na ininterrupta cadeia da comunicação humana.

Um desses espaços ideológicos é a universidade e seus cursos de formação. E, como professoras formadoras de professores e professoras, reconhecemos que a palavra não é outorga, mas gesto de autoria que introduz possibilidade de ampliar o diálogo e favorecer a tessitura composicional de domínio de conhecimentos e saberes experienciados pelos sujeitos em interação social.

Pautamos, assim, a interação verbal na sala de aula, como cenário discursivo para exposição das contribuições desses dois pensadores para a educação.

A potência do pensamento dialógico em Freire e Bakhtin

A noção de sujeito, de concepção de mundo e de palavra enquanto linguagem são temas circundantes na obra de Paulo Freire¹⁵ e Mikhail Bakhtin¹⁶. Reflexões sobre as dimensões discursivas da linguagem e da própria existência estão presentes. A linguagem e a sua compreensão como ato de inconclusão, incompletude e inacabamento é tida como percurso de enunciação, dependente da ação do Outro para se constituir. Em Paulo Freire, os seus escritos da *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia da Autonomia* enfatizam a abordagem de instauração do Outro para se humanizar o homem. Mikhail Bakhtin, principalmente no seu livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, delimita a linguagem como processo de interação. A obra de Paulo Freire é inaugural e afirmativa de uma nova pedagogia emancipatória. A obra de Mikhail Bakhtin é pioneira no tratamento de linguagem enquanto produção histórica e processo interativo. Nessas produções dos dois autores, as dimensões ética, ideológica e constitutiva da linguagem se apresentam como inovadoras para fortalecer estudos e pesquisas no campo da formação de professores.

¹⁵ Paulo Freire foi o educador de Língua Portuguesa de maior renome mundial. Considerado por alguns, por exemplo Roger Garaudy, como 'o maior pedagogo do nosso tempo' foi, sem dúvida, quer a nível da produção teórica quer da intervenção prática, uns dos maiores pedagogos de todos os tempos. É uma referência obrigatória quando se fala da alfabetização, educação de adultos, educação popular ou comunitária. Pode-se estar de acordo ou em desacordo com os seus pontos de vista; é, contudo, impossível ignorar a sua obra (...) Cerca de 30 universidades, de diferentes países, concederam-lhe doutoramentos *Honoris Causa*". (Apple, M. W. & Nóvoa, António (Orgs). (1998). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora (pp 142-143).

¹⁶ O russo Mikhail Bakhtin foi um pensador, filósofo, teórico de artes e cultura. Lembrado como um dos maiores estudiosos da linguagem humana, suas obras influenciaram muitos pensadores de diversas áreas: crítica da religião, estruturalismo, semiótica, marxismo; e de diversos segmentos como psicologia, história, filosofia, linguística, crítica literária, entre outros. É relevante salientar que em muitos trabalhos atribuídos a Bakhtin há outras vozes e mãos que se complementam, especialmente os estudos desenvolvidos por ele e pelo seu grupo, que ficou conhecido como o Círculo de Bakhtin. O Círculo de Bakhtin (CB) foi uma escola do início do século 20 do pensamento russo, que foi centrada na obra de Mikhail Bakhtin.

Uma dessas aplicações é a adoção de concepção de linguagem de cunho interacionista para a investigação da práxis pedagógica. McLaren (1999) ressalta que a potencialidade da obra freireana encontra-se em distintos campos de saber:

O que é notável na obra de Paulo Freire é que, ao mesmo tempo em que é nitidamente dirigida a educadores e alfabetizadores, continua a ser vigorosamente empregada por docentes em inúmeras disciplinas: teoria literária, composição, filosofia, etnografia, ciência política, sociologia, pedagogia, teologia etc. Ele deu à palavra “educador” um novo significado, flexionando o termo de modo a abraçar múltiplas perspectivas: intelectual fronteiriço, ativista social, pesquisador crítico, agente moral, filósofo radical, revolucionário político. Mais do que qualquer outro educador deste século, Freire conseguiu desenvolver uma pedagogia de resistência à opressão. Além disso, ele viveu aquilo que ensinava. Sua vida foi uma história de coragem, padecimento, perseverança e crença inquebrantável no poder do amor (McLaren, 1999, p. 21).

Um dos aspectos que verticaliza uma teoria filosófica é a sua capacidade de gerar novas questões para provocar elucidações sobre os problemas do ser humano no mundo. A possibilidade criadora de uma filosofia é um dos aspectos que a define, como valoriza, e rica, conceitualmente, para sintonizar-se com produções de conhecimentos.

O diálogo é mais do que a comunicação face a face, é a recuperação de interditos e já ditos em outros tempos da comunicação humana, é mais do que um instrumento de comunicação, pois se constitui como exigência para se instaurar os processos educativos, visto que, como seres de linguagem, reconhecemos-nos como incompletos e dependentes da entrada no círculo de interação com o outro, para nos completarmos enquanto sujeito social. Esse

enfoque dialético-dialógico do pensamento freireano, também explorado no pensamento bakhtiniano, inscreve a linguagem como o lugar de produção discursiva que acolhe, inclui posicionamentos ideológicos, trocas interativas e, também, acolhe o conflito como gerador da enunciação.

A centralidade do pensamento bakhtiniano voltava-se para as questões de importância na vida social, em geral, e criação artística, em particular, analisando o modo de produção e circulação da linguagem/palavra na sociedade...“o domínio ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico e tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (Bakhtin, 2009, p.32). Três pontos parecem ser centrais nas discussões do Círculo de Bakhtin: compreensão de que a produção linguística é essencialmente dialógica, formada no processo de interação social, e que isso leva à interação de diferentes valores sociais sendo registrada reacentuando o discurso dos outros; entendimento de que a camada dirigente tentava postular um único discurso como exemplar, e as classes subalternas estavam inclinadas a subverter este encerramento monológico.

Há uma preocupação em não subjugar o acontecimento discursivo a juízos de valor pré-definidores do agir dos sujeitos, assim, a expressão verbal múltipla dos sujeitos sociais, o reconhecimento e valoração de suas culturas, como singularidades e marcas identitárias, reiteram a preocupação social com os excluídos, os menos favorecidos, os coletivos subalternos que estão no mundo para serem escutados e se colocarem no palco da história para romper com os processos de opressão e favorecer a apropriação, a consciência crítica, passando da consciência ingênua para a crítica, compreendendo esse processo e trânsito como formativo e auto formativo, possibilitado pelo uso da linguagem enquanto prática de interação verbal, desvelamento de ideologias e construtora de nova realidade.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1981) assentou que

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação - a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (Freire, 1981, p.30).

Bakhtin (2009) nos diz que

Mas a palavra não é somente o signo mais puro, mais indicativo, é também um signo neutro. Cada um dos sistemas de signos é específico de algum campo particular de criação ideológica. Cada domínio possui seu próprio material ideológico e formula signos e símbolos que lhe são específicos e que não são aplicáveis a outros domínios. (Bakhtin, 2009, p.36)

Nesse percurso, as ideias de Paulo Freire, particularmente as apresentadas sobre a sua concepção de homem e educação na trilogia das pedagogias do Oprimido, da Esperança e da Autonomia reportam-nos ao diálogo com Mikhail Bakhtin (2009), no que concerne a compreensão da linguagem como processo histórico e de interação entre os homens.

Os dois autores são referenciados em estudos que englobam reflexões sobre os saberes docentes, sobre a produção ética, estética e história do conhecimento, sobre as concepções de linguagem e ensino, enfim, em diferentes aplicações teóricas e metodológicas no campo das ciências da linguagem e da educação. São singulares na sua produção e forjados em épocas e contextos

culturais distintos. Os dois, nas suas trajetórias, carregam a inventividade do espírito científico, imbricado ao fazer ético da ciência, no suporte de que o homem modifica as suas condições materiais de existência.

Em ambos, a linguagem é compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica e ideológica. Freire (1996) expõe que ensinar exige o reconhecimento de que a educação é ideológica:

Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, à vezes maior do que pensamos, da ideologia. É o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes”. (Freire, 1996, p.125).

A adoção dos pressupostos bakhtinianos e freireanos tem repercutido na compreensão de uma metodologia de ensino discursiva. Para essa metodologia confluem a apropriação da noção de dialogismo, de alteridade, de consciência material e produção sócio histórica da linguagem, quando do planejamento didático.

Se toda Pedagogia assenta suas bases em uma filosofia, “uma maneira de compreender, conceber algo” (Moura, 2012, p. 101), é possível crer que os conceitos fundantes da proposta de Paulo Freire configuram-se como esteio de uma filosofia ímpar no cenário da educação mundial, que em muito comungam com os pressupostos do respeito à cultura.

Embora muitos associem a pedagogia de Freire à alfabetização, é bem possível afirmar que seu legado vai muito além disso. Conforme Moura (2012), Freire não empreendeu seus primeiros esforços nesse campo, propriamente, mas na tentativa de se opor a uma educação domesticadora, normativa e que fosse capaz de

transformar o homem-objeto, ingênuo, em homem-sujeito, dotado de voz e de um agir sobre o mundo.

Em tempos e espaços diversos, mas com a cronotopia necessária para situarem-se como expoentes de reflexão do seu tempo, para a vanguarda, as extrações dos autores referenciados corroboram para que possamos extrapolar a dimensão dialógica e corresponsável das enunciações didáticas da sala de aula, desconstroem perguntas diretas, do registrado nos manuais didáticos, para induzir professores e alunos a entoarem seus projetos de dizer, em corresponsabilidade e responsividade com o acontecimento discursivo que é o ensinar e aprender nas nossas salas de aula.

A contribuição de Freire é imperativa para a adoção de uma práxis democrática, na qual o reconhecimento da cultura, do diálogo, da escuta da palavra do outro e do espaço de dizer de minha palavra configura-se aspectos para aprimorar práticas de ensino e comungam com a necessidade do homem de, na condição de educando, “conhecer-se e conhecer também o outro.”

Em Bakhtin e em Paulo Freire, no espaço da palavra como expressão de autoria, há a assunção de um posicionamento ativo do sujeito de reconhecer-se como pertencente ao mundo e com a consciência de que pode transformá-lo, “... de (re)fazer o mundo através da atitude de (re)criação da existência a partir do material que a vida coloca à disposição” (Moura, 2012, p. 16). Para Paulo Freire, o ser humano precisa reconhecer-se como incompleto, dependente do outro para se expressar, autônomo enquanto pessoa, mas pertencente a um determinado grupo social. É um ser herdeiro de experiências e trocas, mas é vívido e singular em seu percurso de formação. É, portanto, corresponsável, é não o responsável, para criar condições mais dignas, humanas e afetuosas de estar sendo no mundo.

A palavra só se constitui enquanto signo quando no percurso da enunciação, para se dotar de sentido e significações vincula-se a

uma necessidade de dizer dos sujeitos. Isoladamente, a palavra não produz sentido. Há a necessidade da dialogia, pois toda orientação dialógica é natural das produções discursivas, se se fala se dirige a alguém, busca-se a réplica do outro, encontra-se com o dizer do outro, como nos assevera Bakhtin (1990)

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso.[...] Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dele se afastar (Bakhtin, 1990, p.88).

Pela lente do olhar freireano, a palavra é geradora de conhecimento, aprendizagens e experiências. A palavra é matéria ideológica para desconstruir verdades estabelecidas e proporcionar a formação pela liberdade, a palavra é um gesto de tomada de consciência. Assim, para Paulo Freire a Educação é libertadora desde que atenda as classes populares, desde que se tenha consciência da opressão e de que só o próprio oprimido pode se libertar, por meio de lutas e embates que enriquecem o seu agir pessoal nas situações de resistência. De modo que as palavras/enunciados que nos constituem, enquanto sujeitos de luta social, somente se tornam significativas nas interações sociais em que os sentidos variam em função de sua inserção em contextos socioculturais e ideológicos distintos. Aqui fica evidente um diálogo teórico entre as teorias de Freire e de Bakhtin.

Conclusões

A busca de interseções entre o pensamento freireano e bakhtiniano tem nos motivado para o planejamento de nossas atividades de ensino e formação de professores. A inserção da noção de palavra, em compasso com as reflexões sobre o percurso de constituição da docência, revela-nos como uma de suas compreensões, que essa constituição é um percurso em *devir* [grifo das autoras], em trajetórias que recuperam experiências de acertos e erros, pelas trocas e coletividades enunciadas nos espaços de formação.

Essa compreensão recupera a noção de palavra como fonte do próprio diálogo, relacionada à compreensão da história como possibilidade, como acontecimento que produz subjetividades e que se opõe à visão fatalista da realidade. Procuramos utopias, para denunciar organizações de ensino que se orientam pela produtividade, pela lógica do mercado global e que negam movimentos dialógicos de constituição de autoria docentes, valorizando o cotidiano e a cultura escolar como seus tempos e espaços de formação. A teoria brota da imersão natural do sujeito na sua própria realidade e requer um exercício de reflexão e autorreflexão para emergir, o que é possível pelas trocas e apropriações das palavras enquanto signo ideológico. Essa acepção se apresenta tanto na obra freireana, como bakhtiniana. Tal concepção nos faz assumir que é possível perspectivar da pedagogia emancipatória de Paulo Freire, de sua denúncia de uma educação bancária para uma educação problematizadora, uma pedagogia do *ato responsivo*, *uma pedagogia da palavra* que elege a palavra como arena de luta e conflito, mas também abrigo para realizarmos sonhos compartilhados na seara da educação nas classes populares.

Necessária a afirmação de que essas prévias conclusões são reflexões e não têm a pretensão de serem exaustivas. Espera-se que sejam entendidas como convite para provocações dialógicas, abertura de trilhas para enveredar pelas contribuições dos autores listados.

Não é exagero afirmar que Paulo Freire elege a palavra como “método” na sala de aula, desde a sua experiência em Angicos, no sertão do Brasil, e permanece atual a sua capacidade criadora para gerar novas metodologias de ensino e reflexões sobre a emancipação humana nesse mundo tão desigual.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (1990). *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, Mikhail & Volochínov, V. N.). (2009). *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (13ª ed.). São: Paulo: Hucitec.
- Freire, P. (1981). *Pedagogia do Oprimido*. (9ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. (8ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (25ª ed.). (Coleção Leitura). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Mclaren, P. (1999). *Utopias Provisórias. As pedagogias críticas num cenário pós-colonial*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Moura, E. M. (2012). *Leitura em Bakhtin e Paulo Freire: palavras e mundos*. São Paulo: Pedro e João Editores.

(Página deixada propositadamente em branco)

7. A PRESENÇA DE PAULO FREIRE NA AMÉRICA LATINA: NOTAS SOBRE A RELAÇÃO IVAN ILICH E PAULO FREIRE

Gildemarks Costa e Silva¹⁷

Resumo

Neste artigo, abordamos, embora de forma exploratória, a presença de Paulo Freire na América Latina, especialmente a partir de sua interação com o CIDOC (Centro Intercultural de Documentação) e, conseqüentemente, com Ivan Illich. Temos por objetivo refletir sobre a relação entre Paulo Freire, Ivan Illich e CIDOC, tendo em vista compreender qual foi a contribuição do CIDOC para a constituição e internacionalização do pensamento de Freire. Argumentamos que a participação de Freire nesse centro contribuiu para a constituição e divulgação do seu pensamento. Finalmente, levantamos a hipótese de que essa mesma internacionalização talvez esteja na origem do afastamento teórico de Illich em relação ao pensador pernambucano.

¹⁷ Professor da Universidade Federal de Pernambuco.

Este trabalho foi desenvolvido com o apoio do Centro de Educação e do Departamento de Fundamentos Sócio Filosóficos da Educação Universidade Federal de Pernambuco, e do grupo de Pesquisa Crítica da Tecnologia e Educação.

Abstract

This paper addresses, although in an exploratory way, the presence of Paulo Freire in Latin America, specially his interaction with CIDOC (Centro Intercultural de Documentação – Intercultural Center of Documentation), and, consequently, with Ivan Illich. We aim to reflect on the relationship between Paulo Freire, Ivan Illich and CIDOC, in order to understand what was the contribution of CIDOC to the establishment and internationalization of Freire's thinking. Finally, we present the hypothesis that this internationalization might be at the origin of the theoretical distance between Illich and the intellectual from Pernambuco.

O que aqui se oferece é somente um folheto próprio Marte, propriis auspiciis, próprio stipendio [...]. (Søren Kierkegaard. *Migalbas Filosóficas*).

Por isso, o mundo de Freire e de Illich foi necessariamente um mundo distorcido; um prisma distorcido como o único mundo possível para transformar a distorção do mundo do establishment do sistema, que se considera a si próprio normal. (Carlos Alberto Torres. *Os mundos distorcidos de Ivan Illich e Paulo Freire*).

Neste artigo, abordamos a presença do pensamento de Paulo Freire na América Latina, especialmente a partir de sua interação com o CIDOC e, conseqüentemente, com Ivan Illich. De modo especial, objetivamos examinar a relação entre Paulo Freire, Ivan Illich e CIDOC, tendo em vista compreender qual foi a contribuição do CIDOC para a constituição e internacionalização do pensamento de Paulo Freire. Argumentamos que a participação de Freire nesse centro contribuiu para a constituição e divulgação do seu pensamento. Compreendemos que isso se dá, fundamentalmente, em função de que no CIDOC há uma reapropriação criativa dos movimentos da década de 60, e, nesse centro, se expressa de forma candente o *Volksgeist* latino-americano dessa época, relacionado à transgressão da institucionalização, à utopia política, bem como à criatividade de pensamento.

Procuramos explorar, nas considerações finais, a ideia de que essa mesma internacionalização do pensamento de Paulo Freire se encontra no cerne do distanciamento de Ivan Illich em relação ao pensador pernambucano. De acordo com Ivan Illich, o pensamento do autor de *Pedagogia do Oprimido* sofre um processo de “colonização” por parte dos “marxistas cristãos” instalados no Conselho Mundial das Igrejas, os quais desejam fazer de Freire um “intelectual/ídolo” latino-americano, o que será um significativo equívoco e um motivo para afastamento entre ambos.

Este artigo é composto das seguintes partes: a) inicialmente, delineamos o que representou o CIDOC, quando procuramos demarcar as origens e características do mesmo. Na sequência, b) exploramos os movimentos sociais e intelectuais que caracterizam o *volksgeist* latino-americano da década de 60, o qual encontra no CIDOC eixo de articulação e recriação do mesmo; c) em um terceiro momento, nos concentramos na caracterização da presença de Paulo Freire no CIDOC, sua relação com Ivan Illich e da importância disso para a constituição e divulgação do seu pensamento. Nas considerações finais, abordamos o distanciamento - no campo teórico - entre Ivan Illich e Paulo Freire.

O Centro Intercultural de Documentação - CIDOC

O CIDOC (Centro Intercultural de Documentação) foi fundado por Ivan Illich e colaboradores em 1961, em Cuernavaca, próximo a cidade do México, tendo sido extinto em 1976. De acordo com Lemmerer (2009), o CIDOC era uma conjunção de Escola de Línguas, Editora e Centro de Pesquisa, cujo foco inicial foi a preparação de missionários católicos dos Estados Unidos e do Canadá que se dirigiam, de forma voluntária, para a América Latina. De um modo geral, o centro pretendia dar a conhecer a realidade latino-americana e, ao mesmo tempo, permitir a preparação para atuação pastoral nessa realidade. Para Jean Robert (2013), inicialmente, Ivan Illich procurou organizar em Cuernavaca o CIF (Centro Intercultural de Formação), cuja meta central era formar religiosos para o trabalho na América Latina (Robert, 2013). “El proyecto se asemejaba al de los voluntários para el Papa, una versión católica de algo parecido al Peace Corps” (Robert, 2013, p. 1). De um modo geral, o CIF possibilitava aos estudantes aulas de espanhol, inclusive com aprendizagem por meio de “imersão” em famílias mexicanas, uma biblioteca e seminários sobre a realidade latino-americana (Robert, 2013).

Illich, contudo, tinha críticas ao papel e aos objetivos do CIF, pois percebe que as propostas externas de desenvolvimento poderiam interferir muito pouco na realidade da América Latina, visto que essa assistência iria fazer, para ele, as pessoas se sentirem dependentes e inferiores (Robert, 2013; Lemmerer, 2009). Ao mesmo tempo, em 1968, a Congregação para a Doutrina da Fé convida Illich para ir a Roma responder algumas questões, muitas delas sobre colegas e amigos (Robert, 2013). Illich “[...] recomendó al ‘inquisidor’ dirigirse mejor a los interesados y declaró no estar dispuesto a contestar ninguna pregunta que no fuera específicamente sobre él. Se rompieron las relaciones entre el CIF y la jerarquía romana” (Robert, 2013, p. 2).

Após esse processo, Ivan Illich decide abandonar o Sacerdócio e, ao mesmo tempo, o CIF deixa de existir (Robert, 2013). Illich “[...] pidió al papa que lo relevara de todos sus privilegios sacerdotales” (Robert, 2013, p. 2). No seu retorno a Cuernavaca, em conjunto com seus amigos, envolve-se na organização do CIDOC. Nesse novo centro, há a busca da independência econômica, e a Escola de Línguas passa a ter uma importância fundamental (Robert, 2013).

Com esse novo perfil, torna-se um centro de pensamento, sem professores, sem alunos, tendo como tema central pensar alternativas ao modelo de desenvolvimento da América Latina. Em função disso, rapidamente se torna um atrativo para intelectuais e políticos considerados de vanguarda de todo o mundo. Como escreve Torres (2005, p. 88):

Este Centro, sob a inspiração de Illich, influenciado pelas ideias de Raymond Everett e com a presença de um sem número de intelectuais radicais, nos quais se incluem Paul Goodman, Erich Fromm, Peter Berger, o bispo de Cuernavaca (vinculado à teologia da libertação), Sérgio Mendez Arceo e o próprio Paulo Freire, que viajou do Chile, converte-se num lugar obrigatório para o estudo e para a prática de educação revolucionária no mundo inteiro.

Zaldivar (2012) constata que o CIDOC se constitui em um espaço sui generis, “[...] cujo objetivo era documentar as transformações no campo da cultura, da política, da religião, da tecnologia e da educação que estavam acontecendo nos anos sessenta na região da América Latina”. Também Marcelo Gajardo (2010) confirma que “desde o ano de sua criação até meados da década de 70 do século XX, o CIDOC foi um lugar de encontro de numerosos intelectuais [...] que refletiam sobre os problemas da educação e da cultura”. Ainda sobre isso, Lemmerer (2009) ressalta que o CIDOC se constituiu em um “[...] instituto educacional e de pesquisa para a exploração de alternativas. Tornou-se um ímã para os intelectuais *enfants terribles*, do educador Brasileiro Paulo Freire ao importante pensador Americano dos 1960 Paul Goodman” (Lemmerer, 2009, p. 5).

Ao mudar o perfil, o centro se torna, portanto, um espaço parauiversitário que, além de uma excelente biblioteca e da organização de cursos de espanhol, proporcionava oficinas sobre temas sociais e políticos (Gajardo, 2010). Ivan Illich organizava seminários que se voltavam a pensar alternativas institucionais para a sociedade latino-americana. Além disso, o “[...] CIDOC se volverá la ‘mayor editorial mexicana en términos de títulos publicados anualmente’, publicando principalmente sobre temas relacionados con los predicamentos de la sociedad industrial” [...] (Robert, 2013, p. 3). Entre os temas centrais, estão aqueles denominados de “vacas sagradas” da modernidade, quais sejam: a) a educação; b) os serviços de transporte; c) os sistemas de saúde (Mitcham, 2002; Illich, 2008). No que concerne aos objetivos deste texto, convém mencionar que a educação foi um dos focos de análise do CIDOC e também especialistas da educação de diferentes partes do mundo circularam por esse centro tendo em vista pensar meios educativos que promovessem uma aprendizagem a partir dos diferentes momentos da vida.

No ano de 1976, após as ideias de Ivan Illich passarem por um significativo processo de propagação, é tomada a decisão de

encerrar as atividades da instituição (Robert, 2013). Para Robert (2013), em termos oficiais, a deliberação é comunicada em função de um suposto “excesso de êxito”, porém, internamente, o CIDOC fechou por que “[...] había dado lo que había de dar y era tempo de hacer otra cosa” (Robert, 2013, p. 4).

De fato, nas palavras do próprio Illich, o principal motivo para o CIDOC encerrar as atividades reside no fato de que aquilo que se desejava obter, inicialmente, já tinha se realizado. Como assevera o autor: “en 1973 llegué a la conclusión de que todo lo que deseaba conseguir cuando inaugure el centro en 1960, o cuando lo reforme en 1966, todo lo que siempre quise hacer y que podía hacer ya se había hecho” (Illich, 2013). Além disso, contudo, Illich pontua outros elementos que, certamente, pesaram nessa importante decisão. Primeiro, o próprio fato de que o contexto da América Latina na década de 1970 se tornava bastante perigoso para quem se envolvia em um centro como o CIDOC. Parece que a imagem que o centro possuía na América Latina na década de 1970 e o “[...] riesgo para la seguridad física de mis colaboradores se había vuelto algo sobre lo que ya era difícil asumir la responsabilidad” (Illich, 2013, p. 164).

Além desses elementos mencionados, certamente, os riscos de institucionalização acadêmica do centro também influenciaram no encaminhamento de encerramento das atividades, principalmente caso se leve em consideração às críticas de Ivan Illich aos limites da institucionalização. De acordo com Illich (2013, p. 164) “grupos de docentes de Stanford, Cornell y de otras universidades querían asumir el control del puesto”. Para Illich, os “experts internacionais” tentaram assumir o lugar de um conjunto de pessoas que, inicialmente, se dedicaram a construção do CIDOC e que não possuíam diplomas, nem sequer havia – em alguns caos – certificação de estudos básicos.

Além disso, Illich também menciona o fato de que a valorização da moeda mexicana culmina por ameaçar a autonomia financeira do ins-

tituto, visto que o curso de línguas, embora com valor elevado para o México, representava valor extremamente baixo para os Estados Unidos.

La independencia del CIDOC se basaba en la diferencia de los sueldos entre Estados Unidos y México: ofrecíamos cursos intensivos para el aprendizaje de la lengua – cinco horas al día durante cuatro meses en grupos de três – y pagábamos a estudiantes de los liceos mexicanos sueldos que como profesores de liceo en Cuernavaca no hubieran podido cobrar jamás. Aplicábamos tarifas que resultaban altas en México, pero extremadamente bajas en los Estados Unidos. De este modo, por medio de economías de escala, conseguíamos lo necesario para sacar adelante el instituto y la biblioteca”. (Illich, 2013, p. 165)

A questão central a se colocar nesta parte – e que nos interessa neste texto - é sobre o que pode ter motivado o êxito do CIDOC. Para Robert (2013), no cerne desse sucesso, é necessário situar o “espírito da época”, qual seja, o espírito de contestação de 1968, que passou por um processo de reapropriação criativa por parte de Ivan Illich, seus colaboradores, enfim, pelo CIDOC. Assim, pensando em termos de América Latina, não é temerário propor que esse “espírito da época” da década de 60 estava bem presente no CIDOC e que, nesse centro, ele passou por um processo de reapropriação criativa e desenvolvimento conforme os movimentos intelectuais e sociais da América Latina, visto que um dos objetivos centrais do CIDOC remetia a pensar um modelo alternativo de desenvolvimento para os países da região.

***Volksgeist* latino-americano**

Ivan Illich era, antes de mais nada, um pensador que se situava em um contexto histórico específico, qual seja, “[...] o dos anos 60

do século XX – período caracterizado por uma crítica radical da ordem capitalista e de suas instituições sociais, notadamente da escola” (Gajardo, 2010, p. 11). A respeito desse contexto da América Latina, Torres (2013) constata que a América Latina se constituiu, no período, um verdadeiro “caldo” de cultivo de uma nova sociedade, levando ao surgimento de perspectivas radicais de transformação social. Para o autor, a década de 60 está na origem de projetos espetaculares e explosivos, em que se fazia presente seja na possibilidade de uma transformação individual, seja de uma revolução (Torres, 2005). Trata-se de um fenômeno que ocorre em praticamente todo o mundo, sendo vivenciado, inclusive, na América Latina, onde se torna um significativo centro de cultivo de uma nova sociedade (Torres, p. 83).

Apoiando-se na leitura que Marcuse faz do termo *Volksgeist* em Hegel, em que este termo está associado “a espírito de uma nação, a sua história, a sua religião e o grau de participação política”, Torres (2005) propõe, em termos de América Latina, que o seu *Volksgeist*, nesse período, está diretamente ligado “[...] à revolução e à transgressão das normas estabelecidas, assim como à criatividade crítica no pensamento, à inovação na ciência, na tecnologia e à utopia política” (Torres, 2005, p. 83). Nesse sentido, é possível pensar que o CIDOC expressa de forma candente esse *Volksgeist* latino-americano. Aliás, expressa e se torna o centro catalizador do mesmo, permeando, dessa forma, a constituição do pensamento e das relações Illich e Freire. “[...] Illich e Freire, quem sabe se inconscientemente, conceberam sob diferentes perspectivas teóricas uma ideia similar de mudança social radical. Essa noção de mudança radical assentava num conjunto de teorias e orientações filosóficas, bem como teológicas, em voga na altura e que marcaram o espírito da época – um espírito ousado, libertário e criativo” (Torres, 2005, p. 83).

Ainda de acordo com Torres (2005), a origem desse *Volksgeist* não está somente nas tradições ricas e antigas das muitas das culturas milenares do continente, mas em contribuições acadêmicas

de “teorias que procuravam explicar e transformar a realidade” (Torres, 2005). Assim, talvez não seja temerário afirmar que esse *Volksgeist* exerce forte influência nas ideias e ações de Illich e Freire. Influência essa que, de acordo com Torres (2005), ocorre a partir de quatro grandes movimentos intelectuais e sociais.

No que concerne aos movimentos intelectuais, para Torres (2005), é fundamental olhar, primeiro para as críticas aos modelos de desenvolvimento, muito especialmente a teoria da dependência. Ela foi

[...] estabelecida no âmbito da academia chilena nos anos 1960, com a publicação do livro, considerado clássico, de Fernando Henrique Cardoso e Enzo Falleto – *Dependencia y desarrollo en América Latina* -, que se expandiu como um barril de pólvora por todo o continente, articulando uma das maiores críticas sistemáticas ao modelo tradicional econômico e social e, por conseguinte, ao próprio capitalismo subdesenvolvido e, em menores dimensões, às teorias da democracia. (Torres, 2005, pp. 83-84)

Mesmo sem desconhecer a importância de outras reflexões críticas nessa época, como as da CEPAL, e de teóricos como Pablo González Casanova, Rodolfo Stavenhagen, entre outros, Torres (2005) considera a teoria da dependência fundamental nesse processo, uma vez que articula uma crítica aos modelos tradicionais de desenvolvimento econômico e social.

O fato é que, de um modo geral, tais movimentos intelectuais procuraram explicar o “[...] subdesenvolvimento latino-americano, a exploração e o colonialismo interno da região” (Torres, 2005, p. 84). Além disso, Torres (2005) lembra a simbologia, tanto em vida quanto na morte, da figura revolucionária de Ernesto “Che” Guevara e do seu discurso em 16 de agosto de 1961, no Conselho Interamericano Econômico e Social. No período de 6 a 17 de agosto de 1961, realiza-se em Punta del Este, Uruguai, a reunião do Conselho Interamericano

Econômico e Social. A reunião contou com a presença dos principais líderes da América Latina e focou nas políticas de desenvolvimento para a América Latina. Ernesto “Che” Guevara, em seu discurso, demarca forte rejeição ao modelo de desenvolvimento americano, conforme delineado na “Aliança para o Progresso”.

Além desse primeiro elemento mencionado, Torres (2005) apresenta um segundo elemento relacionado aos movimentos intelectuais, que é a constituição, por parte de um conjunto de filósofos latino-americanos de uma “nova perspectiva filosófica denominada Filosofia da Libertação”. Entre esses filósofos, Torres (2005) destaca a figura do filósofo, teólogo e historiador Henrique Dussel.

Este modelo filosófico, elaborado a partir de uniões analíticas de corte fenomenológico e existencialista, mas incorporando a visão do pensamento marxista, questiona as noções de alteridade na racionalidade ocidental e procura incorporar as noções das culturas tradicionais latino-americanas, como opção para a articulação de um modelo civilizacional mais racional e generoso que o modelo europeu etnocêntrico, racista e autocentrado, assim como auto-celebratório (Torres, 2005, pp. 84-85).

Assim, essa nova perspectiva filosófica contava com o tema da verdade, da autenticidade e do “ethos” latino-americano entre os seus princípios (Torres, 2005).

Podemos, agora, focar em um terceiro elemento que conforma esse *Volksgeist* latino-americano. Para Torres (2005), é necessário compreendermos a importância da teologia da libertação nesse contexto dos anos 60, e como ela conforma tanto a vida quanto a teoria de Freire e Illich. A teologia da libertação, enquanto elemento importante nesse *Volksgeist*, apontou para um modelo de igreja que tem como pressuposto a “opção preferencial pelos mais pobres”. Isso em um contexto em que a institucionalização da Igreja envolvia

a construção de uma instituição que se apresentava ao lado das classes dominantes. Esse pressuposto da teologia da libertação era um verdadeiro “[...] zénite e lugar de origem da atividade religiosa das igrejas populares ou comunidade de base” (Torres, 2005, p. 85).

Finalmente, em relação ao *Volksgeist* latino-americano do período, a educação popular tem um papel fundamental. Necessitamos destacar que o próprio Freire será, como observa Torres (2005), um dos expoentes dessa emergência da educação popular no contexto latino-americano. A respeito da importância da educação popular nesse contexto, Torres (2005) destaca que se trata de “[...] um modelo que nascendo originalmente na Espanha, com inspiração socialista e anarquista com impulso para a educação massiva da classe operária, se transfere para a América Latina como um modelo para educação dos setores populares” [...]” (Torres, 2005, p. 85).

Assim, esses quatro movimentos demarcam, de acordo com Torres, as influências que configuram esse *Volksgeist* latino-americano dos anos 60. Tais movimentos também demarcam um *Volksgeist* diretamente relacionado à transgressão das normas estabelecidas, à utopia política, bem como a criatividade do pensamento (Torres, 2005). Finalmente, mencionamos, a partir de Torres (2005) que esse *Volksgeist* não é exclusivo da América Latina. De fato, na sua análise, o autor aponta que, até mesmo no embalo do manifesto anarquista *Imagine* lançado por Lenin, nos anos 1960, em diferentes partes do mundo, foram identificados movimentos revolucionários, novas invenções que desafiavam a imaginação, além da busca da paz através de novas emoções. Por fim, convém mencionar que cremos que esse *Volksgeist* encontra no CIDOC eixo de articulação e recriação do mesmo, influenciando fortemente a constituição do pensamento de Freire e de Illich, visto que permeava a relação entre ambos a partir do envolvimento deles com o CIDOC.

Como demarca Gajardo (2010), desde o ano de sua criação até 1976, o CIDOC é um espaço para articulação e encontro de vários

intelectuais americanos e latino-americanos, embora, eventualmente, com a presença de intelectuais europeus. Ao debaterem os problemas da cultura e da educação, esses intelectuais tinham na figura de Ivan Illich alguém sempre presente. O próprio Illich coordenava pessoalmente os diversos seminários. “São dessa época os famosos debates apaixonados entre Paulo Freire e Ivan Illich sobre a educação, a escolarização e a conscientização, assim como os diálogos entre Illich e outros especialistas da educação [...]” (Gajardo, 2010, p. 13).

Por isso, compreendemos que, de alguma forma, o CIDOC se constituiu em um eixo aglutinador e articulador desses movimentos intelectuais e sociais, o que culmina em forte influência na conformação do pensamento de Paulo Freire e Ivan Illich. Lembramos que eles

[...] alcançaram a glória dos grandes iconoclastas da educação, pregando ora a conscientização ora a desescolarização, como alternativas aos mitos e rituais conservadores de uma educação bancária e autoritária. Os seus pensamentos ultrapassaram as fronteiras e converteram-se numa mensagem mundial. (Torres, 2005, p. 86)

De fato, também para Lemmerer (2009), como o CIDOC se constituiu em um espaço de atração de inúmeros intelectuais, políticos e pensadores de diversas partes do mundo, é crível supor que, uma vez no CIDOC, tal situação permitiu a expressão e reapropriação criativa dos movimentos sociais e intelectuais mencionados antes. E, nesse caso, é possível pensar que Illich e Freire, enquanto expoentes intelectuais desse processo, tenham sido influenciados por tal situação.

Ainda referindo-se especificamente ao pensamento de Illich, Lemmerer (2009) argumenta que

[...] sem essa rede social, muito do seu influente pensamento jamais teria emergido. Nos quinze anos de funcionamento do

centro (1961 a 1976), vários grandes pensadores da filosofia e teologia, dos estudos culturais, história, teoria educacional e economia de diferentes lugares do mundo utilizaram-se do espaço institucional do centro como um local de encontros”. (Lemmerer, 2009, p. 6)

Nesse sentido, para Lemmerer (2009), o CIDOC se constitui no ambiente ideal para análises e trocas de perspectivas sobre as controvérsias em relação aos diferentes temas e problemas da América Latina no período. Nesse caso, compreendemos que isso ocorre porque no CIDOC se expressa de forma candente o *Volksgeist* latino-americano da década de 60.

Ivan Illich, o CIDOC e Paulo Freire

A relação de Freire com o CIDOC é precedida pelo encontro entre Ivan Illich e Paulo Freire no Brasil. Como escreve o próprio Illich: “Paulo y yo nos conocimos no Brasil a principios de los sesenta” (Illich, 2013, p.166). Isso ocorre em viagem de Illich ao Brasil para a fundação de um centro similar ao CIDOC na cidade de Petrópolis, no Rio de Janeiro. Este centro de Petrópolis foi dirigido por John Vogel, e o próprio Illich foi o seu primeiro estudante, quando de seu estudo da Língua Portuguesa¹⁸ e da realidade brasileira. Tal centro teve, nas próprias palavras de Illich (2013, p. 167) um “[...] papel singular e importante antes y después del acenso de los militares al poder. Yo mismo acudí allí para aprender portugués: fui el primer estudiante”.

¹⁸ É fato notório que muito jovem Ivan Illich tinha fluência em vários idiomas. Ao longo de sua vida, continuou a estudar várias línguas e, de acordo com Torres (2005), o autor da tese da desescolarização da sociedade tinha o domínio em, pelo menos, 25 idiomas, entre as quais algumas línguas orientais.

Quando dessa viagem ao Brasil, Helder Câmara¹⁹, conhecido internacionalmente por sua contribuição na constituição da teologia da libertação, torna-se o tutor de Illich por aproximadamente um período de 45 dias. Enquanto metodologia de trabalho, Dom Hélder Câmara, que segundo o próprio Illich foi o seu tutor mais exigente, solicitava que Illich fizesse a leitura de pelo menos um livro de um autor brasileiro por dia. Nas palavras de Ivan Illich (2013, p. 167): “cada día me hacía ler al menos un libro de un autor brasileño, o sobre la obra de un autor de tal nacionalidad”.

Após a leitura do livro, normalmente no período da tarde, havia encontros programados entre Dom Hélder Câmara, Illich e o autor do texto lido. Isso com a finalidade de “[...] conversar durante horas de Brasil, de su política, de sus géneros literários o de sus diferentes mentalidades” (Illich, 2013, p. 167). Além disso, Dom Hélder Câmara demandou que Illich fizesse viagens - parte significativa delas por meio de ônibus - por diferentes regiões do Brasil, para, dessa forma, conhecer adequadamente a realidade brasileira. É justamente nesse momento de conhecimento da realidade brasileira e de leituras de autores brasileiros que se efetiva o encontro de Illich com Freire. Como Illich afirma (2013, p. 167): “bien, uno de los hombres que tenía que encontrar era Paulo Freire. Enseguida congeniamos y nos hicimos buenos amigos”.

Aproximadamente ano e meio depois desse encontro ocorrido no Brasil - e Illich já de retorno ao México - os militares brasileiros levaram Freire para a prisão. Provavelmente por meio de Dom Hélder Câmara, Illich tomou conhecimento da prisão. Sobre essa detenção, Illich escreve (2013, p. 167): “al día siguiente fui a ver Teodoro Moscoso, quien había sido uno de los cinco miembros del Consejo para la Instrucción

¹⁹ Dom Helder Câmara, arcebispo Emérito de Olinda e Recife. Um dos fundadores da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Teve forte influência na teologia da libertação.

Superior en Puerto Rico, donde yo había trabajado. Lo conocía muy bien”. Nessa época, Teodoro Moscoso trabalhava como administrador da “Aliança para o Progresso”, e Illich solicitou-lhe para que intercedesse em favor da “salvação” de dois pernambucanos, tanto Paulo Freire quanto Francisco Julião²⁰. Sobre esse encontro, contudo, Illich é avisado por Teodoro Moscoso que a CIA “[...] le había informado de que esos dos eran tan peligrosos como Castro! No pregunté el porqué: con esse tipo de personas no puedes ir muy lejos” (Illich, 2013, p. 167).

O fato é que Freire, após a saída da prisão, se aproxima de Illich, do CIDOC e de Cuernavaca. Como o CIDOC também funcionava como editora, é publicado e editado nesse centro o primeiro livro de Paulo Freire fora do Brasil. Sobre esse período, Ivan Illich relembra (2013, p. 167): “entonces me llevé a Paulo conmigo a Cuernavaca y allí editamos y publicamos su primer libro fuera de Brasil”. Em síntese, no CIDOC, há as primeiras traduções dos escritos de Paulo Freire. Além disso, há esforço especial por busca de abertura e consolidação de canais de circulação de textos do autor para diferentes partes do mundo. É como se constata no seguinte depoimento de Illich (2013, p. 167): “se tradujeron por primera vez sus escritos a varios idiomas y los difundimos por todo el mundo”.

Ao que parece, a relação intelectual entre os dois, permeada pelo CIDOC, se torna intensa. Podemos lembrar, por exemplo, que no manifesto lançado por Illich intitulado *Sociedade sem Escolas*, ele relata que tal documento é, em muito, fruto dos debates ocorridos nas quartas-feiras pela manhã no CIDOC, e Paulo Freire é então referenciado entre os que mais contribuíram para os debates com críticas e sugestões (Illich, 1970). E mais, nesse mesmo manifesto *Sociedade sem Escolas*, Illich, ao analisar o medo que a escola propaga em relação a ideia de que é possível aprender algo sem

²⁰ Francisco Julião Arruda de Paula, nasceu em Pernambuco, em 1915. Foi advogado, político e líder das Ligas Camponesas no Engenho Galileia.

a dependência da institucionalização, aponta que experiências de alfabetização então desenvolvidas por Paulo Freire eram devidamente debatidas e analisadas por ele e demais membros do CIDOC.

Algumas passagens do próprio manifesto *Sociedade sem Escolas* demonstram que Illich ficou bastante impressionado com as experiências desenvolvidas por Paulo Freire. Ele relata, por exemplo, ter observado que muitos dos participantes desses momentos cresciam em consciência social enquanto aprendiam a ler e escrever. Como ele próprio demarca (1970, p. 34)

parecia que tomavam a realidade em suas mãos quando escreviam-na no papel. Lembro-me de um homem que se queixava do pouco peso do lápis: era difícil manejá-lo porque não pesava tanto quanto uma pá; lembro-me também de outro que no caminho para o trabalho parou com seus companheiros e escreveu no chão, com a enxada, a palavra que haviam discutido: água.

Lemmerer (2009), em pesquisa desenvolvida na Universidade Viena – conforme mencionamos antes –, examina de forma mais pormenorizada essa cooperação acadêmica ocorrida em torno do CIDOC. Baseando-se em uma abordagem de “análise de redes sociais”, ao se concentrar nos 15 anos de funcionamento do instituto – de 1961 a 1976 –, a autora demonstra que, entre os vários pensadores de diferentes partes do mundo que mantiveram laços acadêmicos com o CIDOC, Paulo Freire foi uma das presenças mais marcantes.

Na figura a seguir, retirada de Lemmerer (2009, p. 15), está expresso o resultado dessa análise em relação ao quantitativo de cooperação científica estabelecida em torno do CIDOC. A rede exposta na figura abaixo foi montada pela autora levando em consideração não apenas as publicações nos cadernos do CIDOC, mas fundamentalmente a presença física em Cuernavaca, especialmente evidências de participação nos seminários e debates ocorridos nesse centro.

Apresentamos, então, a figura retirada de Lemmerer (2009, p. 15):



Como é possível identificar, a figura anterior contém quatro cores diferentes junto ao nome dos atores, indicando o tipo de relação que foi estabelecido com o CIDOC, nesse caso com Illich, visto que é difícil separar a relação entre ambos. Dito de outro modo: cada cor representa o tipo de relação estabelecido por aquela pessoa com Illich (Lemmerer, 2009). A *cor marrom* representa relações e contatos estabelecidos no âmbito institucional; a *cor vermelha* demonstra contatos eventuais, esporádicos, enquanto que a *cor laranja* representa aquelas pessoas que seguiram Ivan Illich ao longo da vida; os representados nesta cor laranja são aquelas pessoas consideradas “illichianas”. Finalmente a *cor amarela* representa uma cooperação entre os mais próximos, amigos e conhecidos de Ivan Illich. É justamente com essa cor que está referenciado o nome de Paulo Freire, portanto ele está identificado como aqueles que possuíam relação mais próxima e amiga.

Na figura anterior, que mostra a quantidade de cooperação acadêmica ocorrida, a **linha mais forte** ilustra uma quantidade maior de cooperação estabelecida entre o ator, Ivan Illich e o CIDOC. Quanto mais espessa a linha, maior a cooperação acadêmica identificada por Lemmerer (2009) entre os dois polos da linha. Por outro lado, quanto mais fina a linha, menos cooperação foi identificada pela pesquisadora entre os dois polos da linha, ou seja, entre o referido ator e Illich/CIDOC. Nesse caso, Paulo Freire está inserido entre um dos atores mais importantes dessa rede, com laços extremamente fortes entre ele e o CIDOC.

Em síntese, e em referência a questão delineada antes do *Volksgeist* latino-americano, não é temerário enfatizar que o mesmo se manifestou de forma candente no CIDOC, conforme enfatizamos. Além dos demais aspectos teóricos mencionados antes sobre a natureza e funcionamento do CIDOC, consideramos adequado destacar -, conforme se observa na figura apresentada da pesquisa desenvolvida por Lemmerer (2009) -, a enorme presença de intelectuais, políticos e pensadores com significativa penetração nos problemas da época, tais como: Erich Fromm, Paulo Freire, Ivan Illich, Paul Goodman, John Holt, Hélder Câmara, Everth Reimer entre outros.

No manifesto mencionado antes, “Sociedade sem escolas”, Illich dá testemunho dessa interação. Ele próprio debita significativa parte de suas ideias e do manifesto às contribuições dos diversos membros que frequentavam o CIDOC e os seus seminários. Como escreve o autor (Illich, 1970, pp. 14-15):

[...] submeti as diversas partes desse livro aos participantes de nosso programa CIDOC, em Cuernavaca. Vários deram sugestões e teceram críticas. Muitos reconhecerão idéias suas nestas páginas, sobretudo Paulo Freire, Peter Berger e José Maria Bulnes, mas

também Joseph Fitzpatrick, John Holt, Angel Quintero, Lauman Allen, Fred Goodman, Gerhard Ladner, Didier Piveteau, Joel Spring, Augusto Salazar Bondy e Dennis Sullivan. Entre meus críticos, Paul Goodman, principalmente, obrigou-me a rever meu modo de pensar.

Embora não seja aspecto a ser explorado neste artigo, Freire não é referenciado como um dos seus críticos. Tanto é assim que, após citar as diversas contribuições, Illich, dá destaque, entre os seus críticos, apenas a Paul Goodman. Em todo caso, retomando a discussão anterior e em função daquilo que delineamos antes, consideramos que não é sentido apontar que esse processo contribuiu, de forma significativa, para a constituição do pensamento de Paulo Freire e de sua crítica radical a educação. Mais uma vez, buscamos suporte em Torres (2005) quando enfatiza que

os quatros grandes movimentos sociais e/ou intelectuais que acolheram o trabalho de Paulo Freire (teoria da dependência, filosofia da libertação, teologia da libertação e educação popular) têm uma raiz nítida e cristalizada na América Latina e não deve surpreender que tenha servido de plataforma para articular as ideias de Freire [...]. (Torres, 2005, p. 90)

Essa influência pode ser melhor dimensionada caso se considere que o CIDOC, como referenciado antes, está atrelado ao desenvolvimento de um pensamento crítico sobre educação, desenvolvimento e modernidade na América Latina e se tornou - assim compreendemos - o eixo catalizador e recriador desses quatro movimentos intelectuais e sociais, especialmente a partir da circulação expressiva de um conjunto de intelectuais e ativistas sociais nas diversas atividades do centro.

Considerações finais

Neste texto, abordamos, mesmo que de forma exploratória, a presença de Paulo Freire na América Latina, especialmente a partir de sua relação com o CIDOC e, conseqüentemente, com Ivan Illich. De modo especial, objetivamos refletir sobre a relação entre Paulo Freire, Ivan Illich e o CIDOC, tendo em vista compreender qual foi a contribuição do CIDOC para a constituição e internacionalização do pensamento de Paulo Freire. Nestas considerações finais, procuramos responder a seguinte questão: em que consistiu o afastamento de Illich em relação a Freire?

Não houve distanciamento pessoal, visto que, como assinala o próprio Illich (2013), a amizade entre ambos sempre permaneceu intocável. Contudo, do ponto de vista teórico, há sinais tanto em Freire quanto em Illich de significativo afastamento entre ambos. É comum encontrarmos referências em textos dos dois pensadores – a partir de certo período – em que cada qual se dirige ao outro de forma extremamente dura. Freire, por exemplo, em uma pergunta sobre a desescolarização, faz referências a Illich que ilustram o distanciamento (Torres, 2005). Abaixo, as palavras de Freire:

Neste momento, há certos pensadores e apelos científicos sociais dedicados à educação, que questionam todo o sistema educativo insistindo, efetivamente, que não vale perder tempo a investigar este sistema que tem de ser reformado, porque os produtos que estão a expelir são produtos que na realidade deformam em vez de roformá-lo. Da pergunta que faz se chega a Ivan Illich, a quem faço uma crítica. Indiscutivelmente, Illich é um homem genial. Nos próximos cinquenta anos, um historiador da cultura ou da educação vai a ter de dizer que Illich existiu, indubitavelmente. Contudo, não é preciso esperar cinquenta anos para fazer uma crítica fundamental a Illich. Quando ele coloca todo o problema da desescolarização,

no meu ponto de vista cai num erro. Ele nega-se constantemente a discutir a questão ideológica, e é precisamente por esta razão que não pode alcançar, na minha perspectiva, a totalidade do fenômeno que analisa. (Freire, Paulo cit. por Torres, 2005, p. 92).

Também na obra de Illich, é possível encontrar fragmentos em que o autor se refere às ideias de Freire com significativa hostilidade. Vejamos, por exemplo, a seguinte nota de rodapé de “El Género Vernáculo”, quando menciona a origem do termo “conscientização”:

El llamado “proceso de civilización” se pone en marcha gracias a outro desarrollo, que se puede denominar de la ‘concientización’. Este término fue acuñado en Brasil para designar una especie de formación política de los adultos que buscaba que se responsabilizaran de sus propios asuntos, instrucción organizada principalmente por sacerdotes que popularizaron las categorías marxistas con el propósito de ayudar a *los pobres a descubrir que son humanos*. (Illich, 2008, p. 314)

Ainda sobre esse afastamento, Ivan Illich confirma que do ponto de vista teórico houve, a partir de um certo momento, profunda divisão entre ele e Paulo Freire. Como escreve Illich (2013, p. 168):

La educación adulta además intenta expandirse y volverse obligatoria. Era esto lo que deseaba analizar de manera realmente crítica, así que, a pesar de la validez de sus opiniones, me alejé del enfoque del que Paulo se había vuelto el portavoz más eminente a lo largo de los años sessenta y principios de los setenta, no solamente en América Latina, sino en todo el mundo. (Illich, 2013, p. 168)

Esse distanciamento de Illich em relação a Freire não deve ser interpretado, evidentemente, no sentido “tolo” de alguém que

passa a simplesmente ser opositor do outro ou mesmo em função de intrigas políticas, visto que ambos permaneceram bons amigos. A questão que de fato implica apontar é sobre por que motivo Illich, após ter tomado o pensamento de Paulo Freire como significativo ponto de passagem para sua análise dos processos de escolarização, ritualização e institucionalização da educação, afastasse completamente do autor de “Pedagogia do Oprimido”.

Parece que esse rompimento se expressa especialmente a partir do momento em que Freire se torna consultor do Conselho Mundial das Igrejas, visto que, após esse período, poucos foram os momentos de interação entre ambos. Um dos últimos debates mais intensos entre os dois, ocorreu em 1974, em Genebra, quando se procurou aproveitar a visita de Illich a Suíça para a celebração do 50º (quinquagésimo) Aniversário da Escola Internacional de Genebra, e houve a organização de um seminário entre ele e Freire. Esse evento culminou na publicação do livro *Diálogo Paulo Freire-Illich*, publicado em 1975 e que contou com as contribuições, além das de Freire e Illich, de William B. Kennedy, Heinrich Dauber e Michael Huberman. Nessa publicação, é possível observar o quanto ambos estão em caminhos diversos em relação ao mesmo objetivo de transformação da realidade.

Um indício que talvez ajude a esclarecer o afastamento teórico desses dois significativos pensadores críticos e radicais nos é apontada pelo próprio Ivan Illich, ao defender que os cristãos-marxistas instalados no Conselho Mundial das Igrejas tomaram a Paulo Freire como um ídolo e manipularam a imagem dele (Illich, 2013).

Sobre sua relação com Freire, Ivan Illich escreve:

Recuerdo a Paulo con inmenso cariño, pero también como aquel que intentaba con cada vez mayores energías salvar la credibilidad de las actividades educativas en una época en que mi principal preocupación era cuestionarme las condiciones que modelan la

educación en todas sus formas, incluída la conscientización, o el psicoanálisis, o cualquier otra cosa. (Illich, 2013, p.168).

Assim, acreditamos que há indícios de que, a partir de certo momento, Paulo Freire e Ivan Illich caminham por interesses teóricos bem distintos, provavelmente em função de certa “captura” do pensamento de Freire. Enquanto Illich se concentrava em criticar aquilo que a sociedade, a tecnologia da escola, as instituições etc. fazem e “comunicam” para as pessoas, especialmente no fortalecimento da relação de dependência e do mito de que as pessoas necessitam ser ajudadas para terem uma melhor compreensão da realidade, ou que elas precisam ser ancoradas a se preparar para a existência ou para a vida (Illich, 1992), Paulo Freire está cada vez mais voltado em como “salvar a credibilidade das atividades educacionais existentes”, ou seja, “como reformar instituições como da modernidade, tais como a escola” (Illich, 1992).

Referências bibliográficas

- Câmara, D. H. (1968). *Revolução dentro da paz*. Rio de Janeiro: Editora Sabiá.
- Cardoso, F. H. & Faletto, E. (1985). *Dependência e Desenvolvimento na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Che Guevara, E. (1961). *Discurso del Comandante Ernesto Che Guevara en la quinta sesión plenária del Consejo Interamericano Económico y Social, en Punta del Este, Uruguay*. Retirado de https://es.wikisource.org/wiki/Discurso_en_Punta_del_Este,_Uruguay,_8_de_agosto_de_1961.
- Dussel, E. (1991). Filosofia de la liberación desde la praxis de los oprimidos. *Revista Libertação-Liberación* 2, 33-49. Retirado de https://issuu.com/ricardo2p/docs/liberta_o-liberaci_n_antiga_-_ed0ba2621bea48
- Dussel, E. (1995). *Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão*. São Paulo: Paulus.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (21ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

- Freire, P. & Illich, I. (1975). *Dialogo Paulo Freire-Ivan Illich*. Buenos Aires: Ediciones Busqueda.
- Gajardo, M. (2010). *Ivan Illich*. Recife: Editora Massangana.
- Gaudio, A. (2012). *Illich un profeta postmoderno*. Brescia: Stampa Officine Grafiche 'La Scuola'.
- Hoinacki, L. (2005). *The Rivers North of the Future: The Testament of Ivan Illich as told to David Cayley, foreword by Charles Taylor*. Toronto: Anansi Press. Retirado de http://www.pudel.uni-bremen.de/pdf/Hoinacki2005_ReviewTheRiversNorthOf.pdf
- Illich, I. (1970). *Sociedade sem Escolas*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Illich, I., Berlan, J. P., Bové, J., Brune, Decailot, M., Goldsmith,, E., Latouche, S., Lemarchand, F., Llena, C., M`Baye, S., Perrot, M.D., Rahnama, M., Ravignan, F., Rist, G., Sajay, S. & Zaoual, H. (2009). *Desfazer o desenvolvimento para refazer o mundo* (1a ed.).Vargem Grande Paulista: Editora Cidade Nova.
- Illich, I. (2008a). *Obras reunidas I*. México: FCE.
- Illich, I. (2008b). *Obras reunidas II*. México: FCE.
- Illich, I. (2013). *Conversaciones con Ivan Illich*. Madrid/Espanha: Enclave de Libros.
- Lemmerer, E. (2009). *Examining a sample of the American-Mexican Scientific Cooperation in the 1960s: a social network analysis of the CIDOC-Network*. (PhD Thesis). University of Vienna, Vienna, Austria. Retrieved from http://othes.univie.ac.at/6734/1/2009-09-24_0305546.pdf
- Marcuse, H. (1978). *Razão e Revolução*. São Paulo: Paz e Terra.
- Mitcham, C. & Hoinacki, L. (2002). *The Challenges of Ivan Illich: a collective reflection*. New York: State University of New York Press.
- Kierkegaard, S. (2012). *Migalbas Filosóficas*. Porto: Relógio D'Água.
- Paquot, T. (2012). *Introduction à Ivan Illich*. Paris: Éditions La Découverte.
- Robert, J. (2012). *Centro Intercultural de Documentación (CIDOC)*. Recuperado de <http://www.ivanillich.org.mx/8cidoc.pdf>
- Silva, A.G.F. (2013). Freire Internacional: experiências constitutivas e alguns modos de recepção ao pensamento freireano no mundo. In C., Pereira, M. Sabbatini & R. Voss (Orgs.), *Paulo Freire em Debate* (1ª ed., pp.39-62). Recife: Editora Universitária UFPE.
- Torres, C. A. (2005). Os mundos distorcidos de Ivan Illich e Paulo Freire. In A. Teodoro, C. A. Torres (Orgs.), *Educação Crítica e Utopia: perspectivas para o Século XXI* (pp.83-97). Porto: Edições Afrontamentos.
- Zaldívar, J. I. (2012). Las teorías de la desescolarización: cuarentas años de perspectiva [Versión eletrónica], *Revista Historia Social y de la Educación*, 1(1), 28-57.

(Página deixada propositadamente em branco)

8. A FUNDAMENTAÇÃO EDUCATIVA EM ÁLVARO VIEIRA PINTO: FORMAÇÃO HUMANA E HISTORICIDADE NO ÂMAGO DO REAL

José Pereira Peixoto Filho²¹

Danilo Svágera da Costa²²

Resumo

Este estudo analisa a fundamentação educacional proposta pelo filósofo contemporâneo brasileiro Álvaro Vieira Pinto. Para tanto, discute-se as noções centrais presentes em sua obra “Sete Lições sobre Educação de Adultos” (1982), tais como: consciência, ingenuidade e criticismo, bem como a enfática relação da educação com a historicidade e a formação humana. Como proposta investigativa, iremos primeiramente abordar as motivações que levaram Álvaro a mudar o foco investigativo de suas obras, oferecendo-nos uma guinada da filosofia para uma temática educacional. No segundo momento, investigaremos as noções centrais da concepção educativa segundo o filósofo, visando uma explicação conceitual dos principais vocábulos

²¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Estado de Minas Gerais.

²² Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Estado de Minas Gerais.

utilizados para a constituição de uma Filosofia da Educação proposta pelo pensador. Em última instância, reiteramos como objetivo a recolocação das ideias do supracitado autor em debate, perfazendo as palavras de Paulo Freire ao incentivar o estudo de Álvaro (Freire, 1967).

Abstract

This study analyses the educational foundation planned by the Brazilian contemporary philosopher Álvaro Vieira Pinto. Therefore it discusses the central ideas present in his work “Sete Lições sobre Educação de Adultos” (“Seven Lessons on Adult Education”, 1982), such as: awareness, ingenuity and criticism and, also, the emphatic relationship between education and the historicity and the human training/education. As investigative proposal, we will first address the reasons that led Álvaro to change the investigative focus of his works, a change from philosophy to educational themes. In the second phase, we will explore central notions of the educational concept supported by the philosopher, seeking a conceptual explanation of the key words used for the establishment of a Philosophy of Education proposed by the thinker. Finally, we reinforce the objective of replace ideas of the cited author, putting into practice the words of Paulo Freire to encourage the study of Álvaro (Freire, 1967).

Introdução

A compreensão de um dado período histórico, de suas peculiaridades e de sua conjuntura perpassa por uma série de fatores amplos, dinâmicos e orgânicos que exigem demasiada atenção do intérprete que almeje empreender uma discussão no âmbito da história da educação. Com efeito, ao dissertamos acerca de qualquer período, inúmeras questões se colocam, defrontando-nos com problemas epistemológicos que exigem cautela para evitarmos localismos e fragmentações prejudiciais a todo percurso investigativo. Sobre essa dificuldade inerente às investigações, Schaff pontua

Agora que entramos no âmago do assunto, o conhecimento histórico, comecemos por confrontar duas das maiores escolas de pensamento [...]. Trata-se, por um lado, do positivismo, que atesta que o conhecimento histórico é possível como reflexo fiel, puro de todo fator subjetivo, dos fatos do passado: por outro lado, do presentismo, variante atualmente mais em voga do relativismo subjetivista, que nega que tal conhecimento seja possível e considera a história como uma projeção do pensamento e dos interesses presentes sobre o passado. (Schaff, 1995, p. 101)

Tomando esse prelúdio como base, nosso pôster possui como objetivo expor os pontos nevrálgicos da concepção educacional de Álvaro Vieira Pinto, filósofo brasileiro integrante do Instituto Superior de Estudos Brasileiros e grande colaborador no pensamento educacional de Paulo Freire²³. Para tanto, dividiremos nosso texto

²³ Não iremos explorar essa afirmação em sua amplitude neste texto por questões limítrofes temporais. Cabe-nos, contudo, ressaltar que o nome de Álvaro Vieira é citado por Freire como “mestre brasileiro” (Freire, 1967) e que o educador possuía estreito vínculo com as ideias vieiristas. O assunto em sua completude está sendo abordado em minha dissertação, cujo título é *Da consciência ingênua à Formação do criticismo: o diálogo conceitual entre Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire*, a ser publicada em breve.

em três partes, a saber: na primeira, exporemos brevemente as motivações vieiristas no estudo da temática da Filosofia da Educação; na segunda parte, elucidaremos a concepção de educação, tomando como base suas principais características, a partir das investigações contidas na obra “Sete Lições sobre Educação de Adultos” (1982); na parte conclusiva, levantaremos questões relativas à nossa investigação, com o intuito de perfazermos o ato reflexivo.

Álvaro Vieira Pinto e a guinada para a educação

Álvaro Vieira Pinto, filósofo nascido em Campos (RJ) no ano de 1909, possui uma trajetória intelectual calcada em expor filosoficamente a realidade e estrutura do Brasil. Como diretor do Departamento de Filosofia do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, órgão criado no governo Café Filho para refletir acerca dos problemas nacionais, escreve aquela que seria considerada a suma do pensamento do Instituto (Cortes, 1997): “Consciência e Realidade Nacional” (1960), cujo intuito era dissecar fenomenologicamente a noção de consciência, tomando como base suas duas modalidades – ingênua e crítica – e fundando, ao mesmo tempo, um coeso sistema categorial filosófico.

Com o passar dos anos dentro do Instituto, porém, o autor desloca sua centralidade de interesse (a fenomenologia e outros temas puramente conceituais – filosóficos) para a educação. Uma pergunta, portanto, se abre: por qual motivo Álvaro, que estava empenhado em um sistema estritamente filosófico, passa a interessar-se na discussão educacional? Estaria o autor dando uma guinada – uma espécie de revolução copernicana, referindo-nos a Kant – em seus temas de interesses, excluindo, pois, a filosofia?

Algumas respostas se mostram como possíveis. Primeiramente, podemos perceber que a educação faz parte de seu projeto nacio-

nalista, sendo a condição de possibilidade para a nação transcender seu *status* de subdesenvolvimento. Tal hipótese é mencionada no discurso de 1956 (Vieira Pinto, 1956), sugerindo uma conexão entre as obras/temas desenvolvidas pelo autor.

Tentando também responder a questão, Roux (1990) argumenta que a educação seria uma consequência natural da exposição acerca da consciência crítica (Roux, 1990, p. 186), haja visto que Vieira havia percebido o homem como ser pensante e, dessa forma, modificador do mundo e de si mesmo – desempenhando a educação forte papel nessa percepção.

Renato Ramos Martini, por sua vez, defende a tese de que Vieira, tal como outros intelectuais provindos das cadeiras isebianas, passaram progressivamente a abandonar o tema da política em suas investigações e, paulatinamente, começaram a se interessar pelo tema da cultura e educação.

Sintomático em relação à natureza do instituto, é o fato de que apesar de muitos dos seus integrantes, terem flertado com a política e engrossado a fileira de partidos políticos, o Instituto nunca assumiu de fato uma relação dependente com a política, e na opção entre o exercício público e a atividade intelectual, a escolha sempre pendeu para o lado da segunda opção [cultural]. (Martini, 2009, p. 59)

Esse interesse pela cultura se dava, sobretudo, por dois fatores: de um lado, era um débito com o ministério ao qual estavam vinculados (Ministério da Educação e Cultura); por outro, representava uma maior autonomia frente ao governo, o que coloca em xeque uma concepção histórica de que os pensadores do ISEB faziam, em seu todo, a propaganda para um governo.

Indiferente da posição escolhida acerca dos motivadores vieiristas em abordar a educação, fato é que se torna inegável a preocupação

do autor com o tema, sobretudo ao pensar esse campo como a condição de possibilidade de realização da consciência crítica (e conseqüente abandono de uma visão miraculosa ou ingênua do mundo). Sobretudo, como assinala Martini, é dessa preocupação com a educação que trará uma interpretação da temática que aproximará nosso autor com Paulo Freire.

Talvez seja no binômio cultura e educação que se assentam os pilares da consciência crítica de Vieira Pinto. A educação é ressaltada várias vezes por Vieira Pinto, como tendo alta prioridade no tema do desenvolvimento nacional. Educação entendida não como processo formal desligada da realidade do trabalhador, daí sua proximidade com Paulo Freire. (Martini, 2009, p. 65)

Um fato que não pode ser descartado é que, no interior da obra que escreve sobre educação, Vieira não abandona sua formação filosófica nem seus conceitos filosóficos desenvolvidos anteriormente. Prova disso é o caráter filosófico sistemático que acompanhará seu escrito educacional, bem como a importância dos conceitos de ingenuidade e criticismo, herdados de sua obra de 1960.

O conceito de educação em Álvaro Vieira Pinto

Lançado somente em 1982, a partir de suas conferências realizadas no Chile nos anos sessenta, o livro “Sete Lições sobre Educação de Adultos²⁴” expressa sobremaneira a visão do autor acerca do âmbito educativo. Em entrevista cedida a Dermeval Saviani, utilizada como abertura do livro em questão, Vieira nos diz que sua intenção na publicação da obra era tecer comentários a respeito

²⁴ Doravante utilizaremos, quando necessário, da sigla SL para aludirmos a obra.

da teoria e da prática em educação, tomando como base seus elementos constitutivos - educador e educando (Vieira Pinto, 1982, p. 23). Afirma também que, embora deseje lançar um livro especificamente sobre a arte da pedagogia (na qual ele desenvolveria o que denominava pedagogia filosófica), até aquele momento ele somente tinha elaborado observações preliminares e críticas sobre a prática da educação. Neste viés, podemos afirmar que a obra de 1982 será uma exposição de uma Filosofia da Educação, ao abordar os conceitos inerentes ao fazer educativo.

O primeiro passo de Álvaro, ao iniciar sua exposição acerca da educação, é delimitar o campo a ser investigado. Valendo-se de um procedimento tipicamente atribuído a Sócrates, o movimento de definição conceitual, seu objetivo na primeira parte do livro recairá na tentativa de uma restrição investigativa, prezando por conduzir o leitor diante de sua exposição subsequente. Para tanto, utilizará a unidade básica da filosofia, o conceito:

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos. O amigo seria o amigo de suas próprias criações? Ou então é o ato do conceito que remete à potência do amigo, na unidade do criador e de seu duplo? (Deleuze e Guattari, 1992, p. 12).

Segundo Vieira, podemos tomar a educação de duas formas: de um lado, chamado de sentido restrito, a educação seria o ensino “às fases infantil e juvenil da vida do ser humano” (Vieira Pinto, 1982, p. 29), embora essa definição, para o autor, se mostre errônea por não conter a real essência educativa. Por outro lado, denominado de sentido amplo ou autêntico, “a educação diz respeito a existência

humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos”, sendo um “processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. (Viera Pinto, 1982, p. 29). Essa definição, que amplia drasticamente o modo de ver a educação, exige uma caracterização sociológica e filosófica de seus aspectos, passando pela abordagem da educação de adultos.

Dessa definição, o autor continua sua exposição expondo as características concernentes ao campo estudado. Atribui, para tanto, doze caracteres visando lapidar o conceito. São eles:

1. A educação é um processo (histórico): representa a história do indivíduo e, ao mesmo tempo, a história de sua comunidade em andamento. Não pode se resumir, portanto, numa noção exclusivamente individual, pois abarca um todo social em curso, devir, sendo compreensível à luz da mudança – e não numa concepção estática de realidade.
2. A educação é um fato existencial: refere-se a maneira como o homem se vê, existencialmente, perante os outros, se constituindo como homem. Nesse aspecto, relaciona-se à noção de intencionalidade, por depender de um conceito ideal de homem em sua essência. “Este modelo, contudo, é um dado de consciência de alguém (...) que está num dado tempo, num espaço, em definida posição social” (Vieira Pinto, 1982, p. 35). Na forma ingênua a educação considera a transformação do não homem em homem. Na forma crítica, concebe como um diálogo entre seres pensantes, surgindo o conceito de responsabilidade educativa.
3. A educação é um fato social, ou seja, é determinada pelos interesses intrínsecos de uma dada sociedade. Desse caractere surge a contradição educativa, que é a conservação de uma determinada estrutura e, ao mesmo tempo, uma intenção de progresso, de ruptura com a presente estrutura.

4. A educação é um fenômeno cultural: ela transmite um todo cultural ao educando, seja de crenças, valores, hábitos e experiências. Nesse intuito, representa os interesses de um determinado prospecto social.
5. A educação não forma uniformemente: sendo o conjunto de saberes algo extenso, a educação não visa uma uniformidade formativa, mas seleciona grupos para o aprendizado de certos aspectos (alfabetização, por exemplo) em detrimento de outros.
6. A educação relaciona-se com a economia, pois são os aspectos econômicos que determinam e fundamentam as possibilidades de cada etapa cultural. Também é a economia que definirá os meios materiais para a realização efetiva de determinada execução educacional.
7. A educação é teleológica, na medida em que direciona-se para um fim, que é a integração do indivíduo para com a sociedade, visando desempenhar funções.
8. A educação é uma modalidade de trabalho social, ou seja, forma os educandos para o desempenho de uma função; dirige-se a trabalhadores, no caso da educação de adultos; e, paralelamente, o educador é um trabalhador. Depreende-se que, para aprofundar na temática, o conceito de trabalho desempenhe papel fundamental.
9. A educação é um fato de ordem consciente: é um processo determinado pelo grau de consciência de uma dada sociedade, e objetiva proporcionar ao educando um grau de consciência de si e do mundo – até o alcance de uma autoconsciência (consciência pautada pelo criticismo).
10. É um processo exponencial, pois, quanto mais se educa, mais há a necessidade de continuar no processo investigativo. Dessa característica surge a noção de educação como um processo contínuo e inacabado.

11. A educação é por essência concreta: embora possa ser compreendida *a priori*, kantianamente dizendo, ela deve ser investigada a partir de sua realização objetiva, submetida a bases materiais.
12. A educação é naturalmente contraditória, pois implica conservação e criação do saber. Dessa forma, não serão categorias formais da lógica clássica aristotélica que conseguirá explicar sua situação, mas sim a dialética.

A partir dos doze caracteres da educação, Vieira oferece-nos uma conceituação pormenorizada do que entende pelo fenômeno educativo. Podemos perceber, sobremaneira, que o filósofo enfatiza, no decorrer da exposição, duas características essenciais, que perpassam por todos os doze itens: a historicidade e a formação humana. Sobre tais aspectos o autor nos diz:

A historicidade pertence a essência da educação. Não se confunde com a temporalidade (que é o fato de haver tido um passado), porém se define por sua essencial transitividade (o fato de haver um futuro). Por isso, a história da educação favorece a compreensão do processo educacional; é indispensável, mas não a esgota. Porque o exercício da tarefa educativa conduz a própria modificação. (Vieira Pinto, 1982, p. 34)

Se Álvaro elege a historicidade como a essência da educação, a formação do homem (como ser cômico de si e da realidade) também é eleita com função análoga. Com efeito, podemos perceber diante do exposto como a formação do sujeito (seja do educando, seja do educador) é colocada na centralidade do proposto vieirista. Sobre esse tema, Antônio Marques do Vale ressalta:

Ele insistiu de início, que a educação tinha caráter social e, portanto, histórico; se a sociedade fosse democrática, os interesses

dominantes teriam de ser os do povo. Assim, educação era um fato humano, encontro entre consciências livres, encontro dos educadores entre si e com os alunos. Em preparação permanente o educador-junto com o filósofo e o sociólogo – necessitava possuir noção crítica do próprio papel, refletir sobre o significado da vida profissional, as circunstâncias que determinavam a sua missão e a finalidade de sua ação. Tal finalidade tinha de ser nacional: transformar a nação. O educador, como o pedagogo, era chamado a produzir o saber e não a imitar o que em outras nações se produzia. A alienação do mimetismo ou da transplantação não mais se justificava depois de a sociedade ter adquirido suficiente consciência de si. Do ponto de vista antropológico-sociológico, Viera Pinto falava ainda do educador de adultos: como formador da consciência crítica, e o adulto crítico por sua vez, não aceitaria largar o próprio meio para apenas satisfazer-se em ser técnico. Na verdade, a atividade educadora, eminentemente social, só era válida se o educando admitisse participar dos acontecimentos no seu meio vital. (Do Vale 2006, pp.119-120)

As investigações precedentes a respeito da educação exigem uma diferenciação que, embora apareça relatada no terceiro capítulo de sua obra educacional, somente são completamente compreensíveis à luz de CRN – faço alusão aos conceitos de consciência ingênua e crítica.

Aparecendo como termos centrais na arquitetura filosófica do autor, os conceitos supracitados adquirem *status* de importância dentro da visão educacional vieirista, por se apresentarem como modos diferentes de compreender a realidade – e, portanto, a educação (já que é nela que o indivíduo torna-se parte do mundo, espacialmente e historicamente).

No primeiro momento do capítulo 3 de SL, Álvaro sugere-nos uma conceituação rápida de consciência. Segundo o autor, tal se-

ria uma “representação mental da realidade exterior, do objeto, do mundo, e representação mental de si, do sujeito, autoconsciência” (Vieira Pinto, 1982, p. 59). Podemos perceber que esse conceito que Vieira nos traz identifica-se com o conceito de consciência individual contida em CRN, embora sem apresentar os desdobramentos enunciados na obra anterior (tais como a consciência coletiva e o sentimento geral). Estaria Vieira alterando sua noção de consciência no decorrer de sua trajetória?

Defendemos a posição de que essa opção do autor, em abordar rapidamente o conceito de consciência nas SL, justifica-se pelo seguinte motivo: por tratar de uma obra sobre filosofia da educação e não especificamente de ontologia e epistemologia, tal como a obra de 1960, o filósofo dá preferência à primeira sobre a segunda temática, evitando uma repetição conceitual já elaborada em extensa obra anterior (CRN). Outro ponto defendido é o de que, na medida em que se aproxima da *praxis* educativa, Vieira paralelamente aborda o conceito de consciência aproximando de noções políticas e existenciais, prezando pela *conscientização* (ato ou efeito de colocar-se diante da realidade efetiva) e não mais de uma abstração ôntica. Esse movimento é próprio da consciência crítica, sugerindo-nos um despir-se de conceitos abstratos e vinculando-se à realidade.

A mesma rapidez conceitual, utilizada ao abordar o conceito de consciência, ocorre quando o autor aborda suas modalidades específicas. Com efeito, ao referir-se a ingenuidade, detém-se a dizer que 1) não se preocupa com a objetividade nem a historicidade do mundo e 2) não é capaz de uma autoconsciência (autoanálise) fundada nos seus reais determinantes. Ao referir-se, por sua vez, ao criticismo, nos diz: 1) “é a representação mental do mundo exterior e de si, acompanhada da clara percepção dos condicionamentos objetivos (Vieira Pinto, 1982, p. 60) e 2) a capacidade de tornar-se autoconsciência, percebendo a si mesma como real, material, histórica, social e nacional.

Apesar de a conceituação ser apresentada de forma sucinta - demandando toda a leitura prévia de CRN (e, no nosso caso, a redação da quarta parte do segundo capítulo desta dissertação) - e, em muitos casos, uma ressignificação da consciência crítica como conscientização sobre o real, seus desdobramentos educacionais não correspondem a simplismos.

Inequivocamente, faz parte da consciência ingênua um conjunto de erros, seja estrutural ou conceitual, no âmbito educacional. Aqueles que lidam com a educação de forma ingênua não conseguem solucionar problemas advindos do cotidiano por desconsiderar os fatores determinantes da realidade (tais como historicidade, nacionalidade, fatores sociais, econômicos). São alguns erros da consciência ingênua no tocante a educação, segundo Vieira Pinto:

1. Considerar o educando como ignorante, seja criança ou adulto. Tal erro reside no fato de que o educando já possui um “acervo” de informações ao adentrar na escola, resultado da prática social que já traz consigo no momento histórico anterior.
2. Considerar o educando como puro objeto da educação: “supor que cabe ao educador formar, plasmar o aluno, concebendo-o como massa amorfa” (Vieira Pinto, 1982, p. 61). Esse erro reside na admissão do educando como objeto, sem perceber que se está diante de um sujeito.
3. Ver a educação como transmissão de um conhecimento infinito: nega-se, ao considerar a educação dessa forma, o caráter histórico do conhecimento, além dos já expostos nos pontos 1 e 2 supracitados.
4. A educação como dever moral: segundo Vieira, proceder dessa forma oculta o verdadeiro caráter social da educação, histórico, e atribui-lhe valoração puramente ética.
5. Afirmação da ignorância do educando das classes populares: com efeito, há uma tendência a considerar o educando como

ignorante (ponto 1 supramencionado), embora Vieira acrescente: há uma tendência em achar a elite como puramente culta, enquanto o “homem do povo” um ser ignorante. Reside, como já dissemos anteriormente, uma falsa concepção tratar-mos a realidade dessa forma, pois se o ignorante é aquele que ignora, quem mais ignora o saber do outro a não ser a elite que não acredita no saber do popular?

Evitando uma repetição dos conteúdos acima abordados, podemos dizer que a consciência crítica é, ao olhar de Vieira, a “antítese da ingênua” (Vieira Pinto, 1982, p. 63). Sendo assim, ao conceber a maneira segundo a qual a consciência crítica percebe a educação, Vieira resume em duas proposições: 1) o educando é um sabedor e 2) o educando é um sujeito, e não um objeto.

O embate entre as duas visões de consciência, embora apareça conceitualmente e de forma específica somente na terceira parte da obra SL, está presente em diversos pontos da obra. Com efeito, percebemos que tais se mostram centrais na concepção de educação para o autor, pois vincula-se ao sistema filosófico antes elaborado – em sua obra de 1960.

Podemos dizer, a efeito conclusivo deste movimento, que há um continuísmo entre as obras do autor, sugerindo uma forte concepção de realidade e de filosofia para Álvaro Vieira Pinto.

Conclusão

Podemos perceber, a partir dos escritos precedentes, que a educação desempenha forte interesse de investigação para Vieira Pinto. Oferecendo-nos uma amálgama entre seus conceitos filosóficos erigidos nas obras precedentes (tais como consciência ingênua e crítica), bem como reflexões provindas da *praxis* educativa, o autor

oferece-nos uma coesa fundamentação educacional – permitindo-nos afirmar uma vigorosa e frutífera filosofia da educação a ser abordada.

Apesar deste fato, ainda existe uma carência de obras publicadas com o intuito em abordar tanto a filosofia quanto a noção educacional do autor, ficando muitas vezes restritas em aludir Vieira como um importante personagem histórico aos olhos de Paulo Freire.

Desta forma, e concluindo nosso trabalho, afirmamos a necessidade de recolocar as ideias do filósofo em debate, incentivando um outro olhar acerca dos intelectuais brasileiros e pensando, em última instância, nossa própria realidade nacional.

Referências bibliográficas

- Cortes, N. (2003). *Esperança e democracia: as ideias de Álvaro Vieira Pinto*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Deleuze, G. & Guattari, F.(1992). *O que é a filosofia?* (Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz). Coleção TRANS. Editora 34.
- Do vale, A. M. (2006). *O ISEB, os intelectuais e a diferença: um diálogo teimoso na educação*. São Paulo: UNESP.
- Freire, P.(1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Martini, R. R.(2009). Os intelectuais do iseb, cultura e educação nos anos cinquenta e sessenta. *Revista AURORA*, 3(5).
- Pinto, Á.V.(1956). *Ideologia e desenvolvimento nacional*. Rio de Janeiro: ISEB.
- Pinto, Á.V. (1960). *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros.
- Pinto, Á.V.(1997). *Sete lições sobre educação de adultos* (10.^a ed.) São Paulo: Cortez.
- Roux, J.(1990). *Álvaro Vieira Pinto: nacionalismo e Terceiro Mundo*. São Paulo: Cortez.
- Schaff, A.(1995). *Historia e verdade* (6.^a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

(Página deixada propositadamente em branco)

9. LEITURA DE MUNDO E EXPERIÊNCIAS DE PENSAMENTO

Lucrécio Araújo de Sá Júnior²⁵

Resumo

Este trabalho objetiva discutir o uso da Leitura na escola enfocando os conceitos de autonomia e liberdade a partir do pensamento de Paulo Freire. A base teórica do estudo está na leitura do texto “O processo de alfabetização de adultos como ação cultural para a libertação” e o texto “Ação cultural e conscientização”. Os dois textos fazem parte do artigo escrito em fins de 1969, em Cambridge, Estados Unidos, e publicado pela primeira vez na *Harvard Educational Review*, em 1970. Nossa proposta principal é observar que o pensamento de Paulo Freire deixa uma grande perspectiva conceitual e pedagógica para a formação de leitores na atualidade, uma vez que podemos transpor seus ideais para além da metodologia de alfabetização que ele propõe. Uma vez superados os problemas de alfabetização de adultos, vislumbramos com o pensamento do referido filósofo, sobretudo discutir a formação humana para uma consciência político-social, uma vez que como observa Freire (2007, p. 51)

²⁵ Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

“toda prática educativa implica uma concepção de seres humanos e de mundo”.

Abstract

This paper aims to discuss the use of reading in school, focusing in the concepts of autonomy and freedom in Paulo Freire’s thinking. The theoretical base of the study is the reading of the text “The adult literacy process as cultural action towards freedom” and the text “Cultural action and awareness”. Both texts are part of an article written in late 1969, in Cambridge, USA, and published for the first time in *Harvard Educational Review*, in 1970. Our main purpose is to point out that Paulo Freire’s thinking gives a great conceptual and pedagogical perspective to the training of readers today, since we can implement his ideas beyond the literacy methodology that he proposes. Once overcome the adult literacy problems, we address, based on the philosopher’s thinking, a discussion about the human education towards a political-social awareness, once, as Freire (2007, p. 51) says, “all educative practice implies a conception of human beings and of the world”.

Introdução

Paulo Freire buscou com seu trabalho erradicar o analfabetismo, principalmente em se tratando de Jovens e Adultos, sujeitos trabalhadores em seus diversos contextos sociais e situação de vida que permaneciam marginalizados em relação à leitura e a escrita. Como sabemos, a ação de Paulo Freire estava para além de uma educação mecânica, conteúdista e bancária. Paulo Freire, enquanto educador buscou, sobretudo, dar ênfase às relações entre educador e educando e às condições de trabalho, a fim de que o processo de educação não fosse apenas uma atividade meramente utilitária ao sistema econômico dominante, mas sobretudo uma possibilidade de reflexão sobre o contexto histórico, a conjuntura política, econômica e social em que os sujeitos estão inseridos.

Do trabalho desenvolvido por Paulo Freire emergem muitas abordagens sobre a especificidade da atividade docente e as perspectivas pedagógicas da formação em todos os níveis de ensino. O presente trabalho pretende tomar parte desse debate, situando alguns temas e apresentando alguns posicionamentos que caracterizam a perspectiva política da Educação como possibilidade de desenvolvimento de autonomia e liberdade humana. O trabalho se desdobra em uma apreciação do pensamento de Paulo Freire sobre o conceito de “diálogo” e sua relação com o contexto de ensino, bem como em uma identificação dos principais objetivos e desafios colocados pela educação no ambiente escolar para o trabalho com o texto literário (Sá Júnior, 2014).

1. A educação como possibilidade de emancipação

Para dar início ao desenvolvimento deste estudo propomos pensar sobre o porquê da educação. Para esta questão, Paulo Freire parte

de uma perspectiva que situa o homem no contexto da divisão do trabalho, e a partir de Platão, seu lugar de Governo. Esta posição transposta para o contexto de Democracia, deixa explícita a educação como capaz de considerar o significado global daquilo que o ser humano faz em seu cotidiano. A educação, no processo de vida social, se apresenta de tal modo que é responsável por ensinar a discutir os valores que dirigem a existência humana. A análise freireana nos faz pensar que “precisamos de educadores dialógicos” que compreendam o seu papel no percurso formativo de sujeitos capazes de se tornarem emancipados, livres e autônomos, cidadãos conscientes, e que se situem criticamente no coração de uma sociedade democrática.

Paulo Freire observa que os verdadeiros educadores são capazes de transpor através do diálogo a possibilidade de cada sujeito desvelar uma concepção de ser humano e de mundo. Assim, a educação deve ser tomada como ação orientada para a percepção crítica da realidade, sobretudo para que os sujeitos sociais se apercebam de seu papel social e de sua ação transformadora através do trabalho. Para Freire o trabalho é ação. Só através do trabalho é que o homem é capaz de se emancipar; o trabalho possibilitará o homem ao exercício da dignidade, uma vez que este estará contribuindo para a construção partilhada da sociedade. Nesse sentido, a consciência do trabalho não pode ser mecanicista, nem estar a serviço da manutenção de uma hegemonia econômica dominante, mas se faz como crítica, como decisão, valoração.

Do construto teórico observado no pensamento de Freire, é necessário que a educação esteja planejada para a superação do padrão mecanicista. Assim, se historicamente superamos o problema da alfabetização, é preciso que atualizemos o pensamento de Paulo Freire no sentido de buscarmos efetivar nas práticas pedagógicas o exercício da “palavra transformadora” do “pensamento linguagem”. Se superamos o analfabetismo é necessário superarmos a visão ingênua, mecanicista; precisamos superar a educação sem

objetivos, a educação não humanizada, superação da leitura e da escrita alienante, com pouquíssimo grau de reflexão. A escola na contemporaneidade e seus processos formativos de longa duração está condicionando os sujeitos à escritas e leituras amorfas, acríticas. A escola na atualidade está marcada por uma neutralidade política.

Para que a transformação escolar aconteça. É necessário que também ocorra a transformação nos cursos de formação de professores, a fim de que se possa ter definidas e pensadas as possibilidades para a existência de professores críticos e reflexivos, capazes de problematizar as situações vivenciadas e observadas na escola, como parte do ambiente externo que a rodeia. Em que pese a importância dessa ideia, é preciso examinar os limites e possibilidades, para que os professores formadores de professores, tenham a clareza de que tipo de educação almejamos no ambiente escolar. Que tipo de reflexões tem sido realizadas pelos educadores e educandos? As reflexões incorporam um processo de consciência das influências econômicas no processo formativo?

Como observa Paulo Freire (2007, p. 57), “analfabetos ou não, os oprimidos, enquanto classe, não superarão sua situação de explorados a não ser com a transformação radical, revolucionária, da sociedade de classes em que se encontram explorados”. Vemos nesta observação que o processo de educação, como ação cultural para a libertação, é um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes críticos, numa atitude corajosa de desmitologização da realidade. *Pensamento e linguagem* neste aspecto devem ser efetivados com todo o poder que a autenticidade requer. Saber e conhecer neste sentido são consciência de si, consciência do outro, e consciência do mundo, também da conjuntura político econômica, da estrutura social e histórica, da produção de cultura e tecnologia.

Na atual realidade social e política, dada a superação no analfabetismo, devemos buscar efetivação do processo educativo em todos os seus níveis; principalmente na escola de educação básica

devemos buscar efetivar a perspectiva de ação em que os sujeitos sejam conscientes da sua capacidade de criar projetos para emancipação de si mesmos na esfera pública e privada. Assim, devemos buscar a realização do processo de pensar, ler e escrever com o profundo significado de uma linguagem intencional. Uma vez aprendida a palavra, observa Paulo Freire, é preciso que se saiba “dizer a palavra”. Observa ele que, um comportamento humano que envolve ação e reflexão se faz em,

Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. Como tal, não é o privilégio de uns poucos com que silenciam as maiorias. É exatamente por isso que, numa sociedade de classes, seja fundamental à classe dominante estimular o que vimos chamado de cultura do silêncio, em que as classes dominadas se acham seminudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser. (Freire, 2007, p. 59)

De acordo com Paulo Freire os educandos sabem que são concretos e sabem que praticam ações no mundo. No entanto, não são conscientes da potencialidade que possuem enquanto sujeitos livres e autônomos, e às vezes se tornam ambíguos porque exercitam a cultura do silêncio, porque se permitem submergir na cultura dominante que os inferioriza e aprisiona. Observa Freire que a percepção disto é indispensável aos formadores de professores. Uma vez que tal percepção nos ajuda a rejeitar o perfil que marginaliza a escola, o processo formativo, a tarefa de poder usar a palavra, de “pronunciar o mundo” livremente.

É preciso que cada vez mais possamos estar conscientes do papel social que exerce o educador, pois a ação deste deve ser sempre politizada. Todas as atitudes de pensamento, de linguagem através dos textos e demais recursos utilizados em sala de aula fazem parte

de uma escolha ou não escolha. A educação, como um ato de conhecimento, pressupõe uma teoria do conhecimento e um método que corresponda a esta teoria. Observa Freire que, como ato de conhecimento, a educação implica a existência de dois contextos dialeticamente relacionados. Um é o contexto do autêntico diálogo entre educadores e educandos, enquanto sujeitos de conhecimento. É o contexto teórico. O outro é o contexto prático, concreto, em que os fatos se dão. Trata-se da realidade social empiricamente verificável em que os educandos estão inseridos.

Para Freire é pensando a sua ação cotidiana, em sentido cada vez mais crítico, que os educandos serão capazes de substituir a visão focalizada da realidade. Essa mudança de atitude está relacionada a duas dimensões: a dimensão pessoal e a dimensão social. Na dimensão pessoal as conquistas cognitivas mudam a índole e os sentimentos e o modo de considerar-se a si mesmo. Essa mudança produz uma nova relação com a realidade e com os outros.

2. Ler literatura para ler o mundo

A capacidade de ler e interpretar textos é indispensável para aquisição de novos conhecimentos e para a execução de qualquer atividade profissional. Compete, pois aos educadores a elaboração de estratégias para a melhoria do desempenho dos educandos na compreensão da realidade a sua volta. É tarefa do educador disponibilizar os instrumentos necessários para que os educandos se tornem leitores proficientes da realidade a partir do conhecimento de diferentes gêneros textuais e discursivos que circulam socialmente e nas diferentes mídias e tecnologias. Na atualidade a rapidez e o excesso de informações conduzem os sujeitos sociais a uma leitura cada vez mais superficial e aligeirada. Os educadores precisam estar cientes dos tipos de textos e textualidades que

utilizam, a fim de que possam descortinar o que está por trás de suas atitudes em face da realidade cultural para assim enfrentá-la de modos diferentes.

Pensando na educação de modo geral, postulamos que é necessário que os educadores tenham bastante clareza sobre o que é feito na sala de aula, na escola, na comunidade escolar e na vida como um todo. Ao pensarmos numa didática potencializadora de uma aprendizagem significativa e libertária, a interdisciplinaridade é um importante recurso para a transposição didática. Ora, o pensamento de Paulo Freire, a partir do momento que prioriza a realidade e situações de vida dos educandos, propõe um método interdisciplinar focalizado na realidade dos alunos. O pensamento de Paulo Freire abarca as mais variadas matizes de pensamento e contribui para que os educandos não considerem o conhecimento como uma “caixinha” isolada de saberes, mas como algo capaz de contribuir para a compreensão da realidade em que se vive.

Ao falarmos do método de Paulo Freire é comum voltarmos nosso pensamento para o eixo estruturante de suas palavras geradoras. A presença de decalques neste ideário pedagógico, objetiva contextualizar a aula e fornece segurança ao educando para compreender de onde começar, para onde se vai como o saber adquirido, para onde se anda no desenrolar da metodologia de aprendizagem previamente planejada. Não esqueçamos que aprender para Paulo Freire está ligado ao processo de aprender saberes procedimentais e atitudinais (métodos, exercícios, técnicas, hábitos, disposições e valores).

Para Paulo Freire é pensando sobre sua ação cotidiana, em termos cada vez mais problematizantes da realidade, que os educandos serão capazes de substituir sua visão focalista por uma visão global. E isso poderá ser feito, do ponto de vista da teoria do conhecimento, se os alunos forem levados a assumir o dinamismo da pergunta para sua vida prática a fim de que possam fazer a decodificação de suas situações existenciais admirando-se com tudo aquilo que se

apresenta. Para Paulo Freire, admirar-se é por-se a frente de si mesmo, é olhar para si, e também olhar para o outro e para o mundo fora da visão acostumadamente ligeira de julgar. Admirar-se é tornar o ato de conhecer como processo imanente de vida. É desenvolver a percepção do momento presente comparando-o com situações passadas e valorando a perspectiva futura. É assim, que é possível superar equívocos cometidos nas ações desempenhadas.

Nesse processo de admirar-se, na perspectiva de decodificar a realidade, os educandos poderão começar a questionar a opinião que tinham da realidade a fim de que possam substituí-la por um conhecimento cada vez mais crítico da mesma. É neste sentido que Paulo Freire enfatiza o diálogo, como possibilidade verdadeira para o acontecimento do conhecer; neste sentido é preciso que os educandos sejam levados a descobrir a sua realidade, a questionar seus atos, a sua história, seu *modus vivendis*, o *modus operandis* da sociedade em que está inserido. É preciso que sejam levados a aprender a realidade no sentido de poderem descobrir a razão de ser da mesma, “e o que a faz ser do modo que está sendo” (Freire, 2002, p. 66).

Para favorecer o ato de conhecimento, as escolas precisam levar os alunos a questionarem a sua realidade, a fim de que possam mobilizar seu pensamento no sentido de perceber aquilo sobre o qual se apropriam e se ocupam. Neste esforço, o educador estará contribuindo para engajar os educandos na problematização permanente da realidade e de sua ação nesta. Penso que estas decodificações da realidade, na escola devem ser realidades através de textos literários em que os alunos possam fazer problematizações: trazer para si a vida de personagens; transferir alguns de seus aspectos da realidade vivenciada.

Superada a ideia de analfabetismo a partir de *palavras geradoras*, é necessário agora formarmos leitoras a partir de *textos geradores*. Este conceito forjado a partir das ideias de Paulo Freire objetiva permitir a investigação do universo existencial dos educandos, do qual são

retiradas as *ideias geradoras* do seu “universo mínimo”. Esses textos, seguindo a perspectiva freireana devem ser escolhidos em função de:

- a) Seu conteúdo pragmático, enquanto signos lingüísticos que correspondem a um entendimento comum numa comunidade, numa região, numa sociedade, a fim de que possam sensibilizar e problematizar as matizes da própria vida em sociedade, como foco prioritário na geo-história de sua formação;
- b) Em função de seus interesses e escolhas políticas que devem ser questionados.

Como observa Freire, a análise das relações entre os seres humanos e o mundo leva necessariamente à reflexão sobre os valores intrínsecos à formação da personalidade. Para Freire, quanto mais a problematização avança e os seus sujeitos decodificadores se adentram na “intimidade” da questão, tanto mais vão se tornando capaz de desvendá-la.

Considerando, porém, que o ato de desvendar a realidade, indiscutivelmente importante, não significa o engajamento automático na ação transformadora da mesma, o problema que se nos apresenta é o de encontrarem cada realidade histórica, os caminhos de ida e volta entre o desvelamento da realidade e a prática dirigida no sentido de sua transformação. (Freire, 2002, p. 72)

Segundo a perspectiva freireana, a conscientização se autentica num movimento de ida e volta que é, em última análise, a unidade dialética entre prática e teoria, em que se aprende a captar a realidade e expressá-la por meio de uso da linguagem. É neste aspecto que os educandos poderão perceber a prática consciente da ação no mundo, envolvendo reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência.

Penso que o uso de gêneros ficcionais literários podem contribuir para ativar esta dimensão crítica da consciência, uma vez que a literatura está permeada de personagens cujas ações são transformadoras do mundo. Neste aspecto o uso da literatura ficcional da sala de aula poderá favorecer aos educandos a desenvolverem a capacidade de prever o resultado de sua ação, ainda antes de iniciada. Com a leitura literária, os educando poderão perceber que o mundo não é algo no qual devemos apenas nos adaptar para sobreviver, mas que enquanto seres humanos, somos produtores de cultura e modeladores de nossa própria realidade (Sá Júnior, 2014).

Como observam Pereira e Neves (2012), a capacidade de ler e interpretar textos é indispensável para a aquisição de conhecimentos e para a execução de qualquer atividade profissional. Se faz imprescindível que o aluno possa ser um leitor de sua realidade, capaz de analisar criticamente o contexto político e social do mundo em que vive. Assim, a escola deve estar atenta ao momento histórico em que os educandos estão inseridos para que possa dispor de textos e obras literárias que sejam representativos das diversas esferas sociais; textos que façam parte da cultura do aluno, em seus diversos contextos e abrangências, priorizando o estudo das artes, da história, da ciência, da publicidade, etc.

Os gêneros textuais variam de acordo com a finalidade comunicativa, a relação entre locutor e interlocutor, o veículo utilizado e o grau de formalidade. Diversos gêneros podem se formar em função de novas práticas sociais e culturais e de estruturas estabelecidas por essas práticas comunicativas. (Pereira & Neves, 2012, p. 45)

As autoras observam que no dia a dia, o aluno deve ser estimulado a participar das aulas e expor seus pontos de vista acerca dos diferentes conteúdos estudados. Essa participação nas aulas está no âmbito da fala espontânea, que se constitui a base da interação

humana, considerando que usamos esta fala espontânea em grande parte do dia. Para Pereira e Neves (2012) é responsabilidade da escola incentivar e desenvolver o falar do aluno nas suas relações mais importantes, como na família, na escola, nas rodas de amigos, nos transportes, nos espaços públicos, etc.

Dessa forma, o professor deve buscar ferramentas e metodologias para criar atividades que estimulem o desenvolvimento da expressão falada e também escrita, capacitando os educandos para atingir o amadurecimento intelectual. A capacidade de utilizar a linguagem oral e escrita com autonomia, com autoria, é o ponto culminante de uma aprendizagem significativa. Mas, apesar de os livros didáticos de português para os alunos da educação básica reservarem um espaço significativo à literatura, os exames nacionais ENEM e SAEB, quase não prestigiam a leitura da literatura clássica ficcional. Para Pereira e Neves (2012), esse fato cria um contraste entre a proposta das escolas e dos livros didáticos e a expectativa do aluno em relação ao exame que poderá garantir-lhe uma vaga na universidade.

Nesse sentido, Pereira e Neves (2012) chamam atenção para o ensino da literatura na escola dos dias de hoje. Para as autoras o objetivo do uso da literatura na sala de aula, é a formação de um leitor crítico, capaz de fruir o texto, de identificar o estilo do autor, de reconhecer características estéticas do período e de associá-lo ao contexto histórico-cultural em que o texto foi produzido, pois a literatura deve ser estudada, enfatizam as autoras, como expressão cultural.

O texto literário é marcado pela inter-relação entre os códigos lingüísticos, estilísticos, temático, ideológico; dessa forma, é necessário que o educando compreenda a interação entre esse conjunto de códigos, que constroem a literatura, e as outras formas de manifestação artística que se relacionam na produção e recepção de um texto. Daí também a necessidade da leitura intertextual e interdisciplinar dos textos literários com o cinema, as tradições

populares, as artes plásticas, a fim de que na escola se possa promover o trabalho de análise da própria vida em sociedade.

A literatura brasileira, presente e passada, possui conjunto de autores que podemos chamar de clássicos pela excelência de *sua linguagem literária, que formam um cânone. Entre os pensadores, Machado de Assis com seus contos e romances da última fase (Memórias Póstumas de Brás Cubas, Quincas Borba e Dom Casmurro); Graciliano Ramos com São Bernardo e Vidas Secas; Guimarães Rosa com Sagarana e Grande Sertão: Veredas; Clarice Lispector com A maçã no escuro e A hora da estrela. Na poesia, sem nos estendermos, lembremo-nos de Gonçalves Dias, Cruz e Sousa, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, João Cabral de Melo Neto, Ferreira Gullar. (Pereira & Neves, 2012, p. 163)*

O texto literário é uma oportunidade para que educador e educando possam refletir sobre a realidade. Os textos literários de ficção no romantismo brasileiro, podem ser bons exemplos para conhecermos a história do país. Com José de Alencar, por exemplo, em *O Guarani* e *Iracema*, obras literárias do auge do romantismo brasileiro, temos narrativas de um passado mítico e o encontro inaugural do colonizador português com o índio brasileiro. Os romances de Machado de Assis são retrato do cotidiano urbano do homem brasileiro, contextualizado no Rio de Janeiro os personagens vivenciam os conflitos da nova realidade sócio-econômica do país, após a ascensão de Dom Pedro II. Lembram Pereira e Neves (2012) que as grandes figuras do romance machadiano, Brás Cubas e Bentinho, são personagens cuja representação social é a burguesia tropical com seus agregados e escravos. Para além do nacionalismo brasileiro, é possível estudar a influência portuguesa sobre a cultura brasileira, para isso tem-se no Modernismo toda uma influência de Fernando Pessoa e seus múltiplos heterônimos. Não podemos deixar de lembrar os autores

de literatura africana que surgem no horizonte cultural do Brasil após o movimento de independência; emergem autores como José Luandino, de Angola; José Craveirinha e Mia Couto de Moçambique; e Manuel Lopes e Germano Almeida de Cabo Verde.

Para o trabalho com o texto literário em sala de aula o professor pode propor atividades de pesquisa sobre a vida e obra dos escritores, destacando a sua contribuição para a literatura. Os Educandos a partir do estudo sobre os autores dos textos literários poderão partir para a investigação sobre os papéis sociais representados pelas personagens. O educador deverá chamar a atenção dos educandos para o ponto de vista, ou foco narrativo, utilizado pelo autor. Por exemplo, o uso do narrador personagem, que conhece toda a história e participa dela, é uma técnica de construção romanesca largamente empregada pelos escritores românticos e realistas, como Alencar e Machado de Assis. Considerando as possibilidades de reflexões oferecidas pelos textos literários podemos verificar:

- a) A perspectiva de levar os educandos a conhecerem as diferenças entre língua falada e língua escrita, a fim de que possam compreender os usos da linguagens em diversas situações do cotidiano, dos contextos formais aos informais;
- b) Observar as variantes regionais da língua do português brasileiro a fim de perceber a diferença entre norma idealizada e efetivamente a língua praticada, mesmo considerando o uso da linguagem falada por pessoas mais escolarizadas;
- c) Observar a importância da língua para a construção da identidade nacional;
- d) Observar com a realidade exposta nos textos os momentos históricos do Brasil, a diversidade étnica existente no território nacional;
- e) Desenvolver um olhar crítico-reflexivo sobre si mesmo, sobre seu papel oscila, sobre suas atitudes e escolhas.

Estes são alguns dos pontos que podem ser tocados nos estudos subjacentes a toda obra literária. A literatura brasileira possui, observam Pereira e Neves (2012), algumas constantes temáticas como, por exemplo, o sertão, o universo urbano, a questão social. É possível, nas atividades em sala de aula, propor pesquisas que aproximem autores e obras de diferentes momentos históricos e de estilos literários distintos, que abordem a mesma temática, como Alencar e Guimarães Rosa, tratando o sertão; Machado de Assis e Lygia Fagundes Teles, retratando o universo urbano; Aluisio de Azevedo e Lima Barreto, discutindo a questão social. Num mesmo núcleo temático pode-se encontrar uma diversidade de gêneros e de épocas (Pereira & Neves, 2012).

O texto literário possui valor estético, permitindo diferentes interpretações e leituras que são veiculadas por recursos estilísticos como as figuras de linguagem. Em seus diferentes gêneros: poema, romance, conto, crônica, peça teatral a produção literária está associada com movimentos políticos, sociais e culturais; isso favorece a interpretação de que as características de um estilo e época não estão limitadas aos textos produzidos naquele momento específico, mas são atemporais, ou seja, podem manifestar-se em diversos outros momentos. Assim, os educandos, de acordo com as leituras realizadas, podem oferecer seus pontos de vistas, argumentando e expondo estratégias discursivas valendo-se da vida dos personagens e dos contextos sociais em que estes estão inseridos para pensar, ilustrar suas posições e refletir sobre a realidade vivida (Sá Júnior, 2014).

Considerações finais

Nesta perspectiva filosófica enfatizamos a educação que necessita se voltar para o mundo intencional dos seres humanos, uma vez que no processo de existência, nascimento, vida e morte não distinguem o individual do social, nem tão pouco existem fronteiras entre o

real e o irreal metafísico. É preciso que a educação esteja atenta ao processo de construção da própria identidade dos sujeitos sociais. O conhecimento é muito valorizado no processo educacional, mas por vezes se deixa de lado a sabedoria existencial, que é particular e intransferível. Nesse aspecto, a educação deve ser um saber progressivo no sentido de proporcionar a crítica sobre a realidade a fim de que o saber que se tem dela possa ser substituído cada vez mais.

O texto literário na sala de aula. Pode possibilitar a reflexão sobre a vida em sociedade, prioritariamente sobre a construção de sua própria significação de estar no mundo. É nesse sentido que Paulo Freire observa que o ponto de partida para uma análise, tanto quanto possível sistemática, da conscientização, deve ser uma compreensão crítica dos seres humanos como existentes no mundo e 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 de sua linguagem criadora. E é enquanto são capazes de tal operação, que implica em “tomar distância” do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres com o mundo. Sem esta objetivação, mediante a qual igualmente se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimento de si mesmos nem do mundo. (Freire, 2002, p. 77)

Na abordagem freireana, existir é um modo de vida que é próprio ao ser capaz de resignificar, de transformar, de produzir, de decidir, de edificar, de criar, de recriar, de comunicar-se. De acordo com o pensamento de Paulo Freire, o domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história e dos valores. A leitura do texto literário é capaz de possibilitar os educandos a experimentarem o pensamento de modo crítico, a fim de que possam desenvolver a *consciência de e ação sobre* a realidade.

Referências bibliográficas

- Freire, P. (2007). *Ação Cultural para liberdade e outros ensaios*. 1ª. Edição. São Paulo: Paz e Terra.
- Marina, J. (2009). *El aprendizaje de La sabiduría: aprender a vivir/aprender a convivir*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Pereira, C. da C. & Neves, J. dos S. B. (2012). *Ler/Falar/Escrever. Práticas discursivas no ensino médio: uma proposta teórico-metodológica*. Rio de Janeiro: Lexicon.
- Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L.(2004). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. & Ghedin, E. (orgs.). (2002). *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Sá Júnior, L. A. de. (2014). *O ato de ler: possibilidades e perspectivas para ensino de literatura no Ensino Médio*. In: SÁ JÚNIOR, L. A de & Oliveira, A. Pereira de. (Org.) *Literatura e Ensino: reflexões e propostas*. Natal: EDUFRN.

(Página deixada propositadamente em branco)

10. A APRENDIZAGEM PELA CONVERSA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: ECOS DE UM CAMINHO PARTILHADO DE APRENDIZAGEM, INVESTIGAÇÃO E MUDANÇA

Liliana Lopes²⁶

Resumo

O texto dá a conhecer a trajetória de um grupo de formadores-investigadores criado no âmbito do Training of Trainers Course (ToT), um curso anual de formação avançada de educadores intervenientes em projetos sociais suportados pelo Programa Europeu Juventude em Ação. A demanda de se integrar uma vertente investigativa surgiu da necessidade de sistematizar dinâmicas de reflexão e (auto)avaliação preexistentes em torno do curso, no sentido de compreender o que suporta a aprendizagem não-formal dos seus participantes. Dessa forma, a aprendizagem pela conversa e a intervenção colocaram-se como ferramentas mediadoras do processo de integração intencional e explícita da investigação nas dinâmicas formativas dos educadores não-formais. Essas ferramentas inserem-se no contexto

²⁶ Associação Espaços – Projetos Alternativos de Mulheres e Homens
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
<http://associacaoespacos.blogspot.pt/>

da investigação-ação participativa, uma vez que privilegiam princípios fundamentais de uma metodologia de conscientização: no potencial emancipatório dos processos de produção do conhecimento e no potencial transformativo da investigação pela construção de quadros interpretativos contextualizados e úteis para a resolução social de problemas comuns. Além disso, essa metodologia possibilita a todos os participantes autoria na produção de novas visões / novo conhecimento sobre o que suporta a aprendizagem no ToT. Nesse contexto, o registo dos conteúdos, processos e percursos das conversas ampliou as potencialidades formativas/investigativas do grupo, uma vez que os participantes puderam recorrer a esses registos para continuamente revisitarem e reproblematicar as questões em jogo. Assim, as representações dos participantes foram sendo alicerçadas em produções grupais onde se articulam todos os discursos, produzidos por um coletivo de participantes-investigadores que foram tomando consciência do seu processo de aprendizagem – e de si, enquanto trabalhadores socioeducativos.

Abstract

This text presents the trajectory of a group of researching-trainers established under the Training of Trainers Course (ToT), an annual course for advanced training of educators involved in social projects supported by the Youth in Action European Programme. The need to systematize preexisting dynamics of reflection and (self) evaluation about the course led to the integration of an investigative trend among the activities of the group. This investigative trend aimed to analyze what is in the basis of the participants' non-formal learning processes. Therefore, the conversational learning and the intervision were the intermediating tools of the explicit and intentional integration of the research

in the training process of non-formal educators. These tools are embedded in the methodology of participatory action-research, since emphasize fundamental principles of awareness: in the emancipator potential of knowledge production processes and in the transformative potential of the research for the construction of contextualized and useful interpretative frameworks to collaboratively solve common problems. Besides, this methodology enables the authorship of participants in the production of new visions / new knowledge which supports learning in ToT. In this context, the registration of the conversations' content extended the training/investigative potentials of the group, since the participants were able to use these records to continuously revisit and discuss the issues at stake. Thus, the representations of the participants were being grounded in group productions which articulate all the speeches of a collective of participants-researchers that were becoming aware of their learning process – and themselves as socio-educational workers.

1. O ponto de encontro como ponto de partida

O ponto de partida para o projeto de investigação/intervenção aqui descrito localiza-se nos processos de reflexão partilhada que os seus protagonistas iniciaram no âmbito do Seminário “Diálogo em Aprendizagem Não-formal: encontros entre a prática e a investigação”, promovido em novembro de 2011 por uma rede europeia de educadores em educação não-formal - a Rede UNIQUE (*United for Innovation and Quality in Education*). Neste Seminário, pretendia-se refletir em torno da integração da investigação nos processos de educação não-formal promovidos pelos membros da Rede, consequência do reconhecimento de que a inovação e a melhoria da qualidade das suas práticas educativas assentam em processos de investigação capazes de produzir conhecimento relevante sobre as mesmas.

Para o efeito, a UNIQUE lançou uma chamada de peritos para a conceção e dinamização de *workshops* que fossem ao encontro das necessidades formativas manifestadas pelos participantes. A Associação Espaços propôs a realização do *workshop* “Quando Investigar é Aprendermos Juntos: Investigação Participativa pela Aprendizagem pela Conversa”, com o qual se pretendia:

- proporcionar a aprendizagem experiencial da metodologia da aprendizagem pela conversa (Baker, Jensen, & Kolb, 2002);
- evidenciar o carácter educativo e investigativo do processo vivenciado;
- perspetivar o seu potencial para a integração da investigação nas práticas educativas não-formais.

O trabalho desenvolvido com dois dos participantes no Seminário veio a ser o primeiro passo para o projeto “*Training of Trainers integrated action-research*”, realizado no âmbito da edição 2012-2013 do *Training of Trainers Course (ToT)*, um curso anual de

formação avançada orientado para educadores intervenientes em projetos para a juventude no âmbito do Programa Juventude em Ação (PJA) da União Europeia (UE).

2. O trabalho socioeducativo no âmbito do Programa Juventude em Ação

Um dos desígnios principais do PJA é oferecer “[...] oportunidades para que os jovens adquiram competências [...]”, pelo que se constitui como um “[...] instrumento essencial da aprendizagem não-formal [...] cuidadosamente planificada para fomentar o desenvolvimento pessoal, social e profissional [...]” dos jovens (Comissão Europeia, 2013, p. 7). Atendendo também às finalidades expressas do programa, depreende-se que as pessoas envolvidas na conceção e desenvolvimento de projetos ao abrigo do PJA, designadas por *trabalhadores no setor da juventude*, devem ter competências para conceber e desenvolver atividades de educação não-formal com jovens. Otten e Ohana (2009, p. 7) referem que os trabalhadores no setor da juventude devem ser capazes de trabalhar, de forma competente, no campo da educação intercultural, como uma forma específica de educação política, o que situa de forma clara os atores envolvidos no PJA num dos campos tradicionalmente associados à educação não-formal.

O conjunto de princípios que devem estar presentes na conceção e implementação de atividades de educação não-formal no âmbito do PJA, por forma a trabalhar no sentido da concretização das finalidades a que o programa se propõe, pode sistematizar-se do seguinte modo: abordagens participativas, centradas no aprendente e nas suas necessidades, aspirações e interesses; *settings* que promovem a aprendizagem no grupo de pares, em ambientes promotores de aprendizagem e diálogo interculturais; recurso

a estratégias diversificadas e à complementaridade entre níveis de aprendizagem cognitiva, social e prática (Conselho Europeu & Comissão Europeia, 2011, p. 5). Fennes e Otten acrescentam a este conjunto de princípios a promoção de “valores e práticas democráticos” (2008, p. 15).

2.1. Competências para o trabalho no setor da juventude - competências para o trabalho socioeducativo

Otten e Ohana (2009, pp. 5-7) salientam que o perfil de competências dos trabalhadores no setor da juventude deve suportar a missão global dos projetos desenvolvidos no âmbito do PJA, espelhada no conjunto de finalidades que atrás se sistematizaram. Propõem, então, que o desempenho das atividades destes atores no âmbito do programa implicará:

- o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais que englobam saberes, atitudes e valores, e a capacidade para agir essas competências de forma autónoma – quando trabalham sozinhos com um grupo de jovens ou de outros educadores – e de forma colaborativa – quando integrados em equipas de formadores;
- um nível de maturidade pessoal e social que lhes permita desempenhar de forma bem sucedida tarefas complexas e gerir situações em contextos interculturais complexos, permeados de ambiguidade, contradições e ambivalências;
- o desenvolvimento de um pensamento reflexivo autónomo, crítico, analítico e não-dogmático, aliado à capacidade de autoperceção e autoanálise;
- a realização de uma ação reflexiva, que lhes permita a gestão das suas competências sem perder de vista os princípios e

- as abordagens metodológicas preconizados para os processos de educação não-formal que concebem e implementam;
- a capacidade para perceber os sujeitos, as situações comunicacionais, as interações que se desenrolam em contextos de educação não-formal, de modo a possibilitar processos sustentáveis de aprendizagem de acordo com as suas próprias necessidades, características e capacidades, em respeito pelos objetivos globais dos projetos que enquadram a sua ação socioeducativa.

A partir desta última competência, os mesmos autores salientam que pensar e agir reflexivamente exige, dos educadores não-formais no âmbito do PJA, mais do que capacidades pedagógicas, métodos de animação e técnicas de facilitação de aprendizagens (Otten & Ohana, 2009, p. 6), remetendo para um quadro mais abrangente de competências sociais e relacionais destes profissionais. Neste sentido, apontam para a necessidade de proporcionar as condições necessárias para que os educadores não-formais possam, de forma autónoma e autodirigida, assumir a responsabilidade pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional transversal e holístico, ou seja, pela sua formação contínua ao longo da sua vida e rentabilizando todos os seus contextos de vida e de trabalho.

2.2. A formação de educadores no âmbito do Programa Juventude em Ação

Atendendo ao perfil de competências preconizado para os educadores não-formais que trabalham no setor da juventude, e ao conjunto de princípios orientadores para as práticas educativas não-formais no seio do PJA, Fennes e Otten (2008) elaboraram uma sistematização das abordagens metodológicas consideradas adequadas ao desenvolvimento

do que designam por “competências que combinam conhecimentos, atitudes e capacidades necessários ao trabalho no setor da juventude” (Fennes & Otten, 2008, p. 16), de onde se destacam: abordagens orientadas para o processo e holísticas, dado o caráter multidimensional – cognitivo, social e prático - das competências a desenvolver; aprendizagem autodirigida, combinada com métodos focados na interação social entre pares, com recurso aos encontros interculturais como dispositivo de aprendizagem; aprendizagem experiencial, em que se reflete e analisa a partir da experiência, aprendendo fazendo (Fennes & Otten, 2008, p. 17). Esta matriz orientadora das propostas formativas para estes trabalhadores-educadores não-formais é seguida no ToT, o curso de formação para formadores que operam no PJA em torno do qual se construiu o projeto de investigação e intervenção de que aqui se dá conta.

2.3. Paradoxos e problemas emergentes da profissionalização do setor

Ao nível das políticas europeias para a juventude, a formação destes educadores é considerada um eixo fundamental de atuação pelo seu impacto na qualidade da intervenção com a população jovem (Otten & Ohana, 2009, p. 5). Analisando as recomendações e os quadros estratégicos para o setor, percebe-se que se configura como prioritário o desenvolvimento de um perfil qualificado, propondo-se mesmo a criação de um Quadro Europeu de Competências Genéricas para o trabalho no setor da juventude, que deverá orientar a organização de uma rede de ofertas formativas acreditadas (Comissão Europeia, 2010: 3), o que constitui um passo no sentido da consolidação de um movimento para a certificação e profissionalização do campo da educação não-formal no setor da juventude (Fennes & Otten, 2008, p. 27; Otten & Ohana, 2009, p. 7).

Neste contexto, desenha-se uma tendência, paradoxal, de formalização dos processos de formação de educadores não-formais, mantendo-se, no campo discursivo, a crença de que a sua formação deve decorrer num sistema de princípios educativos coerentes com a sua prática educativa, em que as abordagens pedagógicas sejam consistentes com as competências a desenvolver, para que efetivamente sejam capazes de agir no quadro da educação não-formal. Esta ambiguidade gera tensões com consequências, já perceptíveis, de erosão de alguns princípios da educação não-formal nos processos de formação destes educadores (Fennes & Otten, 2008, p. 13).

As tensões resultantes para os processos de educação não-formal decorrem, genericamente, de duas dinâmicas paralelas: a criação de instrumentos de certificação e profissionalização, como quadros de competências para o trabalho no setor da juventude, ou mecanismos de acreditação de entidades e processos/percursos de formação – abrindo caminho a dinâmicas de subjugação dos processos de aprendizagem aos conteúdos e ao reconhecimento das aprendizagens, de hierarquização de saberes e papéis, de padronização de *settings* de formação e dispositivos de aferição; e a pressão para a massificação e contratualização da formação decorrente dos mecanismos europeus de financiamento – o que acarreta um potencial de institucionalização dos processos de aprendizagem, fragilizando o respeito pelo princípio básico da educação centrada no aprendente, assente em relações transparentes e securizantes capazes de promover a participação voluntária em processos democráticos, equitativos e cooperativos (Fennes & Otten, 2008).

Os aspetos anteriormente referidos são uma evidência concreta daquilo que Lima e Afonso (2006, p. 222) designam como “dupla formalização - a formalização do não-formal em termos educacionais e a formalização do informal em termos organizacionais”, destacando a dinâmica de reciprocidade entre a formalização de iniciativas originalmente situadas na educação não-formal e a

crescente estruturação, hierarquização e regulação dos processos no seio de entidades originalmente mais tendentes à flexibilidade, à improvisação e mesmo à ambiguidade.

Reconhece-se que a qualidade dos processos educativos não-formais, em contexto europeu, deve ser equacionada em três níveis (Fennes & Otten, 2008, p. 21):

- o nível macro, dos sistemas e das políticas educativas de âmbito regional, nacional e europeu;
- o nível meso, das instituições e organizações que promovem as ações socioeducativas;
- o nível micro, dos processos de ensino-aprendizagem.

No que respeita ao nível micro, Gruber e Schlögl (2007, cit. em Fennes & Otten, 2008, p. 20) ressaltam que o sucesso educativo não se relaciona linearmente com a qualidade do processo educativo, daqui resultando que se este se pode assegurar e aferir, isso não significa que está concomitantemente assegurada a aprendizagem, ou que esta se pode prever. Não obstante, também não será legítimo esperar que os processos de aprendizagem sejam bem-sucedidos do ponto de vista da aquisição e desenvolvimento de competências, sem que se cuide a organização dos contextos e interações educativos de modo a que sejam favorecedores das aprendizagens (Fennes & Otten, 2008, p. 21). Emerge então um outro paradoxo no coração da tendência de profissionalização do setor do trabalho socioeducativo neste setor: a qualificação dos trabalhadores reside no sucesso de processos de aprendizagem com vista ao desenvolvimento de competências-chave reconhecíveis e certificáveis, mas essas aprendizagens são, em larga medida, não inteiramente planificáveis nem controláveis, porque assentam em dimensões relacionais e psicossociais da pessoa. Os processos formativos podem ser continuamente desenhados, avaliados e reconfigurados

para que sejam congruentes com critérios de qualidade definidos para a educação não-formal, mas nem por isso será garantido o sucesso aferido em termos de aprendizagens e qualificação dos educadores em formação.

3. O *Training of Trainers Course*: proposta formativa e espaço de aprendizagens

É neste contexto que a equipa responsável pela conceção e dinamização do ToT pretende compreender melhor em que medida o curso é, e poderá continuar a ser, uma “oferta [formativa] de elevada qualidade para formadores, educadores e facilitadores em busca de mais competência, de mais segurança, de mais confiança, de mais contactos, de mais profissionalismo ou de mais clareza para as próximas etapas das suas carreiras profissionais” (Hofmann, 2010, p. 3). Para a equipa, aferir e melhorar a sua eficácia, coerência e qualidade requeria levar a cabo um processo de investigação que permitisse compreender o que suporta a aprendizagem não-formal dos participantes no ToT, já que o suporte à aprendizagem autodirigida dos participantes constitui o cerne desta proposta formativa.

O ToT realiza-se anualmente desde 1999/2000 com a finalidade de contribuir para melhorar a qualidade dos processos de formação integrados nos programas da UE no setor da juventude²⁷ (Hofmann, 2010, p. 3), na medida em que se orienta para a formação avançada de trabalhadores socioeducativos que implementam atividades de educação não-formal no âmbito do próprio PJA.

²⁷ O ToT iniciou-se ainda sob alçada do Programa “Juventude”, implementado entre 2000 e 2006, que antecedeu o Programa Juventude em Ação (cf. http://ec.europa.eu/youth/index_en.htm).

Da análise dos documentos de referência do curso²⁸ - nomeadamente os *Princípios Orientadores da Equipa de Formadores* e os *Princípios do Processo de Mentoria* - podemos perceber que as três componentes do ToT assentam na aprendizagem pela experiência - com fortes marcas do contributo de Kolb (1984) para a conceptualização e práticas da *aprendizagem experiencial* - e no potencial de aprendizagem que reside no encontro e na interação socialmente contextualizados com o outro - integrando elementos do *autodesenvolvimento da identidade* que, como propõe Jarvis (1987), está no centro da aprendizagem dos adultos. A dimensão individual da aprendizagem - encarada como processo pessoal e interno experienciado por cada indivíduo, na linha da tradição humanista da *abordagem não-diretiva à facilitação do desenvolvimento pessoal* de Carl Rogers (1969) - é igualmente reconhecida e apoiada pela introdução no curso de um processo de mentoria individual, sendo para o efeito atribuído um mentor (de entre a equipa de formadores) a cada participante.

De forma transversal, a abordagem metodológica privilegia princípios da *aprendizagem autodirigida* (Knowles *et al.*, 1984), articulada com o conseqüente processo de autoafirmação das aprendizagens, donde decorre que os formadores e o grupo de pares assumem o papel de facilitadores dos processos de aprendizagem de cada participante. O curso, como um todo - metodologias, estratégias, propostas de trabalho - está organizado para assumir a função de suporte às trajetórias autodirigidas de aprendizagem e formação dos participantes, em linha com o princípio geral de *centramento no aprendente* que as perspetivas para a educação não-formal no seio do PJA advogam, e articula-se com a assunção de que cada pessoa tem formas preferenciais de aprendizagem, pelo que ao longo do

²⁸ Disponíveis em <http://www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/tc-rc-nanetworktcs/tot/tot-background-docs/>

ToT se propõem diferentes abordagens e estratégias para melhor responder às necessidades e interesses de cada participante.

Consultando a “carta de compromissos”² que a equipa do ToT elaborou como matriz de orientação para a conceção e dinamização do curso, podemos aceder à apropriação concreta que a equipa responsável pelo ToT fez, ao longo dos seus 14 anos de trabalho em conjunto, dos princípios e abordagens metodológicas para a educação não-formal que têm vindo a ser preconizadas ao nível das políticas europeias para a o trabalho no setor da juventude e para a educação não-formal. A perspetiva educativa partilhada que foi sendo construída corporiza-se na sistematização de um núcleo duro de objetivos operatórios que a equipa definiu como centrais para o desenvolvimento do ToT:

- desenhar um curso que tem em conta o facto de que diferentes pessoas têm diferentes formas preferenciais de aprendizagem;
- apoiar os participantes a conectar com as suas necessidades pessoais de aprendizagem, com as formas como aprendem melhor e a assumir a responsabilidade por atingir os seus objetivos de aprendizagem;
- favorecer o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem em parceria com os participantes;
- promover ocasiões para observar e refletir em torno dos processos e acontecimentos em contexto de equipa de trabalho e em contexto de grande grupo;
- promover oportunidades de prática recorrentes;
- promover uma cultura grupal baseada em valores como a participação, a reflexão crítica, a diversidade, a expressão humana multidimensional, a inclusão, a solidariedade e a cooperação.

A análise destes compromissos reforça a perceção da centralidade da função de suporte à aprendizagem autodirigida dos participantes, mas

aponta ainda para um aspeto que lhe é inerente: a responsabilização do aprendente pela sua aprendizagem, colocada pelos autores Fennes e Otten em termos de “propriedade do processo e dos resultados da aprendizagem por parte dos aprendentes” (2008, p. 15). Neste sentido, para a operacionalização da função de suporte à aprendizagem autodirigida, o ToT privilegia um eixo de trabalho especificamente orientado para “apoiar os participantes a tornarem-se aprendentes autónomos competentes” (Hofmann, 2010, p. 30), e portanto capazes de dirigir os seus próprios processos de aprendizagem. O suporte ao desenvolvimento da competência para aprender autonomamente serve, por sua vez, o propósito maior de apoiar os participantes no desenvolvimento de competências para a facilitação da aprendizagem de outras pessoas com quem trabalharão em projetos no âmbito do PJA.

O ToT prevê também uma componente de conceção e implementação de um projeto prático de formação pelos participantes que, suportada pelas demais componentes, serve de uma forma mais específica os interesses organizacionais do PJA - não só porque proporciona a multiplicação das ações implementadas no âmbito do programa, mas também, e principalmente, porque permite um retorno direto dos processos de aprendizagem e reflexão sobre a conceção e a implementação de atividades no âmbito do próprio programa, contribuindo assim para a evolução contínua do PJA. Este aspeto aproxima a abordagem educativa do ToT da metodologia de investigação-ação-participativa (Reason & Bradbury, 2001): pela participação no ToT, formadores no âmbito do PJA foram evoluindo - aprendendo - e (re)construindo o conhecimento - de si, dos processos de educação e de aprendizagem, do próprio PJA - a partir do qual contribuem para a transformação do PJA através da transformação das suas conceções e práticas. Por via desta dinâmica, o PJA prefigura-se como uma organização aprendente (Watkins & Marsick, 1993), tanto quanto, e na medida em que, as pessoas que trabalham nos projetos do programa são sujeitos em aprendizagem na ação.

3.1. A emergência da necessidade de investigar

Ao longo dos anos, o ToT manteve os seus contornos fundamentais no que respeita à sua estrutura e às metodologias de trabalho. A equipa responsável pela conceção e implementação do curso trabalha junta há vários anos, e esta estabilidade tem-lhes permitido o desenvolvimento e consolidação de uma perspetiva educativa partilhada. No entanto, esta mesma estabilidade pode ser vista também como um fator que acarreta riscos acrescidos de cristalização ou dogmatização dos princípios e práticas estruturantes do ToT, e a equipa tem consciência desse risco.

Analisando os conteúdos da publicação que faz o balanço retrospectivo dos 10 anos do ToT (cf. Hofmann, 2010), encontramos evidência de que a equipa procura ativamente manter uma trajetória sistemática de reflexão e (auto)avaliação, pese embora sustentada em processos de carácter mais intuitivo do que sistemático, que por um lado assentam na informação recolhida por meio dos procedimentos formais de avaliação do curso – que consistem em inquéritos por questionário administrados aos participantes, centrados na recolha da sua perceção acerca do impacto do curso nas suas competências e trajetórias²⁹ - e que por outro lado se baseiam na discussão de perceções e representações construídas pelos membros da equipa, sem recurso a procedimentos sistemáticos de recolha e análise de informação sobre a qual sustentar mais solidamente as conclusões elaboradas. A cada edição do curso, e à medida que se ia estabelecendo um consenso em torno da necessidade de desenvolver e implementar processos de formação de elevada qualidade certificada, devidamente orientados para públicos específicos envolvidos

²⁹ Dados da avaliação da edição 2010/2011 do ToT e dados do impacto da participação na trajetória dos participantes disponíveis para consulta e transferência em <http://www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/tc-rc-nanetworktcs/tot/>.

no trabalho no setor da juventude na Europa (García López, 2007), a mesma questão permanecia latente, e a resposta por desocultar: o que suporta a aprendizagem dos participantes no ToT?

A integração da investigação no perfil da equipa e no seu trabalho educativo no ToT foi encarada como uma necessidade, mas acima de tudo como um desafio de aprendizagem, pois era claro para a equipa que isso exigia ampliar e aprofundar competências para a investigação. Não havendo oferta formativa capaz de responder às especificidades das suas necessidades de aprendizagem, a procura conduziu à presença de dois dos seus membros no Seminário “Diálogo em Aprendizagem Não-formal: encontros entre a prática e a investigação”, e ao seu posterior interesse em perspetivar a integração da aprendizagem pela conversa e da intervisão como modos de formação contínua auto-dirigida, e como modo de investigação integrada no ToT de forma transversal a todos os processos de conceção, implementação e avaliação do curso.

4. A investigação/intervenção no ToT: caminhos de um colectivo aprendente

4.1. A aprendizagem pela conversa como dispositivo de formação e investigação em educação não-formal

A metodologia de aprendizagem pela conversa (Baker, Jensen, & Kolb, 2002) baseia-se no modelo de aprendizagem a partir da experiência desenvolvido por Kolb (1984), que concebe a aprendizagem como um processo pelo qual é criado conhecimento através da transformação da experiência. O modelo contempla quatro fases:

1. Experiência concreta;
2. Observação e reflexão;
3. Conceptualização abstrata;
4. Experimentação em novas situações.

A concepção da aprendizagem pela experiência segundo este modelo prevê que o processo de aprendizagem possa começar em qualquer uma das fases, com a ressalva de que o movimento cíclico desse processo é unidirecional (de 1 para 4). Kolb identifica quatro estilos de aprendizagem, correspondentes às quatro fases deste modelo, propondo que cada pessoa aprende “melhor” através da combinação de dois destes quatro estilos:

1. Divergência (aprender observando a experiência vivida);
2. Assimilação (aprender através da reflexão, conceptualização e teorização);
3. Convergência (aprender através da ação, aplicando conceitos e teorias);
4. Acomodação (aprender através da experiência vivida na ação).

A metodologia de aprendizagem pela conversa acentua a dimensão coletiva do processo cíclico da aprendizagem experiencial. Em contexto de grupo, a aprendizagem torna-se mais completa e complexa, não só devido às diferenças de pontos de vista e saberes, mas também devido à diversidade nos estilos de aprender em presença, e à pluralidade dos recursos mobilizáveis pelo e para o grupo: experiências vividas, observações e reflexões, teorizações e ações.

De modo abreviado, nesta metodologia pretende-se a produção participada e democrática de *conhecimento ligado*³⁰, pelo que se desenvolve conectando as pessoas e os seus processos de aprendizagem

³⁰ No original: *connected knowledge* (Baker, Jensen & Kolb, 2002).

no espaço da conversa. Cada participante experiencia internamente um processo de aprendizagem social quando envolvido numa conversa: as suas posições cognitivas e emocionais serão inicialmente explícitas para si, para então serem transformadas pela conexão com as posições dos outros, num processo contínuo de atribuição de um significado socialmente aceite no contexto grupal de produção de conhecimento, e de integração deste conhecimento produzido pelo grupo nos seus próprios pensamento e discurso (Baker, Jensen & Kolb, 2002). Este potencial para a autoconsciencialização, e para a reconstrução de conceitos e entendimentos é um potencial para a aprendizagem (Koning, Múrias, Ribeiro, Carvalho & Lopes, 2012, p. 19).

O processo de aprendizagem pela conversa proporciona um espaço fluido adequado para aprofundar a consciência, desfazer ideias feitas e fazer circular novas ideias (Koning *et al.*, 2012, pp. 17-20). Um espaço onde as pessoas encontrem a possibilidade de discutir e refletir sobre as suas experiências: *conversar* com o objetivo de encontrar novos sentidos e deixar emergir novos conhecimentos.

Apesar de se pretender fluido, o espaço da conversa deve ser estruturado, de modo a manter-se um espaço seguro para a partilha, e a permitir os aspetos inerentes à aprendizagem narrativa: hermenêutico – contar, formular e reconhecer intenções, objetivos e resultados; crítico-analítico – problematizar as narrativas contadas para analisar o seu contexto político-cultural regulador-dominante ou emancipador-crítico; e pragmático – que consiste na formulação de alternativas para perspetivar a ação (Nijk, cit. em Koning, 2009, p. 89). Baker, Jensen e Kolb (2002) distinguem cinco dimensões que o estruturam. Cada dimensão constitui uma tensão dialética apresentada num *continuum*, cujos polos são valorizados de forma não hierarquizada:

1. Apreensão (experiência) e compreensão (saberes);
2. Reflexão (intenção) e ação (extensão);

3. Discurso epistemológico (saberes cognitivos) e recurso ontológico (saberes tácitos);
4. Individual e relacional;
5. Necessidade de ter estatuto (*ranking*) e solidariedade (conexão).

Quanto mais diversas forem as perspectivas expressas durante a conversa, mais atenção deve ser dada a este espaço, para que seja um espaço recetivo que permita criar uma base comum no meio da tensão dialética. Os polos devem ser mantidos em equilíbrio, de modo a que se possa dar valor aos contributos diversos – e eventualmente conflituais – das pessoas que participam na conversa (Koning, 2012, p. 38). Exige-se uma abordagem integradora das tensões, o que implica vivenciá-las ao longo do *continuum* dialético, e aprender com o que surge no espaço entre os extremos. A procura dos balanços adequados pode passar pela organização de ciclos de conversas com diferentes grupos, nos quais os participantes possam explorar e reconhecer as suas zonas de conforto no espaço de conversação, os seus processos de tomada de voz e de escuta, os seus processos de aprendizagem na interação com o outro. O objetivo é que todos possam formular novas narrativas recorrendo ao potencial de aprendizagem que reside no discurso/ação, na escuta/reflexão, bem como em cada uma das restantes tensões que atravessam as conversas.

A partir destas considerações, é clara a forte congruência entre a aprendizagem pela conversa e as práticas e princípios educativos que estruturam o ToT.

4.2. Intervisão e supervisão: espaços de aprendizagens e de investigação

Como se referiu, o trabalho socioeducativo não pode ser perspetivado apenas como uma função, mas também como um papel pessoal,

um papel que está muito ligado às características particulares de cada pessoa. Com base neste desenvolvimento, Furrusten (2003, cit. em Emmerick, 2012, p. 92) introduziu o conceito de profissão frágil. Um profissional frágil tem de encontrar o seu caminho no meio da tensão que ocorre entre dois polos: ele é cada vez mais forçado a encontrar o seu próprio caminho entre a pressão de sistemas de controlo cada vez mais restritivos. Estes sistemas baseiam-se em conhecimento académico e técnico-profissional – *modus I* e *modus II* - e deixam muito pouco espaço para o aspeto vulnerável da condição humana, na qual o conhecimento existencial e moral - *modus III* - é importante (cf. Kunneman, 2005, cit. em Koning, 2009, p. 96).

Há uma tendência crescente na sociedade para procurar o controlo no conhecimento técnico-científico, sem conexão ao conhecimento existencial e moral que tem que ser parte integrante do desenvolvimento pessoal e profissional. As descrições de práticas profissionais evidenciam que este movimento ético é um processo de aprendizagem de compreensão não-linear (Marks-Tarlow, 2008; Sachs, 2009; Witteman, 2010, cit. em Emmerick, 2012, p. 93). Esta aprendizagem conecta-se com a pluralidade da vida humana, na qual o conhecimento é procurado em função do aqui e agora de uma dada situação, de um dado desafio profissional, de uma necessidade que o torna relevante e útil, reportando-se também aos pressupostos da construção de conhecimento dentro dos princípios da investigação-ação participativa (Reason & Bradbury, 2001). Diz também respeito a práticas de aprendizagem nas quais há espaço para o desenvolvimento de uma profissionalidade frágil, para uma literacia profissional que não se relaciona apenas com aprendizagens, mas também com a capacidade de aprender a aprender ao longo da vida e através da vida profissional.

Abordar verdadeiramente a questão básica que Hannah Arendt levanta na introdução de *A Condição Humana* (2001), “O que estamos a fazer?”, e assim encarar a complexidade, é um movimento

ético que apenas se faz de forma lenta e com grande esforço. O *espaço em branco* (Emmerick, 2012, p. 93), espaço para deixar as coisas indefinidas por algum tempo, criando espaço para aquilo que emerge, é algo que está a desaparecer cada vez mais das organizações, tal como da sociedade em geral. No trabalho, as pessoas que têm de gerir situações complexas como são os processos de educação e aprendizagem, têm cada vez menos oportunidades para abrandar o ritmo, discutir e refletir sobre a melhor forma de lidar com as questões complexas. Há uma forte tendência para lidar com a complexidade através do controlo e de sistemas de coordenação, desvalorizando o *espaço em branco* que, ao contrário do que se assume no seio das organizações, não é inatividade e não é um luxo. É essencial para lidar com questões complexas, e é essencial para que se tenha em conta que educar e aprender são atividades humanas, nas quais as pessoas não são uma categoria, mas uma pluralidade.

Criar espaço para o espaço em branco é uma forma de assegurar que aquilo que há de único em cada um de nós terá o espaço de que necessita. Onde não há espaço para falar e para investigar a complexidade das questões, espaço para criar novos significados nas palavras e entre elas, espaço para a emergência de novo conhecimento, o jogo da linguagem dominante - e, neste caso, dos modelos de modernização e de gestão dos recursos humanos na educação - funciona como uma prisão. Segundo Emmerick (2012, p. 94) isto significa que o espaço em branco também tem uma dimensão ética e política, funcionando como um espaço performativo para os processos de aprendizagem existencial e moral, em relação direta com as questões técnicas e organizacionais associadas aos processos educativos e de aprendizagem que os trabalhadores socioeducativos despoletam e promovem.

Parece, então, importante sublinhar a importância dos trabalhadores socioeducativos disporem de lugares de reflexão sobre as suas práticas como forma de desenvolvimento pessoal e profissional e, conseqüentemente, de qualificação da sua ação de forma coerente

com um paradigma de transformação social. A *supervisão*, enquanto possibilidade de formação de profissionais reflexivos, quer se desenvolva individualmente ou em grupo, pode desempenhar este papel. Face à existência de vários modelos de formação, a concepção de Lemay, para quem o objetivo da supervisão é “*ajudar o educador a obter uma melhor compreensão de si próprio na relação com o trabalho que se efectua*” (Capul & Lemay, 2003a, p. 97), afigura-se como particularmente coerente com um processo formativo afim dos processos que os trabalhadores socioeducativos deverão despoletar na sua prática profissional. A supervisão, não no sentido de um controlo, mas no sentido de um “*olhar sobre as suas próprias acções*” (Capul & Lemay, 2003a, p. 97), pode, deste modo, apoiar o educador nesta tomada de consciência, no (re)conhecimento das suas ressonâncias afetivas, na avaliação das suas atitudes e na melhor utilização dos seus próprios recursos, adquirindo aos poucos o rosto de uma autossupervisão regularmente alimentada pelo encontro com o supervisor.

Por outro lado, e nesta mesma linha da promoção de processos autogestionados de auto e heteroformação entre pares, Emmerick propõe a *intervisão* como um “espaço em branco na medida em que cria espaço, no tempo e no espaço, para explorar o branco que há entre as linhas da narrativa de vida dos profissionais” (2012, p. 94). Segundo a autora, *intervisão* pode definir-se correntemente como procedimentos entre pares através dos quais se fornecem *feedbacks* críticos e apoiantes, numa base mútua, para a melhoria das competências profissionais, em que todos assumem responsabilidade pelo desenvolvimento do(s) outro(s), desenvolvendo-se assim a sua capacidade de autorregulação como profissionais. Estas competências podem ser melhoradas de várias formas, mas um aspeto importante é o desenvolvimento da profissionalidade frágil, em que os participantes são convidados e apoiados na procura do conhecimento existencial que conseguem ler nas entrelinhas da sua própria biografia.

Para o facilitador, o foco principal está na manutenção do equilíbrio certo entre estrutura e “o nada”, entre palavras e silêncio. É preciso haver fronteiras, e é preciso haver espaço livre. É tal como um espaço em branco físico: o branco não significa nada sem o texto que o rodeia, o texto adquire significado (subtexto) pelo branco. Há uma dinâmica contínua, uma transição contante entre ordem e surpresa. As cinco dimensões respeitantes à aprendizagem pela conversa (Baker, Jensen & Kolb, 2002) assumem aqui uma importância essencial, pelo facto de sustentarem um conjunto de questões que devem ir pautando os sentidos de desenvolvimento dos grupos em intervisão:

- há um equilíbrio saudável entre a experiência do aqui e agora e o conhecimento conceptual que se refere ao exterior, ao passado?
- na reflexão sobre as experiências práticas dos participantes, há um equilíbrio entre ação e reflexão?
- a conversa foca-se no que se está a *fazer* e também em como se está a *ser*?
- há espaço para as necessidades do indivíduo e para a relação entre todos os participantes na conversa?
- há espaço tanto para o estatuto (respeito pela integridade de cada pessoa presente) como para a solidariedade?

A intervisão pode, então, decorrer no interior de processos de aprendizagem pela conversa, desde que haja uma intencionalidade de centrar o espaço conversacional nas questões definidas pelo grupo para o seu desenvolvimento profissional, podendo esta metodologia de aprendizagem experiencial e narrativa constituir-se como uma abordagem não-formal para a autoformação contínua dos trabalhadores socioeducativos. A opção pelos processos de supervisão pode também ser incorporada por via da participação do supervisor externo nos processos conversacionais, podendo

inclusivamente conceber-se um esquema de complementaridade entre ambos os processos – intervisão e supervisão - aliando o intuito de construir um caminho de autonomização dos educadores na sua formação a partir da prática, à mais-valia de aportar uma visão externa para enriquecer e complexificar o discurso e os entendimentos acerca da prática socioeducativa.

4.3. A trajetória do grupo de educadores-investigadores

A trajetória deste projeto iniciou-se com a intencionalidade de dotar a equipa do ToT de competências para encetarem processos de investigação em torno do (e integrados coerentemente no) curso que concebem e que implementam anualmente. A aprendizagem pela conversa e a intervisão foram as ferramentas que mediaram uma trajetória que culminou com a transformação do ToT num processo ele mesmo de integração intencional e explícita da investigação nas dinâmicas formativas dos educadores não-formais. Formulou-se uma proposta concreta para integrar a investigação nos processos estruturantes do curso, sem que isso alterasse a identidade do ToT enquanto oferta formativa para educadores não-formais no setor da juventude, adotando-se a aprendizagem pela conversa como modo de investigação e aprendizagem integradas no curso.

As conversas decorreram entre maio de 2012 e setembro de 2013. Ao longo do tempo, os objetivos específicos para cada conversa foram sendo definidos pela própria equipa de formadores do ToT, privilegiando:

- a problematização do lugar da investigação nos processos educativos e de aprendizagem, a partir da exploração das experiências de formação e aprendizagem em que os formadores participaram no passado;

- a identificação de abordagens e metodologias de investigação congruentes com processos de construção de conhecimento por parte de sujeitos envolvidos em atividades de formação e aprendizagem;
- a definição de prioridades e objetivos para a investigação em torno do que suporta a aprendizagem no ToT;
- a definição de opções metodológicas, de calendário e das tarefas associadas à operacionalização do plano traçado para a investigação;
- a identificação das competências necessárias à realização das tarefas de investigação, e atribuição de tarefas aos membros da equipa consoante o seu perfil de competências.

Em agosto de 2012, a equipa chegou a entendimentos partilhados capazes de sustentar a transformação da sua ação, e consequentemente do ToT enquanto proposta formativa que haveria de consubstanciar a sua vocação investigativa:

- conhecer os processos de aprendizagem no ToT exige aceder às representações de quem aprende no ToT, não basta partir das perceções de quem o desenha porque se corre o risco de perpetuar crenças e entendimentos não sustentados pela experiência de aprendizagem no curso, e porque há uma crença de base na epistemologia construtivista;
- a avaliação sistematizada do ToT, através de inquérito por questionário aos participantes, não permite à equipa conhecer o processo de aprendizagem no curso a partir de quem o protagoniza, porque não se recolhe a informação adequada à compreensão de processos, à sua descrição e à posterior interpretação, mas apenas à valoração que cada participante faz da sua experiência pessoal;

- os princípios e metodologias de trabalho no ToT permitem aos participantes refletir, analisar e produzir conhecimento – individualmente e em grupo – acerca das formas como aprendem, das suas necessidades para o processo de aprendizagem, das formas como reconhecem as aprendizagens, mas os registos elaborados são individuais e para utilização individual, não se chegando a formular entendimentos partilhados e tendentes a uma conceptualização interpretativa e significada pelo e para o grupo;
- procedendo ao registo e análise do conhecimento produzido pelos participantes, sem comprometer a confidencialidade das partilhas, é possível começar a responder à questão de partida – o que suporta a aprendizagem no ToT? – a partir do conhecimento produzido pelos participantes em relação ao que vivenciam enquanto aprendentes no ToT;
- a experiência da equipa com a metodologia de aprendizagem pela conversa permitiu percebê-la como profundamente coerente com a abordagem educativa na base do ToT, e reconhecer o seu potencial para simultaneamente organizar a investigação que se pretende incorporar no desenho do curso, já que permite a produção e registo de informação útil e relevante.

O desafio para a equipa foi, então, encontrar e rentabilizar os pontos de convergência entre os objetivos da investigação, as abordagens metodológicas no ToT e a aprendizagem pela conversa enquanto modo de investigação e formação. Foi facilmente percebida a possibilidade de conversão de momentos do ToT em momentos de aprendizagem pela conversa, quer aqueles que se desenvolvem em contexto grupal, quer aqueles que se desenvolvem a pares - sejam pares de participantes, sejam os momentos de mentoria.

4.4. A investigação-ação participativa como horizonte de integração metodológica

As voltas em espiral sobre o ciclo de aprendizagem experiencial, e a intencionalidade explícita de produção partilhada de novo conhecimento sobre questões concretas, de modo a redefinir conceitos e transformar práticas e contextos, permitem enquadrar a aprendizagem pela conversa no campo da investigação-ação participativa (IAP), já que se privilegiam os seus princípios fundamentais: o potencial emancipatório dos processos de produção de conhecimento pelo e para o grupo, que permitem “tornar-se sujeito através do exercício da palavra” (Koning *et al.*, 2012, p. 21); e o potencial transformativo da investigação pela construção de quadros interpretativos altamente contextualizados, úteis para a resolução social de problemas comuns.

Na tradição da IAP, as abordagens conversacionais privilegiam uma das suas pedras de toque: possibilitar a todos os participantes autoria na produção de novas visões/conhecimento (Bogdan & Biklen, 1994), neste caso em torno do que suporta a aprendizagem no ToT. Este é um argumento central na proposta de recurso à aprendizagem pela conversa como modo de investigação neste curso: cada participante vivencia processos de aprendizagem social nos ciclos de conversas, e ao mesmo tempo está envolvido na produção do conhecimento que se promove nas conversas.

O registo dos conteúdos, processos e percursos das conversas ampliou as possibilidades de recurso à aprendizagem pela conversa como modo de investigação e de aprendizagem integrado nos processos de intervenção, já que os participantes puderam recorrer ao material recolhido para continuamente visitar e reproblematicar as questões em jogo, usando a sua palavra como interlocutor, na linha do sujeito nómada de Braidotti (2004, cit. em Koning, 2006, p. 238), gerando-se novos ciclos de investigação e aprendizagem

em IAP. À medida que foram decorrendo as conversas no seio de grupos de composição variável, novas construções se foram produzindo a partir de uma multiplicidade de contributos, e das próprias produções coletivas anteriores. As representações dos participantes foram sendo alicerçadas em construções grupais onde se articulavam todos os discursos, produzidos por um coletivo de participantes-investigadores que foram tomando consciência do seu processo de aprendizagem e de si, enquanto trabalhadores socioeducativos.

5. Um caminho na senda da conscientização

Apesar da aprendizagem pela conversa privilegiar a “formulação narrativa na primeira pessoa” e não imediatamente “a conscientização unívoca de um grupo oprimido, que conjuntamente assumiria a ação para a transformação social” (Macedo & Macedo, 2012: 234), é possível reforçar a possibilidade de conscientização implícita ao processo (Koning *et al.*, 2012, p. 27). Tal como a metodologia de conscientização (Freire, 1979), a aprendizagem pela conversa exige e constrói uma base democrática e equitativa de acesso à palavra e construção de sentidos, sendo ambas conceptualizadas como movimentos cíclicos que se podem sobrepôr quando se assume a intencionalidade de “desenvolver um olhar crítico em cada participante” (Koning, 2009, p. 89), promotor da construção de práticas inovadoras. Nesse sentido, em complementaridade com ciclos de conversação, pode introduzir-se a possibilidade de problematização a partir de textos-desafio, e a perspetivação da ação transformadora num grupo que partilha um mesmo universo temático e se confronta com problemas comuns. No sentido de substanciar uma militância pela emergência de um trabalho socioeducativo transformativo, emancipatório e efetivamente promotor de uma melhor qualidade de vida para todos, a alavancagem do potencial de conscientização

da aprendizagem pela conversa é um imperativo ético e um compromisso com um paradigma de intervenção por um mundo mais igualitário, justo e democrático. Nesse sentido, a aprendizagem pela conversa poderá desenhar-se com processo educativo, ele mesmo transformativo dos grupos em formação, despertando um pensamento crítico e pragmático partilhado por coletivos de trabalhadores socioeducativos, que nela encontrem as dinâmicas geradoras de energia para a transformação das suas práticas no sentido de um compromisso com a transformação social, no quadro de um trabalho socioeducativo filiado no paradigma socialista-coletivista (Payne, 2002).

Não se pretendendo aqui imputar exclusivamente aos trabalhadores socioeducativos a responsabilidade da transformação do campo por via da transformação das suas conceptualizações em torno do seu trabalho, dos processos de educação e aprendizagem, e do sentido do desenvolvimento humano e social, a verdade é que este outro patamar de objetivos esteve sempre presente como finalidade(s) ulterior(es). Em momentos de profunda crise do modelo social dominante, e de descrédito em relação às possibilidades de mudança, importa recuperar, trazer à luz, a responsabilidade que reside em cada pessoa e em cada lugar de ação socioeducativa para despoletar dinâmicas de transformação social, pelo facto de haver sempre margens de autonomia no exercício profissional das quais não se pode abdicar.

A assunção da responsabilidade, e dir-se-á mesmo do potencial de liderança ou agência partilhada, exige dos trabalhadores socioeducativos disponibilidade para se trabalharem a si mesmos para além daquilo que lhes é proposto no período da sua formação académica inicial, num esforço contínuo de tomada de consciência dos conceitos, representações, posicionamentos ideológicos e éticos a partir dos quais se consubstanciam as suas práticas e os seus discursos. A intervisão e a aprendizagem pela conversa permitem

integrar no processo formativo a desocultação das aprendizagens realizadas a partir e na prática, dos processos pelos quais estas acontecem, e dos sentidos e princípios que presidem ao desenvolvimento pessoal, profissional e social em curso. Este é o primeiro passo para a tomada de consciência da dimensão política da ação socioeducativa, e para a definição autónoma e consciente dos sentidos das transformações pessoais, profissionais e sociais com as quais cada educador/a se compromete no seu agir/ser quotidiano.

Referências bibliográficas

- Arendt, H. (2001). *A Condição Humana*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Baker, A., Jensen, P., & Kolb, D. (2002). *Conversational learning: an experiential approach to knowledge creation*. Westport: Quorum Books.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Capul, M. & Lemay, M. (2003). *Da Educação à Intervenção Social* (2.º vol.). Porto: Porto Editora.
- Comissão Europeia (2010). *Renewed European Training Strategy of the Youth in Action Programme*. Disponível em <http://www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/trainingstrategy/>
- Conselho da Europa e Comissão Europeia (2011). *Pathways 2.0 towards recognition of non-formal learning/education and of youth work in Europe*. Disponível em http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/news/news_188.html
- Emmerik, I. van (2012). Espaço em branco, intervisão e agência partilhada. In C. Múrias & M. Koning (Coords.), *Lideranças partilhadas: Percursos de literacia para a igualdade de género e qualidade de vida* (pp. 91-97). Porto: Fundação Cuidar O Futuro & Livpsic.
- Fennes, H. & Otten, H. (2008). *Quality in non-formal education and training in the field of European youth work*. Bonn: SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre and EU-CoE Youth Partnership.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- García López, M. A. (2007). *Mapping study of European-level training of trainers*. Bonn: SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre.
- Hofmann, P. (2010). *A 10 Years Learning Journey: 10 years Training of Trainers for European Youth Projects*. Bonn: SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre.
- Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.

- Knowles, M. et al. (1984). *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Koning, M., Múrias, C., Ribeiro, R., Carvalho, A., & Lopes, L. (2012). *Lideranças Partilhadas. Caderno de Trabalho: Propostas de literacia para a igualdade de género e a qualidade de vida*. Lisboa: Fundação Cuidar o Futuro.
- Koning, M. (2006). *Lugares Emergentes do Sujeito-Mulher. Viagem com Paulo Freire e Maria de Lourdes Pintasilgo*. Porto: Afrontamento.
- Koning, M. (2009). Abrandar no espaço em branco. Dar relevo ao fundo dos textos sobre a liderança. In E. Macedo & M. de Koning (Coords.), *Reinventado Lideranças: Género, educação e poder* (pp. 71-95). Porto: Fundação Cuidar O Futuro & Livpsic.
- Koning, M. (2012). Lideranças partilhadas. A caminho de um novo paradigma? In C. Múrias & M. de Koning (Coords.), *Lideranças partilhadas: Percursos de literacia para a igualdade de género e qualidade de vida* (pp. 17-57). Porto: Fundação Cuidar O Futuro & Livpsic.
- Lima, L. C. & Afonso, A. J. (2006). Políticas Públicas, Novos Contextos e Actores em Educação de Adultos. In L. C. Lima (Org.), *Educação Não Escolar de Adultos – Iniciativas de Educação e Formação de Adultos em Contextos Associativos* (pp. 205-229). Braga: Universidade do Minho – Unidade de Educação de Adultos.
- Macedo, E. & Macedo, A. (2012). Aprender pela Conversa: assim como e depois? In: C. Múrias & M. de Koning (Coords.), *Lideranças Partilhadas: Percursos de literacia para a igualdade de género e qualidade* (pp. 223-237). Porto: Fundação Cuidar O Futuro & Livpsic.
- Otten, H. & Ohana, Y. (2009). *The Eight Key Competencies for Lifelong Learning: An appropriate framework within which to develop the competence of trainers in the field of European youth work or just plain politics?* Bonn: IKAB and SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre.
- Payne, M. (2002). *Teoria do Trabalho Social Moderno*. Coimbra: Quarteto.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2001). *Handbook of Action Research – Participative Inquiry and Practice*. London: Sage.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus: Merrill.
- Watkins, K. & Marsick, V. (1993). *Sculpting the Learning Organization: The Art of Systemic Change*. San Francisco: Jossey-Bass.

(Página deixada propositadamente em branco)

11. CONTRIBUIÇÕES DA ESTÉTICA FREIREANA PARA A EDUCAÇÃO JURÍDICA PELA MEDIAÇÃO DA ARTE

Zéu Palmeira Sobrinho³¹

Resumo

Na atualidade, a formação jurídica permanece influenciada pela cultura tradicional, que se baseia no princípio da autoridade e na chamada educação bancária. Entre as estratégias para superar a força desta tradição, o presente texto traz a proposta de adoção de uma "estética freireana" pela mediação da arte, como uma condição para a construção de uma nova cultura jurídica.

Abstract

Nowadays, the "juridical training" remains influenced by traditional culture, which is based on the principle of authority and in what Paulo Freire called "educação bancária" (banking model of education). Among the strategies to overcome the force of this tradition, this text brings the proposal of adoption of a "freireana aesthetic" through mediation of art, as a condition for the construction of a new juridical culture.

³¹ O autor é professor da UFRN, juiz federal do trabalho, mestre e doutor em sociologia e pós-doutorando em sociologia jurídica junto ao CES - Centro de Estudos Sociais, da Universidade de Coimbra. E-mail: zeups@uol.com.br.

1. Introdução

O texto que segue tem por objetivo explorar o debate sobre a formação, a partir da experiência da aprendizagem do direito e demonstrar como a obra de Paulo Freire é seminal para a construção de uma outra educação jurídica. Ela serve tanto para a compreensão do fenômeno jurídico, no contexto das relações sociais, quanto para a formação de subjetividades compatíveis com uma pedagogia da indignação que resulte numa ação reflexiva.

Um dos maiores desafios contemporâneos da educação jurídica para a cidadania consiste em despertar as pessoas para a importância da compreensão crítica e da defesa dos direitos como condição de construção do processo de humanização. A educação jurídica do cidadão é deficiente porque ela também o é no âmbito da academia e, principalmente, nas faculdades de direito.

De antemão reforce-se aqui a ideia-força de que a educação jurídica é apenas um pretexto para se situar o debate sobre a formação que emerge das faculdades de direito. Educação jurídica, na perspectiva de uma pedagogia da autonomia, é o ato político de educação popular ou de abertura do auto-esclarecimentos compartilhado sobre os modos de o direito ser invocado e aplicado, ora como mediação para a construção de um mundo solidário e ora como mecanismo de luta ou resistência a serviço da práxis de desconstrução das injustiças contra os que padecem da crueldade, opressão, negligência, discriminação e exploração. O ensino jurídico, em face dos seus destinatários, embora envolva uma concepção mais restrita do que a educação jurídica, tem sobre esta uma forte influência, visto que o educando e o educador, enquanto protagonistas do saber que é debatido nas faculdades de direito e nos cursos jurídicos formais de pós-graduação, são potencialmente vocacionados a se transformarem em educadores jurídicos e até mesmo em formadores destes.

Para Freire a educação como construção da autonomia é um processo integral que, inobstante a incompletude humana, envolve a vida toda. Nessa ótica, a educação como explicitação da liberdade não se limita a um compartimento ou a um campo especializado da formação. Não somente a vida do ser humano como indivíduo, mas o humano como um ser mais, um ser de relações com o mundo, um ser conectado com a sua realidade, isto é, um ser com existência física e espiritual que se liberta, não apenas ao tomar a consciência do mundo e de si, mas ao interferir com o outro na busca da transformação social rumo à humanização.

O presente trabalho explorará o debate sobre a crise da educação jurídica hegemônica, enfatizando uma breve análise sobre o cotidiano das faculdades de direito e, ainda, apresentando as percepções sobre uma pesquisa de observação participante, em que o ora autor – na qualidade de docente junto à Faculdade de Direito da UFRN – incentivou a utilização do cinema como pretexto tanto para se tematizar vários problemas sociais, quanto para se destacar a importância de se debater a formação jurídica sob a inspiração de uma estética freireana.

O sentido utilizado aqui de estética, sob a inspiração da obra freireana, contempla a percepção e o deleite da vivência pedagógica tal como uma arte. A estética, portanto, imbrica-se aqui na ética e na sensibilidade do desejo do ser aprendente tornar-se um ser decente, isto é, ser que age de forma coerente e amorosa na educação e defesa política dos sedentos de justiça, seja como educando ou educador. Sob o aspecto estético aqui focado, a experiência educativa é algo que não encontra sentido na técnica e por isso não pode ser um treinamento técnico. A propósito, no dizer de Freire, “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.”

A estética freireana é sobretudo uma estética da linguagem ou da “boniteza da expressão”, conforme Freire disse ao reconhecer

a influência de Karl Vossler (1963) sobre sua visão de estética. Nessa direcionalidade, Freire adota uma estética da pedagogicidade alimentada pela sedução criativa da decência e pelo sentimento que transborda da força de uma práxis envolvente no plano da vivência histórica e espiritual. É uma estética que conjuga realidades vividas, desejos valorizados, espaços acolhedores, emoções compartilhadas e sonhos alimentados, que lapidam no cotidiano a categoria da boniteza. A boniteza que emerge a partir dos gestos e atos mais simples, como o acolhimento do outro, o ato de cultivar o coração amoroso do indivíduo, o ato de valorizar o trabalho mais singelo do outro, como a limpeza de um sanitário ou o preparo de uma refeição, e até o ato de alguém que põe uma flor ou um jarro para adornar o ambiente. É nessa peregrinação que Freire (2001a) afirma: “quanto melhor a educação trabalhar os indivíduos, quanto melhor fizer seu coração um coração sadio, amoroso, tanto mais o indivíduo, cheio de boniteza, fará o mundo feio virar bonito.”

Na sua *Pedagogia da Autonomia*, Freire expressa a importância desse sentimento complexo de serenidade, ternura e decência que são as inspirações artísticas para se desenhar, esculpir, dar cor, forma e sentido à boniteza:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade. (...) Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste.

Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar. (Freire, 1996, p. 11)

A palavra boniteza de que fala Freire, em sua complexa experiencialidade, pode ser aqui utilizada para expressar uma síntese da sua estética. Tal síntese é a comunhão de qualidades consubstanciadas não apenas numa ética da decência, mas numa estética da amorosidade que se erige como um modo de viver e de fazer decorrentes da experiência pedagógica:

É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento. (Freire, 1996, p. 51).

Assim, a boniteza para Freire consiste numa síntese de sua estética, a qual se constitui numa práxis que ocupa simultaneamente as temporalidades e os espaços para que o homem conheça o seu mundo, mas sobretudo lute cotidianamente contra o seu enfeiamento. Isso equivale a lutar contra as injustiças cognitivas, a lutar pelo ser mais do humano, o ser de humildade, de alegria, de coerência, de esperança e de profundo respeito pelo outro.

Explicitada a inspiração na estética freireana, passa-se agora a se desenhar a proposta de reflexão a seguir, que se reportará inicialmente sobre a crise que circula entre o ensino e a educação jurídica. Assim, no tópico adiante, será realizada uma breve análise sobre três fenômenos que estão presentes no cotidiano do ensino

jurídico e que se reflete na educação jurídica: a banalização do princípio da autoridade, a dogmatização dos conteúdos curriculares e a educação bancária.

Por fim, será relatada uma experiência que se constituiu como tentativa de inspiração na estética freireana. Cuida-se de tematizações que – pela mediação da sétima arte – busca auxiliar as pessoas a despertarem a sua curiosidade epistemológica para a construção de um direito solidário com os indivíduos e coletividades que sofrem e padecem da crueldade, da opressão, da negligência, da discriminação e da exploração.

A experiência a ser relatada diz respeito às ações culturais e comunicativas organizadas pelos integrantes do GESTO-UFRN (Grupo de Estudos Seguridade Social e Trabalho), que buscaram otimizar o ensino e a educação jurídica, ao permitirem uma discussão sobre os direitos sociais mediados pela arte, utilizando-se da aplicação do método freireano e, sobretudo, inspirando-se na estética da obra de Paulo Freire.

2. A crise da formação jurídica: a subserviência à autoridade e a dogmatização dos conteúdos curriculares

O culto à autoridade reflete-se na tradição da formação jurídica a ponto de se reverenciar ainda hoje as referências doutrinárias e jurisprudenciais que são consideradas intangíveis pelo seu “inabalável” e “prestigioso” saber. É nesse contexto que o professor também procura ancorar a sua autoridade em alguma muleta intelectual no ato de reproduzir a autoridade. É a autoridade reproduzindo outra autoridade. Nesse enfoque personalista, a didática se dilui na própria autoridade do professor. E o direito – em tal perspectiva – não ousa enxergar-se como algo que está além de uma abstração social operacionalizada pelo técnico ou *expert* jurídico.

A sala de aula dos cursos de direito continua a reproduzir tradicionalmente o espaço para a autoridade expor em seu monólogo não apenas um saber cristalizado, mas um poder que se estriba numa visão de educação hierarquizada.

O profissional do direito, ao destilar acriticamente o sentido auto-evidente que supostamente estaria contido nas expressões jurídicas, nada mais faz do que reproduzir o poder que alimenta o entorpecimento crítico, a imersão nas idealidades das formas legais e a manutenção do poder político. Acrescenta-se, ainda, que o fortalecimento da autoridade nacional, como objetivo perseguido a partir da “Revolução Intraoligárquica de 1930”, passava pela difusão de uma cultura de segurança nacional e pela capilarização geográfica do Judiciário.

A rigor, o processo de interiorização da Justiça foi uma estratégia para se garantir a ordem burguesa a partir da atuação de um aparato técnico-burocrático envolvendo juízes, advogados, promotores, serventuários voltados para o lado operativo das lides forenses e potenciais vocacionados ao desempenho das atribuições de docentes e educadores jurídicos. Disseminou-se, portanto, um modelo que trouxe sub-repticiamente a técnica como razão operacional do direito, atribuindo-se a prática forense o campo privilegiado dos tecnólogos jurídicos a serviço do controle social e da reprodução dos valores albergados na legislação nacional.

O modelo reproduzido, na hegemônica tradição do ensino jurídico, transformou o docente de direito na autoridade que se estriba na coleção conceitual dos saberes e na solução casuística advinda de uma visão imediatista e individualizada dos conflitos.

Numa análise do material didático produzido nos cursos de direito, observa-se que não há um planejamento para a qualificação do professor e para o aprofundamento do debate da ética na relação acadêmica e na formação do educador jurídico.

O direito é lecionado como um instrumento para permitir a profissionalização, quando deveria se voltar para a construção de uma

ética solidária capaz de contribuir minimamente para a realização de um projeto de civilização.

A mercantilização dos cursos de direito disseminou um perfil individualista na formação jurídica com prejuízo não apenas da competência profissional, mas sobretudo com prejuízos éticos e profissionais decorrentes da precarização do ensino. Sintoma desse quadro são os “materiais didáticos”. São “manuais facilitadores”, superficiais, desatualizados, descontextualizados, sem reflexividade, reducionistas, etc São instrumentos que se tornaram na matéria-prima das referências utilizadas pela maioria dos estudantes de direito. Estes não raramente são estimulados à leitura, por isso encontram dificuldade para a pesquisa e a extensão. Terminam o curso e logo se matriculam num cursinho porque as habilidades e competências até então apresentadas sequer servem para a sua mobilidade na carreira, posto que na maioria dos concursos quem obtém a melhor nota tende a ser aquele que decorou mais leis. Instituiu-se assim um direito de bízus e macetes, um saber “ad hoc” ou de balaio, que serve apenas para as provas de concursos, mas não serve para a vida.

O raciocínio cimentado em base lógico-formal – a despeito de lançar o ensino jurídico numa corrida insana pela demarcação da cientificidade do direito – precipitou um método de abordagem jurídica que toma como ponto nuclear uma “positividade cristalizada”, dogmatizada e com nítida pretensão ahistórica, isto é, em larga medida o direito passou a ser lecionado como produto de uma “cultura blindada” imune ou no mínimo preconceituosa em relação às necessidades históricas daqueles que numa democracia deveriam ser os atores da cidadania.

O paradigma jurídico que orienta e que tem servido de base para o ensino nas faculdades de direito ressentem-se de uma apatia em relação à compreensão política e ao processo de construção do direito. A necessidade de concretização dos direitos e da adequação

às novas demandas sociais são problemas não superados entre os modelos e as práticas adotadas na formação jurídica.

A didática no ensino do direito é formal e esquemática, o que provoca quando muito o estudo dos institutos jurídicos de modo isolado, em sistemas fechados, acentuando-se certa relevância a uma descrição objetiva. É nesse contexto que o direito é estudado conceitualmente, dando-se enfoque à classificação, histórico legislativo, analogia, natureza jurídica, validade, interpretação, aplicação e casuística.

A formação docente e a estrutura curricular dos cursos jurídicos nem sempre reproduzem as promessas contidas no projeto político pedagógico. Um docente que só recebeu uma preparação dogmática não se espera que ele tematize, em sua relação com os discentes, nada além do que um modelo sistêmico de valores cristalizados e desidratado de conteúdo político.

Toda mudança do padrão de cultura e das práticas sociais obedecem – como dizia Gramsci (1998) –³² a uma cadência histórica singular de superação de padrões. Porém, no âmbito jurídico esse ritmo é tão rastejante a ponto de tornar-se quase imperceptível. Isso porque toda mudança no campo do direito é submetida à hesitação, à dúvida e ao medo diante do novo. É possível até se falar que no campo jurídico, mais do que em qualquer outro, há uma fobia crônica misoneísta, tamanha a aversão pela inovação. Essa resistência é explicada pelo apego à ordem instituída e pelo saber dela decorrente.

Na mentalidade da inteligência jurídica tradicional, o saber instituído integra o parâmetro de segurança não apenas da ordem estabelecida,

³² O desenvolvimento de uma consciência política pressupõe o conhecimento crítico da necessidade de superação dos padrões e dos valores morais e sociais que estão resignados em determinada visão de mundo. Essa pré-condição, desenvolvida precipuamente por meio da luta política, contribui para levar o homem ao estágio de profundo autoconhecimento, conforme esclarece Gramsci: “A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real.” (Gramsci, 1998, p. 21).

mas também do domínio que os juristas exercem sobre as suas relações concretas. Despojar-se dos arquétipos, estruturas e conceitos significa pôr em relevo uma racionalidade capaz de minar as ‘convicções repetidas’ e assimiladas em livros, salas de aula, decisões judiciais, leis, etc.

O incômodo de despojar-se de um saber ultrapassado consiste na penosa tarefa de ter que assimilar percepções reiteradas, de forma a renegar uma visão romantizada e nostálgica de um direito revivista, quase ahistórico, que extrai o peso do seu convencimento da opinião da autoridade e da desqualificação de todo saber que não esteja enjaulado na *opinio doctoris*.

Uma proposta de transformação da formação jurídica há de começar pela elaboração e execução do projeto político pedagógico da instituição de ensino, de modo a prestigiar a aprendizagem reflexiva, a tematização crítica de temas sociais, a democratização do processo de definição dos conteúdos curriculares, o envolvimento dos educandos com a agenda sociopolítica sobre a solidariedade social, a erradicação das desigualdades e o acesso à justiça.

Um dos maiores entraves para se inovar o processo de aprendizagem consiste na resistência do corpo docente, mormente se este se apresenta como uma autoridade que não dialoga com a realidade e arvora-se a ser o mediador de um “saber bancário”.

3. A crise da educação bancária: uma crítica a partir de uma categoria freireana

O atual mercado de trabalho brasileiro influencia fortemente a procura pelos cursos jurídicos, tendo em vista a constante oferta de cargos de nível médio e superior no serviço público e também na advocacia. Essa oferta de postos tem sido assimilada pelo mercado de cursinhos e faculdades que se especializaram em prometer facilidades na preparação dos candidatos, os quais enfrentam – na

maioria dos casos – concursos que se resumem a avaliações objetivas, baseadas em provas que demandam do candidato mero conhecimento da lei, ou subjetivas dissimuladas, as quais buscam o poder de memorização de leis e a capacidade de síntese no saber objetivado do direito sumulado ou positivado.

A educação bancária está caracterizada no fato recorrente de o educando ser visto como uma conta ou uma caixa vazia na qual se coloca o crédito, isto é, o saber engessado. A espécie em análise, segundo Freire (1996, 2004), é conhecimento imposto, ao invés de ser o “conhecimento partejado”.

Para o saber bancário um metro de biblioteca ou de arestos faz mais sucesso do que as atitudes reflexivas do profissional de direito. Tal modelo leva o educando à falsa sensação de completude e autonomia. Porém, em nenhum campo do conhecimento o aprender autêntico pode ser sinônimo de acumular, mormente na esfera jurídica na qual as informações e saberes se obsoletizam conforme as vicissitudes históricas. O mais desastroso da “aprendizagem” bancária é que o educando ao invés de pensar repete o pensamento de outrem, ou seja, pensamento que não lhe é próprio e que por isso resulta num processo de alienação do saber. Esse alheamento ou alienação tem por consequência imediata a perda de oportunidade de o educando criar a sua própria identidade e autonomia.

A perda de autonomia ocorre porque a educação bancária consiste na relação entre o educado e o educador baseada no “processo de aprendizagem” verticalizado e imitador-memorizador por meio do qual o professor é o intérprete da autoridade e o aprendente é o sujeito passivo a absorver o “conhecimento crítico”. O educando, portanto, no processo de educação bancária, torna-se quando muito alguém que silenciosamente deglute “a cartilha” e se identifica pela consciência transitivo-ingênua e pelo caráter antidialógico de sua ação. Na educação bancária não há autêntico educador ou educando, conforme esclarece Freire (2004, pp. 91-92):

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Uma cultura bancária do direito coincide com o surgimento de uma ciência dos arestos, com a apologia do legalismo, com a hipercientificização do processo e com o esoterismo da linguagem.

A cultura bancária está baseada numa pseudo epistemologia do direito restrita à hermenêutica, à principiologia e à procedimentalização, automutilando-se ou adentrando apaticamente no debate sobre as questões políticas, social, econômica, etc.

A modalidade bancária não é um modelo ingênuo. Ele é adequado a uma formação baseada em hierarquias e a definição de uma conteúdoística antidemocrática e burocratizante. Trata-se de um modelo que se inspira em tribunais que deliberam burocraticamente por intermédio de suas cúpulas e que reproduzem e premiam advogados formalistas e juízes subservientes ao abstracionismo jurídico.

É possível que Freire ao tratar do saber bancário tenha se reportado com maior ênfase ao direito, tendo em vista a sua experiência como ex-estudante de direito e ex-advogado. Não por coincidência, o curso de direito é um filão para o setor privado que o transforma numa mercadoria, reduzindo o ensino às aulas expositivas. Estas

ferramentas simplificam o processo de aprendizagem. Há casos em que cursos jurídicos, proliferando-se em profusão, funcionavam no espaço de um cinema, após o término das sessões.

Não é incomum verificar-se que, no contexto de mercantilização do saber, há professores que, sem formação suficiente e ou mal remunerados, reduzem o processo de aprendizagem a momentos de descarrego de um saber cristalizado e constantemente desempacotado e reempacotado.

Para piorar a situação da aprendizagem jurídica, adicione-se a reserva de mercado criada de forma mesquinha pela OAB. A rigor, em nada contribui para a melhoria do processo de formação dos profissionais de direito o exame de ordem ou o chamado selo de qualidade “OAB recomenda”. Este último chega a ser patético, parecendo ranking de escola de samba, haja vista que os resultados apurados são baseados numa metodologia predominantemente quantitativa.

4. Uma estética freireana: o sentimento de boniteza no estudo dos direitos sociais pela mediação da arte

O método freireano tem se tornado relevante para a educação jurídica, pois ele valoriza a autonomia do educando, evitando que este seja ora consumido pelo saber da autoridade, ora coisificado como um objeto no mundo. Além disso, a estética freireana é uma referência para auxiliar o educando e o educador a não serem consumidos pelos desejos que coisificam, que reduzem a formação ao individualismo e à indiferença em relação ao outro. O método de Freire não é uma técnica, mas um fazer de uma visão de mundo transformadora que envolve três etapas: a da leitura do mundo, que pode se chamar de etapa da investigação temática, na qual o educando tenta descobrir o que ele já sabe para partindo do que já sabe poder conhecer melhor o que ainda não sabe. A segunda etapa

envolve a tematização propriamente dita, o que lhe permite uma dialogicidade que, em outros termos, consiste no compartilhamento do mundo lido. Nessa etapa, o educando constrói o conhecimento, de modo que o educador atua mais como um incentivador do ato de conhecer. A terceira e última etapa consiste na problematização, ou seja, na reconstrução do mundo lido, o que envolve um estágio superior do processo de conscientização.

O processo de aprendizagem sob a orientação do método freireano busca valorizar a profunda vocação do homem de ultrapassar a capacidade de ser mais do que um ser biológico, isto é, envolve a missão de ser profundamente humano.

No contexto ético e estético da obra de Freire é que se busca justificar um dos trabalhos empíricos que se deu no âmbito da graduação do curso de direito da UFRN.

Cuida-se da experiência de educação jurídica que, inspirada na aplicação do método freireano, foi organizada pelos alunos do curso de direito da UFRN, a partir do debate de obras cinematográficas utilizadas como pretexto para a discussão de problemas concretos, tais como: a discriminação racial; a exploração do trabalho infantil; a exploração do trabalho em condição análoga à escravidão; a precarização das relações de trabalho; o assédio moral; o preconceito contra as relações homoafetivas; o preconceito contra os portadores da síndrome de dependência do álcool, etc.

Os temas mencionados foram debatidos no âmbito de execução de um projeto, sob a coordenação do autor do presente texto, e desenvolvido com a colaboração de alunos de direito da UFRN, integrantes do GESTO – Grupo de Estudos de Seguridade Social e Trabalho, que é vinculado à base de pesquisa Direitos Sociais e Contemporaneidade.

O projeto, intitulado GESTO-ART: *o estudo dos direitos sociais pela mediação da arte*, que se realizou durante o período compreendido entre 2009 e 2014, consistiu na exibição de filmes como pretexto

para se debater temas de interesse social, conforme mencionados anteriormente. Os alunos participaram do planejamento e execução do projeto, utilizando a internet, a TV Universitária e as emissoras de rádios da cidade para divulgar o evento e convidar os estudantes, os professores, os servidores públicos da UFRN e as pessoas da comunidade extrauniversitária para assistirem à exibição de um filme e participarem de um debate sobre o mesmo.

A ideia do projeto GESTO-ART partia da concepção de que para se explorar um bom diálogo é preciso ter um tema relevante. A relevância do tema se afere pela sua concretude e atualidade. Situações do mundo vivido é que constituem o conteúdo da vida. Ademais, situações importantes serão sempre aquelas que envolvem questões existenciais. Em relação a tais situações é que cabe ao educador instigar a partilha de visões de mundo. Nesse sentido, Freire esclarece que os interlocutores devem perceber “que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo” (Freire, 2010, p. 100). É nesse diálogo que se instaura a agenda de discussões, o conteúdo, cuja definição deve passar pela deliberação dos aprendentes. Esse conteúdo mínimo temático que se vislumbra como “temas geradores”. Um tema gerador, como o próprio nome sugere, implica no partejamento, na geração de um campo de possibilidades à medida e que ele é visto como uma racionalidade histórica, a qual deve ser problematizada. A tarefa de problematizar a vida é própria do humano, pois somente pode assumir a consciência de sua condição histórica.

Por que a experiência fílmica para tematizar os problemas reais?

Essa pergunta parte de uma conclusão aparentemente simplista e cifrada que consiste em se dizer que a arte problematiza a vida. A experiência do contato com a arte é importante porque o debruçar-se sobre uma obra de arte possibilita uma irrupção da oportunidade de renarrá-la e recriá-la. A propósito, criar e recriar são uma necessidade para o homem explicitar-se como criatura e criador.

A arte é uma das poucas mediações humanas que permite catapultar o humano à condição de artesão da vida; permite-lhe ainda suprir as necessidades humanas de tornar-se criador no interior do mundo. A experiência do contato com a arte é a experiência de exercitar a vida e, na vida, perceber-se como um catalisador do social.

Na sua “Origem da “Tragédia”, Nietzsche (1992)³³ diz que a arte não é um bálsamo ou ornamento, mas a mola propulsora de um mundo em ebulição, capaz de ressignificar não apenas as nossas ações, mas nossos sentimentos. Outras lições retiradas na tragédia consistem no fato de que os heróis não lutam sozinhos. Todos podem ser heróis, mas a vitória obtida é sempre provisória, a exemplo da glória.

Toda arte é encontro com o outro, por isso é redundante dizer que há uma arte do encontro. O encontro é a condição de arte. O artista isolado está também desconectado da sua condição de artífice. A arte é a tessitura da partilha, a junção de elos, a multiplicidade que evidencia um mundo para os que nele habitam; um mundo em que cada indivíduo se explicita na coexistência. Enfim, não existe a arte se não for para partilhar e interferir no outro que paradoxalmente está também no artífice. A arte é a própria ligação entre os humanos no mundo.

A arte como possibilidade de construção de uma realidade superior coincide com a vontade do homem que se faz artista ao

³³ Em Nietzsche (1992, p. 193) fica evidenciado o destaque do poder arte como mecanismo mediador da inquietação questionadora do mundo. É pela arte que o homem garimpa as chaves enigmáticas para continuar a explorar as possibilidades da existência: “Lessing, o mais honrado dos homens teóricos, atreveu-se a declarar que lhe importava mais a busca da verdade do que a verdade mesma: com o que ficou descoberto o segredo fundamental da ciência, para espanto, sim, para desgosto dos cientistas. Agora, junto a esse conhecimento isolado ergue-se por certo, com excesso de honradez, se não de petulância, uma profunda representação ilusória, que veio ao mundo pela primeira vez na pessoa de Sócrates – aquela inabalável fé de que o pensar, pelo fio condutor da causalidade, atinge até os abismos mais profundos do ser e que o pensar está em condições, não só de conhecê-lo, mas inclusive de corrigi-lo. Essa sublime ilusão metafísica é aditada como instinto à ciência, e a conduz sempre de novo a seus limites, onde ela tem de transmutar-se em arte, que é o objetivo propriamente visado por esse mecanismo.

não se deixar agrilhado pelos valores que aprisionam a humanidade. Nessa perspectiva, segundo o francês Jean-Pierre Guyau (2009) o importante nem sempre é o que a arte evidencia, mas o que ela traz como provocação. Por vezes ela evidencia o vazio, o efêmero, o amor ou o ódio, a glória ou a desgraça humana, etc. O importante é como a arte provoca e partilha fertilmente a perplexidade no mundo, isto é, como a arte se faz comunicação para o estranhamento do e no mundo. Outro aspecto, bem lembrado por Guyau, consiste no compromisso da arte com a sinceridade.

Guyau (2009) diz que a arte deve ter a clareza da luz. Na sua ótica, a arte superior é solidária, refuta a mentira, o engodo, a ludibriação, a manipulação e todas as formas, bruscas ou sutis, de reprodução da opressão. Esse engendramento entre a arte e a vida coletiva evidencia o motivo de existir de uma arte qualificada como social. Ela é social porque ela não nasce nem existe para o indivíduo. Segundo Guyau é social porque contém a essência criativa do ser social, isto é, a forma sincera e inventiva da socialidade. É nesse contexto de patrimônio societal que a arte produz a emoção estética do social e faz emergir - da e na realidade - as objetivações sentimentais e sensações comungadas e ou existentes na socialidade.

A arte fílmica particularmente tende a evidenciar com bastante força as alegrias e as angústias dos indivíduos, bem como os reflexos e os sentidos das suas práticas sociais, ou seja, tende a permitir o resgate e a vivência da experiência, que não é a verdade da autoridade.³⁴ Ela potencializa aquilo que Freire chama de capacidade inventiva das possibilidades de um novo mundo.³⁵ Ela possibilita, portanto, a reflexão sobre um passado na reconstrução da experiência

³⁴ “(...) A educação baseada na teoria e prática de experiência não pode ter, como ponto de partida, a matéria organizada do ponto de vista do adulto e do especialista.” (Dewey, 1971, p. 87).

³⁵ “Esta capacidade inventiva que implica a comunicativa existe em todos os níveis da experiência vital.” (Freire, 2000, p. 61).

como estratégia para se combater o saber elitista. Nesse sentido torna-se pertinente a lição de John Dewey (1971, p. 80) ao afirmar que “o meio de escapar dos sistemas escolásticos que fizeram do passado um fim em si mesmo é fazer do conhecimento do passado um meio de compreensão do presente.” Nessa perspectiva, Dewey ressalta o valor de uma pragmática da reconstrução da experiência que tende a desentranhar das energias do passado a sinergia para se estimular um outro futuro. Essa sinergia, segundo Santos (2009), envolve o desenvolvimento da capacidade de “formação de subjetividades inconformistas e rebeldes” a partir da desestabilização do presente.

Só o passado como opção e como conflito é capaz de desestabilizar a repetição do presente. Maximizar essa desestabilização é a razão de ser de um projeto educativo emancipatório. Para isso, tem de ser, por um lado, um projeto de memória e de denúncia e, por outro, um projeto de comunicação e cumplicidade. (Santos, 2009, p. 18).

Dewey também reconhece o poder de desestabilização provocado pela arte. Em sua obra “A arte como experiência” (2010), ele afirma que a confrontação entre o trabalho artístico e a realidade humana libera uma energia impulsionadora das transformações sociais. O ser humano ao experimentar a obra de arte ele tende a recriá-la a partir da inspiração que lhe move as energias da inspiração estética.

É a simples ignorância, portanto, que leva a supor que a ligação da arte e da percepção estética com a experiência significa uma diminuição de sua importância e dignidade. A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o

mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos. Em vez de significar a rendição aos caprichos e à desordem, proporciona nossa única demonstração de uma estabilidade que não equivale à estagnação, mas é rítmica e evolutiva. Por ser a realização de um organismo em suas lutas e conquistas em um mundo de coisas, a experiência é a arte em estado germinal. Mesmo em suas formas rudimentares, contém a promessa da percepção prazerosa que é a experiência estética. (Dewey, 2010, pp. 83-84)

Na concepção deweyana, um filme, seja ele ficção ou documentário, além de dizer muito de uma época, da sua gastronomia, da moda, da arquitetura, da filosofia, da música, dos valores, das relações sociais, etc, diz muito das diferenças que compõe o complexo da vida. O citado autor, portanto, afirma que as diferenças, ao invés de isoladas em contêineres como elementos singulares, devem ser visualizadas como integrantes de uma realidade que, ao ser compreendida em sua diversidade, pode ser transformada pela mediação da arte.

Aplicando-se as percepções de Dewey, Santos e Freire, é possível afirmar-se que a experiência fílmica, ao ser utilizada para se evidenciar o real vivido, tende a constituir-se numa espécie de fotografia dinâmica e concreta da história, isto é, num olhar pragmático que, ao se debruçar sobre um dado espaço e um dado tempo histórico, pode servir à imaginação epistemológica sobre as possibilidades de transformação de um mundo que tem como permanente a dinâmica da mudança social.

Feitas as digressões sobre a importância da estética freireana na educação, parte-se agora para a narrativa empírica do que se sucedeu na experiência fílmica organizada pelos alunos do curso de direito da UFRN. Estes elegeram os seguintes objetivos didáticos gerais das atividades realizadas:

- Apresentar o filme como a ilustração do real e tomá-lo como um tema gerador a ser abordado e problematizado a partir do espaço acadêmico;
- Desenvolver as habilidades críticas, de forma a explicitar – no próprio espaço de debates - a necessidade de se respeitar o posicionamento das diferentes opiniões;
- Compartilhar interpretações sobre os filmes a partir da leitura que cada participante fazia do contexto no qual está inserido o enredo;
- Despertar o aprendente para educar o olhar sobre a realidade profunda, incitando-o à curiosidade epistemológica, isto é, a fazer uma leitura crítica do seu mundo;
- Tomar em consideração os problemas morais e sociojurídicos verificados nas diferentes cenas do filme;
- Discutir, a partir do filme, sobre a relação ética entre os profissionais que somos ou desejamos ser e os valores da solidariedade, da democracia e da humanização.

Dentre os filmes exibidos, só foi levado em conta, para fins de elaboração deste artigo, os eventos que foram objeto de avaliação escrita pelos participantes que, sempre ao final de cada encontro, recebiam um questionário a ser respondido por e-mail em até 05 dias após o evento. O questionário geralmente continha 8 (oito) perguntas referentes ao tema do filme, ao contexto histórico que ele se reporta, ao teor do debate, à relação entre a formação jurídica e a formação de uma consciência crítica, às alternativas de superação do problema principal e as sugestões para próximos eventos. Dentre os filmes exibidos destacam-se os seguintes:

Filmes (longas, curtas e documentários)	Tematização
Pão e rosas	Precarização do trabalho e terceirização
O diabo veste prada	Assédio moral no local de trabalho
Sicko	Acesso à saúde

Philadelphia	Preconceito sexual
O Xadrez das cores	Preconceito racial
Farrapo humano	Problema da Síndrome de dependência do álcool
“Aprisionados por promessas: a escravidão contemporânea no Campo Brasileiro.”	Trabalho em condição análoga a de escravo e discussão sobre o acesso à terra
À procura da felicidade	Ilusão do Empreendedorismo e precarização do trabalho
Carne e osso	Trabalho e adoecimento
Reabilitação de acidentados (entrevista)	Acesso aos serviços sociais da previdência
Daens	História da exploração capitalista
Vida Maria	Discutir a questão de gênero e o trabalho infantil doméstico

O evento se realizava em uma das salas de multimeios do CCSA – Centro de Ciências Sociais da UFRN. Inicialmente um grupo de alunos dava as boas vindas, explicava o objetivo do evento e passava a exibir o filme.

Após o término da exibição, as cadeiras da sala eram organizadas na forma de um grande círculo. Em seguida, dois alunos faziam por 8 a 10 minutos a exibição de dados objetivos sobre o tema (ex: leis existentes sobre o assunto, estatísticas do número de pessoas que sofrem assédio moral; tipos de assédio segundo a lei; etc). A breve introdução feita pela equipe de alunos não tinha o objetivo de evidenciar a posição pessoal dos membros do grupo, mas de fazer um mapa informativo para rememorar dados importantes e atuais sobre o tema (ex: estatísticas, resultados de pesquisas recentes, livros escritos sobre o tema, leis vigentes, posição dos tribunais sobre o tema, etc). Durante esse breve intróito, os participantes poderiam complementar as informações.

Ato contínuo, dois outros alunos apresentavam ao público três perguntas, abrindo ainda a oportunidade para que as pessoas se manifestassem sobre o tema ou mesmo levantassem questões.

O evento que conseguiu obter maior participação chegou a reunir em torno de 57 pessoas e a menor foi de 22 pessoas. A maior participação era de membros da comunidade universitária, sendo

que um percentual médio de 8% era de pessoas da comunidade extrauniversitária. Acredita-se que a menor participação de pessoas de fora do espaço universitário se dava em razão da dificuldade de acesso à UFRN.

A maioria dos participantes que responderam aos questionários, ou seja, 89%, reconheceram que os filmes exibidos retratam situações similares ao que se sucede no plano concreto e que a educação jurídica pode se tornar mais atrativa e mais engajada a partir de metodologias participativas, como as atividades propostas pelo GESTO-UFRN.

Um contingente de 94% dos participantes disse que a exibição e o debate sobre filmes contribuíram para que o participante seja estimulado a compreender criticamente sobre a sua realidade e sobre as lacunas da educação jurídica. Esse mesmo percentual de participantes criticou o fato de os eventos contarem com a pouca participação da comunidade extra-universitária, o que pode ser superado com a mudança do local do evento, já que o acesso da população à UFRN, durante o período noturno, é ainda precário em relação ao sistema de transportes.

Muitos dos alunos passaram a compreender, a partir dos debates, que o curso de direito tinha um projeto político pedagógico que precisaria ser revisto para contemplar a possibilidade de disciplinas e de práticas jurídicas voltadas para os direitos sociais, haja vista que no curso de direito não tinha disciplinas relevantes do ponto de vista social, tais como os direitos do idoso, da criança e do adolescente, direito à saúde, direito à assistência social, etc. Outro detalhe importante é que para muitos dos participantes dos eventos, entre alunos e não alunos, o direito passou a adquirir uma produção de sentido na medida em que ele foi visto como uma possível mediação para a luta social. Sob tal aspecto, o direito pode inaugurar uma cultura nova e deixar de ser visto como mera manifestação ideológica do poder estatal, passando a ser concebido como um campo de possibilidades e lutas pelos que sofrem.

5. Considerações finais

O trabalho com a mediação da arte como experiência demonstrou que é possível se pensar numa nova cultura jurídica, ou seja, é pertinente continuar a se discutir, nos espaços de formação jurídica, sobre a relação ética entre os profissionais que somos ou desejamos ser e os valores da solidariedade, da democracia e da humanização. Todavia, permanece o desafio da educação para a cidadania que consiste em despertar as pessoas para a importância da compreensão crítica e da defesa dos direitos como condição de construção do processo de humanização.

A experiência fílmica, sob a inspiração de uma estética freireana, não apenas pôs em evidência a importância do direito como instrumento de luta social pelos que sofrem, mas também evidenciou que a luta pela melhoria da educação jurídica pode servir como a reinvenção de uma outra cultura jurídica. É sob o desejo de um tempo de possibilidades para o direito que se questiona: que tipo de cultura queremos para o direito?

Com base na inspiração da estética freireana, a resposta possível coincide com a aspiração de uma cultura como espaço de inserção e imitação da vida, auto-esclarecimento, conscientização. Cultura como fluxo de simulacros de alternativas, meios e possibilidades, luta e afirmação. Cultura como arte. Sim, porque na arte todos nós nos tornamos construtores; com arte nos fazemos o artesão que pinta o sonho, desenha o sentimento e esculpe a vida; é pela arte que edificamos o espaço para simularmos muitos pentimentos (com “p” mesmo) e descobriremos o traço mais humano, a forma mais viva, a cor mais harmônica, o ângulo mais nítido e a perspectiva mais arrebatadora do espírito; enfim, a arte é isso: um laboratório estético de descoberta dos sentidos e direções; um campo de teste das nossas percepções dialógicas a transitarem entre a indistinguibilidade do abstrato e do real;

é a viagem que nos faz imergir em nossas irresignações mais recônditas. A arte é a vida resistindo!”

Referências bibliográficas

- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional.
- Dewey, J. (2010). *A arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, P. (2001a). *Política e educação: ensaios* (5.^a ed.) São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia do Oprimido* (39.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gramsci, A. (1988). *Concepção dialética da história* (6.^a ed., tradução: Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Guyau, J.-M. (2009). *A arte do ponto de vista sociológico*. São Paulo: Martins.
- Nietzsche, F. W. (1992). *O nascimento da tragédia: ou Helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Santos, B. de S. (2009). Para uma pedagogia do conflito. In: Freitas, A. L. S. de & Moraes, S. C. de. *Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada*. Porto Alegre: Redes Editora.
- Vossler, K. (1963). *Filosofia del lenguaje*. Buenos Aires: Losada.
- Cabrera, J. (2006). *O cinema pensa. Uma introdução à filosofia através dos filmes*. (Tradução Ryta Vinagre). Rio de Janeiro: Rocco.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. (Tradução: Anísio Teixeira). São Paulo: Editora Nacional.
- Dewey, J. (2010). *A arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, P. (2001a). *Política e educação: ensaios* (5.^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia do Oprimido* (39.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gramsci, A. (1988). *Concepção dialética da história* (6.^a ed., tradução: Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Guyau, J.-M. (2009). *A arte do ponto de vista sociológico*. São Paulo: Martins.
- Lacerda, G. (2007). *O direito no cinema*. Rio de Janeiro: FGV.
- Machado, R. (2010). *Deleuze, a arte e a filosofia* (2.^a ed.). Rio de Janeiro: Zahar.

- Nietzsche, F. W. (1992). *O nascimento da tragédia: ou Helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Santos, B. de S.(2009). *Para uma pedagogia do conflito*. In: Freitas, A. L. S. de, Moraes, S. C. de. *Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada*. Porto Alegre: Redes Editora.
- Silva, N. T. P. da. (2011). *A produção de direito no cinema: um estudo sociológico*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Rio de Janeiro: UFRJ.
- Vossler, K.(1963). *Filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Losada.

(Página deixada propositadamente em branco)

12. EDUCAÇÃO, CORPO, CULTURA: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A HUMANIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Maria Cecilia de Paula Silva*³⁶

Resumo

Artigo busca refletir sobre as questões da educação na perspectiva do corpo e da cultura como meios possíveis para a humanização no tempo presente, em que as condições de vida se tornam preocupantes para o futuro da humanidade. O foco está na investigação das possibilidades de se pensar a educação como questão política e meios para a transformação social e econômica para uma sociedade mais justa e igualitária. Neste ínterim, o potencial expressivo e criativo de expressões corporais, culturais e possibilidades de perspectivas educacionais que possam patrocinar o desenvolvimento humano para a emancipação. Trata-se de uma investigação no território dos processos educacionais em si, no universo do signo e dos significados históricos de práticas sociais, culturais, corporais

³⁶ Professora Doutora do PPGE/ Faculdade de Educação/ Universidade Federal da Bahia/ BR, coordenadora do grupo de pesquisa HCEL, certificado pelo CNPq e da Linha Educação, cultura corporal e lazer do PPGE/UFBA. Bolsista CAPES Processo BEX 6990/14-2. Estágio Sênior na Université de Strasbourg (2015-2016). Pós-doutorado Université Strasbourg (2011-2012).

e sua discussão no meio educacional. Constitui uma pesquisa histórica do tempo presente, em andamento, baseada nos princípios da educação defendidos por Freire (2000, 2001). A linguagem corporal é aqui compreendida como o maior potencial expressivo do meio social que pertence a nossa realidade histórica e, por este motivo, nos interessa. A análise cultural dos signos corporais pelos princípios da história do tempo presente será realizada focando o corpo jovem da periferia de Salvador/BA (Brasil) e sua relação com os sentidos e significados históricos sociais e culturais, destacando a linguagem corporal e seu potencial expressivo no tempo presente, advindos da periferia de Salvador/BA e suas relações com uma educação para a emancipação.

Abstract

This paper aims to reflect on the education in the perspective of body and culture as possible ways to humanization in the current days, when life conditions become a concern in the future of humanity. The focus is in the investigation of the possibilities of thinking about education as a political issue and a mean to a social and economic transformation towards a more just and egalitarian society. Meanwhile, the expressive and creative potentials of corporal and cultural expressions may lead to educative practices that enable the human development with aim of emancipation. This is an investigation in the field of educational processes, in the universe of sign and the historical meanings of social, cultural and corporal practices and their discussion in the educational area. It is about a historical enquiry in the present time, in progress, based on the educational fundamentals supported by Freire (2000, 2001). The body language is here understood as the

most expressive potential of our historical reality and, for this reason, of interest to us. The cultural analysis of the corporal signs through the principles of present times' history will be held focusing the young body from the outskirts of Salvador/BA (Brazil) and its relation with the historical and social meanings, highlighting the body language, its expressive potential and its relationship with the education for human emancipation.

Introdução

Este artigo reflete sobre a educação, o corpo e a cultura como meios possíveis para a humanização em tempos em que as condições da vida estão em questão em função de crises, no âmbito social, econômico, ambiental, político, religioso, sexual, entre outros. O foco principal está na investigação das possibilidades de se pensar a educação como questão política e meios para a transformação social e econômica para uma sociedade mais justa e igualitária. Neste ínterim, o potencial expressivo e criativo de expressões corporais, culturais e possibilidades de perspectivas educacionais que possam patrocinar o desenvolvimento humano para a emancipação se tornam relevantes. Trata-se de uma investigação no território dos processos educacionais em si, no universo do signo e dos significados históricos, sociais, culturais, a partir da imagem e oralidade de práticas corporais e sua discussão no meio educacional. Constitui uma pesquisa histórica do tempo presente, em andamento, baseada nos princípios da educação defendidos por Paulo Freire. A escolha metodológica foi assim determinada por compreendermos que a história do tempo presente abarca melhor as expectativas do objeto investigado. Foi privilegiado o eixo da linguagem corporal por dois motivos principais: porque buscávamos as especificidades culturais, selecionadas por meio de sua expressão histórico-cultural. A segunda razão é porque entendemos ser na sintaxe corporal que se encontra o maior potencial expressivo humano e comunicacional, a linguagem universal capaz de ligar povos de línguas faladas e escritas muito diferenciadas e de conseguirem estabelecer diálogos, se fazerem entender. Portanto, a linguagem corporal compreendida como o maior potencial expressivo do meio social que pertencem à nossa realidade histórica e, por este motivo, nos interessam. A análise cultural dos signos corporais pelos princípios da história do tempo presente, no caso específico, do corpo negro da juventude da periferia de Salvador. Os atributos

específicos dos meios de produção de sentidos e significados foram reconhecidos em função da classificação apontada pela mídia local. À guisa de conclusão, destacamos a linguagem corporal e seu potencial expressivo no tempo presente, por meio de significados históricos e culturais advindos da periferia de Salvador/Ba, relações com uma educação pautada nas contribuições de Paulo Freire e perspectivas educacionais orientadas para a emancipação.

Esta é nossa intenção: dialogar, a partir de elementos centrais da educação, corpo e cultura buscando encontrar caminhos possíveis para a Humanização e olhar a educação de jovens e adultos para a emancipação. Importante focar os corpos e as histórias nas quais esses corpos são utilizados, expostos, narrados ou atacados, tendo em mente que ao nível semiótico nunca é apenas o corpo de um indivíduo que é abordado, mas também o exercício do poder e o poder em si. Além de Freire (2000, 2001), estaremos acompanhados de Hobsbawm (2007), Hesse (2011), Brandão (1995), Benjamin (1991, 2013), Silva (2009), Said (2007, 2011), Judt (2011), Tragtenberg (2010).

Para situar o tempo e o espaço

A exploração e a dominação dos seres humanos, como indivíduos e como classes, negados no seu direito de estar sendo, é imoralidade das mais gritantes (Freire, 2000, p.45).

Século XXI. Planeta Terra. Tempos globalizados. Máximos. Tecnologias ultra; ciências puras; Corpo esportivo de alto rendimento. Talentos mil. Prêmios Nobel destacando-os anualmente. Iluminações incríveis. Explosões: de som, de riqueza, de glórias, de bombas também. Megaeventos. Copas, shows, carnaval, fute-

bol, Olimpíadas, jogos Olímpicos. Outros espaços de encontro, vida, educação: shoppings e mundo virtual. Mensagens passadas quase à velocidade da luz rodam o mundo em todo o segundo. Mundo veloz. Mas, atenção, pois este é um retrato meio borrado de nosso tempo presente.

Borrado porque, neste retrato o fundo do pano fica ao largo. Miséria, penúria, guerra, terrorismo, a dor e a fome. Ignorâncias do homem. Desigualdades econômicas e sociais saltam aos olhos. Corpos gravados pela dor. Corpos que gritam nas ruas, corpos que vagam perdidos, corpos que lutam, nadam, afogam. Corpos fugidios tentando escapar de guerras, de traumas, terremotos, furacões. Desumanização. Eric Hobsbawm (2007) nos apresenta alguns temas de nosso século, como a migração em massa, a xenofobia, a identidade nacional e cultural. Esse autor ressalta que este tempo, que se convencionou denominar de globalização, não pode ser compreendido como um tempo de divisão internacional igualitária, política, econômica e militar entre os diversos países. Isto porque os processos de intercâmbio do comércio, da informação, da cultura e das finanças são organizados por novas e desiguais formas de relação ente países.

E, nesse tempo, os Estados Unidos da América assumem uma centralidade por seu peso na economia mundial, impactando em todos os grandes indicadores econômicos, para além de seu incontestado poderio militar nos séculos XX e XXI. Para este autor, o “império” norte-americano necessita operar em todo o globo, não por meio de um colonialismo clássico, mas mediante países dependentes e satélites, com ou sem o apoio de governantes eleitos.

Estas ações vem se alastrando. Os exemplos são inúmeros. As possibilidades de compreender a perversidade humana que espraia no século XXI. Em todos os lugares do mundo. Da primavera árabe ao horror da Síria atual. No Brasil, corpos em luta. Muitos vão as ruas reivindicando mudanças. Na Europa, há o temor

de ataques terroristas. Em África, o clamor dos povos pela paz e batalhas sangrentas em muitos países marcam o continente de sangue. Terremotos arrasam comunidades, cidades, países, como Haiti, Japão, Chile, China, Nova Zelândia, etc. A terra treme em outros lugares do mundo também, de formas várias. Esgotou-se o tempo do bem estar social.

Início de 2013. Notícias de jornal: Um navio naufragou, em terras italianas. Velhos, jovens, crianças, homens, mulheres africanos tentando chegar ao sul da Sicília, e, no continente italiano, mesmo sendo ilegais, perseguidos, desprezados intencionavam conquistar uma vida digna. Ou, ao menos uma vida que se possa sobreviver. Ao invés disso/ em menos de três dias, dos aproximadamente 550 que partiram da Costa norte-africana (maior parte de Eritreia e Somália). Os mortos chegam a trezentos. Séculos atrás os navios negreiros saíam do continente africano a caminho do inusitado. Situação causada por uma condição de escravidão inumana, ou, no sentido aqui considerado, uma condição de humanização que transformava o ser humano em escravizado. Em Navio Negroiro – tragédia no mar, Alves (1947) retrata a situação vivida pelos africanos no mar àquela época quando, acorrentados, viviam um horror – humano horror, descrito em versos pelo autor.

Era um sonho dantesco... o tombadilho
Que das luzernas avermelha o brilho.
Em sangue a se banhar.
Tinir de ferros... estalar de açoite...
Legiões de homens negros como a noite,
Horrendos a dançar...

Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:

Outras moças, mas nuas e espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs!

Reclamava-se aos céus, suplicando o fim da perversidade humana contra o povo africano e à condição humana (ou desumana?) a que estavam expostos:

Senhor Deus dos desgraçados!
Dizei-me vós, Senhor Deus!
Se é loucura... se é verdade
Tanto horror perante os céus...
Ó mar! por que não apagas
Co'a esponja de tuas vagas
De teu manto este borrão?...
Astros! noite! tempestades!
Rolai das imensidades!
Varrei os mares, tufão!...

Há séculos atrás a diáspora africana apontava um caminho de desumanização. Em 2013, a diáspora africana continua apontando caminhos de desumanização dos seres humanos, apesar do modo de produção escravista ter se encerrado (oficialmente) tempos atrás.

Paulo Freire (2000, p.45), questionava a explicação dada pelos governos sobre os motivos da miséria, da dor, da fome, da ignorância, da enfermidade crônica, que dizem “cinicamente, que o mundo é assim mesmo; que uns trabalham mais, com competência, por isso têm mais e que é preciso ser pacientes pois um dia as coisas mudam”.

A paciência parece estar se esgotando. Manifestações crescentes, greves, lutas, revoltas, guerras, revoluções são passos importantes que definem um momento diferenciado. Passo importante, mesmo

fundamental em tempos atuais. Possíveis de nos mostrar alguns caminhos. Hessel (2011), militante da resistência francesa publica o manifesto *Indignai-vos*, em que sugere a indignação como a primeira forma de resistência para alterar algo. Na apresentação da obra de Freire (2000), *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, a organizadora comenta que precisamos nos atualizar na leitura crítica de Freire no tempo presente para alimentarmos-nos de esperança para sonharmos os inéditos viáveis de hoje e as necessárias transformações sociais para concreta justiça, equidade, paz no futuro.

Da educação, da cultura, do lugar

Brasil. Nordeste. Salvador. Localização importante para situar essa discussão que o artigo propõe: dialogar sobre o corpo, a cultura e a educação e possíveis caminhos de Humanização em tempos que caminham para uma desumanização. Em tempos de globalização e de crise do capital, de mais uma das inúmeras crises desde o seu surgimento. Época de grandes realizações humanas, de perspectivas de desenvolvimento humano imensuráveis.

No entanto, a desigualdade econômica e social instalada na sociedade nos diz muito mais. Esta conformação do estar no mundo, em que se considera natural o desperdício da alimentação. É vergonhoso observar que enquanto milhares morrem de doenças decorrentes de superalimentação, muitos outros vivem com problemas crônicos decorrentes da subalimentação; populações inteiras morrem de forma violenta: de desnutrição, de fome, de miséria. Morrem diariamente por não terem o que comer.

Em outros lugares no mundo e em muitos do Nordeste do Brasil, muitas mulheres são diariamente violentadas. Muitos outros discriminados. Outros ainda vitimados. Em Salvador, a população negra e

indígena continua a sofrer inúmeros preconceitos. Diuturnamente. Não somente em Salvador. A discriminação, o preconceito, o atentado aos direitos humanos e à vida são inúmeros e estão presentes em todas as partes do mundo. Estas são formas de desumanização presentes na vida cotidiana.

Em sua obra, *Em campo aberto*, Brandão (1995, p.84) reflete sobre a dificuldade do educador em pensar em perspectivas culturais emancipatórias utilizando-se a prática pedagógica, ao se consagrar o sentido social da cultura “por uma visão que reduz a cultura a costumes, tradições, práticas e condutas inventariadas - com a língua, os ritos e os cultos, a tradição mitológica e as produções materiais de tecnologias, arte e artesanato, assim como conjuntos acabados de visões do mundo, ordenados como sistemas de mitos e crenças, literaturas, ou religiões”. Isto porque nesta forma de se compreender a cultura domina uma realidade dada e outorgada ao conjunto dos cidadãos na sociedade. Ou seja, como um produto feito, uma consagração dos modos de ser e de viver regidos por critérios de tradicionalismo, estabilidade e atemporalidade.

Para o autor, é por este ponto de vista rígido, consagrado, que o sentido social da cultura que se perde seu traço mais importante, de ser um processo na história das relações entre os seres humanos e os grupos com seus ambientes naturais, do significado das trocas entre os seres humanos entre si e com os outros, de formas diversas, múltiplas, permanentes.

É preciso compreender a cultura na sua forma particular em que os grupos sociais reproduzem suas condições de vida em sociedade e de formas de viver dos sujeitos históricos com códigos definidos, de regras, princípios, atribuindo sentidos e significados às suas experiências; “sistemas de crenças, valores, visões do mundo e identidade social, étnica, sexual, profissional, etc.” (Brandão, 1995, p.85). Said (2011, p. 307) acrescenta que o contato com a cultura envolve a reflexão sobre a dominação e a apropriação pela

força. O “resultado líquido do intercâmbio cultural entre parceiros cientes da desigualdade é que o povo sofre”.

Ao registrar o cunho político da educação Freire (2001, p.34) afirma que, certamente, há uma imoralidade imensa, radical “na dominação, na negação do ser humano, na violência sobre ele, que contagia qualquer prática restritiva de sua plenitude e a torna imoral também”. E continuamos com o autor compreendendo que Imoral é a dominação econômica, é a dominação sexual, é o racismo, é a violência dos mais fortes sobre os mais fracos. Imoral é o mando das classes dominantes de uma sociedade sobre a totalidade de outras, que dela se torna puro objeto, com maior ou menor dose de conivência.

Em pedagogia da indignação, Paulo Freire nos chama a atenção para o necessário momento de indignar-se. Indignar-se contra as desigualdades escancaradas a céu aberto, pois não se educa se não tivermos a capacidade de nos indignar diante de qualquer injustiça. Esta, de certa forma é também a conclamação de Hesse (2011) em seu manifesto: Indignai-vos! como a saída possível da situação atual. Precisamos continuar a luta, precisamos nos movimentar e a indignação é uma das primeiras formas de tomarmos consciência desse momento histórico.

Compreendemos o que está em destaque nestas obras e que este evento, em especial, busca debater são processos humanos, ou de humanização.

Processos estes culturais, portanto, educacionais. Mas, o que estamos entendendo por cultura e por educação? Importa situar a cultura em uma prática que aponta para a emancipação humana, ou, nos termos aqui considerados, para a humanização não desumanizada. Importa compreendermos o sentido da educação em devir, porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, “porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo” (Freire, 2001,p.20).

Para ele, tanto a cultura como a história são feitas pelas manifestações do exercício da liberdade (por meio da criatividade, inovação, curiosidade), que, quando negada necessita de uma luta por ela, mesmo que esta luta implique em correr riscos. Esta seria um dos fins da educação: criar no sujeito a consciência de que a presença no mundo é um fator de risco, e isto não é ruim. E a educação, numa perspectiva da emancipação, deve proporcionar o assumir riscos, lutar pelo que acredita e, ir a cada momento tornando maior consciência da capacidade de intervenção no mundo. Tornar-se sujeito que compreende o mundo como devir, em que a mudança faz parte da cultura, e que cada um tem a possibilidade de entendê-la, aceitá-la, negá-la, alterá-la como ser político, coletivo e individual.

O acomodar-se, ainda de acordo com o autor, é desistir da luta para transformar o mundo. A educação para a emancipação impõe uma atitude de não se acomodar; torna-se imprescindível correr riscos, portanto, posicionar-se de forma permanente por justa e ética. A dominação está associada de forma direta à acomodação e o educador, e a educação deve aí intervir para impedir que situações de opressão continuem. Para tal, a aprendizagem deve ser de mundo. Neste sentido, a educação deve ser compreendida como o trabalho vivo da experiência social, cultural, corporal.

Educação, corpo e cultura: imagens e imaginações.

Walter Benjamin (2013), a seu tempo alerta para a situação do capitalismo entendido como religião, bem como para o perigo de uma compreensão linear da história. Nossa tentativa é de aprofundarmos um pouco esta discussão no âmbito educacional. Para isso, situaremos o Nordeste do Brasil, locus de nosso estudo e sua

perspectiva cultural quando falamos de corpo, mais especificamente de corpo adjetivado: adolescentes e jovens adultos de maioria advinda da classe pobre, de cor negra, de bairros periféricos de Salvador. Para tal, reportamo-nos para notícias sobre direitos humanos. A reportagem de Araújo (2015) destaca: “mais três jovens morrem assassinados em Salvador em operações da Polícia Militar da Bahia. Neste final de semana, 15 jovens negros foram mortos. A reportagem intitulada “Mais três morrem em ações da PM em Salvador. São 15 mortos desde 6ª feira” anuncia bem mais que isto. Ela sugere-nos o quadro atual do que acontece em periferias urbanas de grandes cidades no Brasil e que muitos estudiosos apontam como sendo algo próximo (senão exato) a uma faxina étnica, ou conforme a reportagem anuncia “um genocídio contra a juventude negra, um problema que a juventude negra enfrenta há muito tempo e que tem sido combatido por diversos movimentos”. Uma das ações é fazer e aprovar leis que inibam ações do próprio Estado que atentam contra parte da população. Mas qual parte? Uma específica, identificada corporal e culturalmente?

A metáfora “o corpo é um Instrumento de medição, identificação”, remete-nos a capacidade de classificarmos os seres humanos por marcações específicas, como parte de uma operação que resulta, de forma subsequente, em quantificação. Neste uso metafórico, o elemento “corpo” pode marcar uma quantidade, ou ainda, uma avaliação indicativa de uma situação. Nesta reportagem destaca-se o quantitativo de seres humanos, jovens, negros, de bairros periféricos em Salvador, mortos pelo poder do Estado – policiais militares. E sem razões cabíveis sequer, para prendê-los, segundo testemunhas dos acontecimentos. Esta questão social que nos choca está a acontecer a todo o tempo em Salvador, Bahia, Nordeste do Brasil. Os corpos da reportagem anunciada fala-nos mais do que simples contas numéricas. Estes 15 corpos vão muito além dos aspectos medidos e quantificáveis. Conceitos que perpassam pela

realidade de compreender o corpo através de imagens emprestadas do corpo. Pela cultura. Devemos pensar, como Guiraud (1980, p.3), que "falamos com nossos corpos".

Minha análise vai girar em torno de duas questões: quais são os elementos culturais seleccionados, em outras palavras, salientados? Por que eles estão inseridos nesta questão? Estaremos dialogando no sentido de questionar a importância da compreensão desse corpo situado social, cultural e historicamente e caminhos possíveis para uma educação de jovens e adultos para a emancipação dialogando com escritos de Freire.

O corpo aqui considerado é o corpo atual, este, das relações de conflito e de poder expressas nas imagens que a atualidade nos traz, como, por exemplo, os conflitos visibilizados mundo afora, no tempo presente. Conflitos políticos expressos pela linguagem corporal. O corpo – sujeito – de reivindicações e ações que envolvem atitudes de resistência, ação, confronto. O corpo chega a ser a arma utilizada pela população em contraposição ao armamento do Estado, ora representado pelo Exército, ora pela Polícia, no Brasil e no mundo. Aqui não se separa o corpo do sujeito, apesar de toda uma história de separação corpo/sujeito, dos tempos da dualidade corpo/alma, tão colado na cultura ocidental.

O que se coloca em questão é a visibilidade do corpo como forma de estar no mundo e se relacionar cotidianamente, resultado de articulações entre imagens, palavras e outras informações do meio. Ou seja, a necessidade de humanização das relações humanas. Imediata retomada da lógica humanizadora e, neste aspecto a educação interliga-se de forma crucial. Uma educação que, conforme situa Paulo Freire, atenta a complexidade da vida, uma educação integral do sujeito em seu meio e com os demais. Portanto, uma educação que se comprometa com o mundo dos valores, com o mundo do trabalho e com o ambiente de forma geral (o planeta). Para este autor, o processo de humanização requer a construção

de uma ética universal do ser humano. E requer estarmos situados, engajados, indignarmos para agirmos.

No exercício de situar a importância da educação como ato de transformação, o autor aponta-nos a necessidade de pensarmos a história em movimento, não como repetição do passado ou como algo inexorável, mas como devir, como possibilidade e mais, como necessidade de lutarmos para construí-la. Afirma a necessidade de compreendermos a natureza política da educação em geral, de adultos e da alfabetização, em particular. “jamais pude pensar a prática educativa, de que a educação de adultos e a alfabetização são capítulos, intocada pela questão dos valores, portanto da ética, pela questão dos sonhos e da utopia, quer dizer, das opções políticas, pela questão do conhecimento e da boniteza, isto é, da gnosiologia e da estética”(Freire, 2000, p. 40).

Ele nos chama a atenção para a prática educativa estar atrelada às condições concretas no tempo-espaço em que é realizada, justificando pela forma como ele entende a nossa presença no mundo como seres humanos e nossas relações com a história e a cultura: “por isso, não temo dizer que a educação de adultos hoje, como a educação em geral na perspectiva progressista, tanto quanto ontem e por novas razões também, tem que continuar lutando contra as ideologias fatalistas” (Freire, 2000, p. 43).

Silva (2009, p.23) neste mesmo sentido, aponta-nos a responsabilidade da educação e a necessidade de uma “reflexão crítica sobre o (des) trato do corpo no chão da escola torna-se indispensável à reestruturação do seu trato, possibilitando uma educação comprometida com a leitura da realidade e com as possibilidades de sua transformação”. Para tal reflexão, a autora sugere conceber o ser humano de forma relacional, de relações ativas, individuais e coletivas. Eis o desafio. O significado de pensarmos em fazer a educação diferente e de fato considerarmos o corpo sujeito histórico, para além dos limites impostos, dos pesos e medidas, das marcas

tatuadas. Freire levanta a seguinte questão: “Se é possível obter água cavando o chão, se é possível enfeitar a casa, se é possível crer desta ou daquela forma, se é possível nos defender do frio ou do calor, se é possível desviar leitos de rios, fazer barragens, mudar o mundo que não fizemos, o da natureza, por que não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política?” (Freire, 2000, p.44).

Como desafios para uma ação educacional de jovens e adultos diferenciada é que caminham perspectivas de ação pedagógica e investigação educacional desenvolvidas pelo grupo de pesquisa HCEL - PPGE/ FAGED/UFBA. A perspectiva proposta é a alteração de compreensão do saber escolar e da assunção do sujeito histórico, social, cultural no diálogo educacional, no saber escolar. Partimos da realidade vivida pelos adolescentes e adultos do ensino médio que frequentam escolas públicas, do Estado da Bahia e Federal, considerando as lógicas sociais e o mundo do trabalho, interpretando-as no tempo presente, no contexto apresentado, no ambiente de contrastes e conflitos. Neste ponto, compreendemos que a questão central de uma educação que busca a conscientização, a emancipação humana visando a transformação social deve valorar a expressão corporal como linguagem, tratando-a em uma perspectiva da totalidade para os estudantes de ensino médio, partícipes da juventude baiana, possibilitando-os de compreender a singularidade do ser social e, ao mesmo tempo, a sua complexidade - corporal, cultural, histórica.

Com relação a questão a complexidade e a unidade na diversidade Freire (2001) dialoga com as diferenças interculturais e seus cortes: de classe, de raça, de gênero e, como alongamento destes, de nações, que geram ideologias, tanto discriminatórias como de resistência. Considera que o que gera ideologia discriminatória é a cultura hegemônica e a cultura discriminada gera, por sua vez, ideologia de resistência (que por sua luta se alternam em diversas: pacíficos, rebeldes, violentos ou voltados para a recriação do

mundo). E, por serem dialéticos elas se interpenetram, sendo impossível compreendê-las de forma pura ou destituídos de análises das ideologias e de suas relações com o poder. As ideologias “se expressam na linguagem – na sintaxe e na semântica-, nas formas concretas de atuar, de escolher, de andar, de vestir, de até dizer olá, na rua” (Freire, 2001, p.18).

E de como se entrelaçam vida, cultura, corpos: das imagens às imaginações

Para Benjamin (2013), as imagens são relações sociais que descrevem e legitimam os territórios da ação política, por um lado. Por outro, os corpos e os discursos envolvidos na visualização do poder articulam diferentes níveis de dominação ideológica e de imaginação social. O debate sobre humanidade ou desumanidade no tempo presente pressupõe igualmente uma dimensão corporal ligada à imagem, à dimensão corporal das figuras políticas, ou seja, como as mesmas se apresentam no contexto da encenação não só social, mas também, educacional.

Quanto às imagens e imaginações, Verón, teórico argentino nos auxilia a reflexão no campo do discurso, das relações e da comunicação. Argumenta que a teoria do discurso se baseia em uma dupla questão: a primeira é que “Toda produção de sentido é necessariamente social: não se pode descrever e nem explicar satisfatoriamente um processo significante, sem explicar as condições de produção da vida social”. O segundo aporte teórico de sua teoria é que “Todo fenômeno social é, em uma de suas dimensões constitutivas, um processo de produção de sentido, qualquer que seja o nível de análise do micro ou macro sociólogo”.

Para Verón, é na semiose que a realidade social é construída. Por menor que seja um ato individual, ele é parte de um quadro

socializado e estruturação de unidades socializadas das pulsões. Neste sentido, toda produção de sentido possui uma manifestação material. Esta materialidade do sentido define a condição essencial, o ponto de partida necessário de todo estudo empírico sobre a produção de sentido. Qualquer que seja o suporte material, o que chamamos de um discurso ou um conjunto discursivo é uma configuração espaço-temporal de sentido. Isso define o sentido essencial da materialidade, o ponto de partida para estudos sobre a produção de sentido. Seja qual for o material de apoio, geralmente denominado de um discurso ou discurso social, é uma significação espaço-temporal. Um significado que passa pelos elementos fundantes deste texto: o corpo, a cultura e a educação.

Benjamin (2003) considera que as imagens não se resumem a simples objetos, e sim meio e matriz de sua concepção teórica. Como teórico e filósofo da arte de seu tempo, o século XX em plena transformação, Benjamin, apresenta a imagem como elemento fundamental para a reflexão e apreensão do mundo, para além da dos elementos de forma e conteúdo (um terceiro elemento). Em seus escritos ele parece desenvolver uma lógica diferenciada, que nos conduz a pensar em imagens.

As imagens produzem sentidos e significados singulares nos seres humanos. Desde a mais tenra idade, as imagens chamam uma atenção especial e, logo as crianças se encantam com elas e com a expressão das mesmas, gestos, imitações, reflexos, rabiscos e desenhos que vão ganhando formas, conteúdos, histórias fenomenais, etc.

Especificamente, a configuração teórica de Benjamin (2003), ao remeter a esta expressão “pensar em imagens” (Weigel, 1999, p.14), nos aproxima das figuras que se apresentam na realidade em que, muitas vezes, se forja uma tradição de imagens da história que podem nos remeter a pontuar questões como eventuais implicações. As imagens de nossas percepções, idéias e as metáforas que nos

rodeiam são consideradas como “espaço do corpo e da imagem”, lugar em que se gesta a nossa realidade.

Tragtenberg (2010, p.18) insinua que a mecanização do mundo e, por consequência, do ser humano, do corpo, é um anseio do próprio ser humano para, dessa forma, desobrigar-se da responsabilidade de pensar e agir sozinho, garantir sua felicidade, negar o sofrimento e toda a responsabilidade daí decorrentes. Baseia-se nos estudos antropológicos de Dostoievski e na tese segundo a qual o ser humano, “por sua natureza não mecânica, tem dentro de si elementos irracionais não suscetíveis de um tratamento quantitativo, que são a fonte de sua vida”. Estes estudos contribuíram para a compreensão de que o ser humano não é uma coisa, mas sim um elemento autônomo: “inerente à natureza humana, essa liberdade não admite limitação de ordem exterior, constituindo a essência do ser”.

Observa ainda que a liberdade advém dessa compreensão, liberdade que para o ser humano é uma responsabilidade pesada por pressupor os riscos inerentes, o sofrimento que dá oportunidade ao ser humano de se conscientizar de sua individualidade e de viver a liberdade.

A antropologia humanista por seu turno apresenta-nos a compreensão do ser humano como ser social. Marx inaugura essa compreensão ao desenvolver sua crítica social e tratar de temas relativos à religião, ao Estado e a sociedade. Tragtenberg (2010, p.20) esclarece que para Marx, Estado e sociedade formam um mundo invertido (o Estado e a sociedade produzem a religião que é uma consciência invertida do mundo, já que o Estado e sociedade são um mundo invertido); e as ‘deficiências de sua existência’ (características humanas) surjam em ‘circunstâncias fora de sua vida’. Assim, “a luta de classes nasce de um antagonismo das condições de vida”, nasce de uma determinada ação humana, denominada por Marx de deformação da humanidade humana, ou seja, da atividade consciente: “assim como a sociedade produz o homem, ele produz

a sociedade”. A humanidade que produz a autoalienação converte a vida da espécie em meio de sua existência individual.

E essa existência individualizada, essa autoalienação, promove a consideração do outro humano como objeto, instrumento para suas necessidades. Daí decorre a afirmação de que também a sociedade é desumanizada, “assim como o produto do trabalho alienado enfrenta-se com um poder alheio, assim o homem torna-se um poder alheio diante de outro homem; é a característica da sociedade dividida em classes” (Tragtenberg, 2010, p.22).

Silva (2003, p.30) considera que o principal objeto do pensamento filosófico é o ser humano, sua consciência e seu comportamento. Compreendendo que a significação humana e a realidade social não se dissociam é importante considerar estas questões sobre o ponto de vista da totalidade, categoria fundamental no pensamento de Marx, o próprio caráter das expressões dos processos sociais, isto é, um complexo geral estruturado historicamente.

Para Freire, isso não significa negação dos condicionantes a que estamos submetidos - genéticos, culturais, sociais, e sim o reconhecimento de sermos “condicionados mas não determinados; que o condicionamento é a determinação de que o objeto, virando sujeito, se torna consciente. Significa reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro é problemático e não inexorável”.(Freire, 2000, p.51).

Esta é a linha desenvolvida por Freire para fundamentar a lógica educacional, pois para este autor, “a matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente”(Freire, p.52). Considera que o ser humano, consciente de seu inacabamento, deve inserir-se em um processo incessante e permanente de busca, de esperança. E este processo é a educação.

Para refletirmos sobre a formação de jovens e adultos no Nordeste do Brasil, Salvador, levando em consideração o contexto social é

preciso, mais que nunca, fomentar diálogos com teóricos que, como ele, questionam a educação tradicional e apontam perspectivas abertas, caminhos repletos de esperança.

A educação de adultos, segundo Freire (2001) teve o movimento necessário e preponderante, realizado no Brasil na América Latina em direção à educação popular, fato que possibilitou a educação de adultos tornar-se mais abrangente. E esta compreensão passa pela absorção de conteúdos que estabelecessem vínculos com o cotidiano. Para ele “o que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular” (Freire, 2001, p.16). Suas reflexões anunciam que este processo é também político, ao refletir a capacidade de mobilização em direção aos objetivos coletivos, uma militância. Neste sentido, a prática educativa é reconhecida como prática política, e assim, livra-se das prisões da burocracia e de procedimentos escolarizantes. Assim, a educação popular e progressista, “superando o que chamei, na Pedagogia do oprimido, ‘educação bancária’, tenta o esforço necessário de ter no educando um sujeito cognoscente, que, por isso mesmo, se assume como sujeito (...) são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos (...) quanto a análise que eles façam de sua realidade concreta” (Freire, 2001, p. 17). Para ele, o senso comum só pode ser superado a partir dele, não pelo seu desprezo. O ponto de partida seria, assim, os sonhos, frustrações, dúvidas, medos, desejos dos educandos (crianças, jovens, adultos). Insiste ele na necessidade de se trabalhar com palavras e temas situados, palavras e temas grávidos de mundo. Somente assim teria sentido a Educação Popular como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos poderiam e deveriam experimentar. A compreensão do tempo histórico aberto, dinâmico, feito e refeito por nós é fundamental

para esta concepção de educação popular que, “praticando-se num tempo espaço de possibilidade, por sujeitos conscientes ou virando conscientes disso, não possa prescindir do sonho (...) É possível a vida sem sonho, mas não existência humana e História sem sonho”. (Freire, 2001, p.18).

Apontamentos para outras sínteses e novos diálogos

Este artigo buscou refletir sobre a educação e os saberes do corpo e da cultura no tempo presente, a partir do diálogo com escritos freireanos. Nossa compreensão é que pensarmos em uma educação para a emancipação humana e a transformação social é necessário considerarmos que o corpo e a cultura figuram como aspectos centrais do processo educacional. Neste sentido, faz-se imprescindível conhecer e valorizar os saberes locais e as perspectivas históricas, culturais, sociais, estabelecendo conexões com o todo e interpretando-as no tempo presente e no contexto de periferia de Salvador, região Nordeste, Brasil, um contexto complexo, de contrastes e conflitos. A proposição foi dialogar sobre caminhos possíveis de uma educação na perspectiva da emancipação.

Com esta compreensão consideramos importante destacar a dimensão corporal de manifestações políticas, do ontem e do hoje, como se apresentam no contexto da realidade, sob diversos aspectos. Apresentamos uma reflexão a partir de fragmentos de uma dada realidade, uma notícia de jornal que explicita uma realidade contraditória e que aponta para a urgência da humanização das relações sociais, para a compreensão dos direitos humanos e para a necessidade de justiça e equidade econômica e social. Ao dialogar com estudos e perspectivas sobre a “visibilidade” dos “corpos” e relações de poder, entendendo-se o corpo como sujeito, ser histórico, cultural - resultado da articulação social, compreendemos a

importância do ato de educar, da alfabetização para além das letras, da necessidade de conscientização e compreensão dos contextos para que, apropriando-se deles, possamos transformá-los. Importou compreendermos as imagens, as palavras, as tramas, ideologias e informações colocadas em jogo, bem como as relações de poder.

Este foi o desafio de Paulo Freire e ele permanece um desafio atual. Importou-nos focar a reflexão a partir de um extrato da vida cotidiana, uma das muitas histórias vivenciadas em Salvador por jovens e adultos tão expostos. História que aponta a lógica perversa da sociedade brasileira e expõe a situação da juventude que mora na periferia de Salvador, de corpos negros e pobres, considerando que nunca é apenas o corpo de um indivíduo que é abordado, mas todo o contexto social; não é o caso em si, mas também o exercício do poder e até mesmo o poder do Estado. Este poder que é refletido em cada momento histórico e cultural e, de forma diversa, no corpo social, no corpo individual, no sujeito histórico.

A reflexão das relações e da comunicação baseou-se em uma dupla questão: a de toda produção de sentido é necessariamente social; e todo fenômeno social é, em uma de suas dimensões constitutivas, um processo de produção de sentido, qualquer que seja o nível de análise (do micro ou macro). Acreditamos nessa perspectiva social, de considerar a cultura e corpo como fundamentais para uma educação na perspectiva da emancipação humana, por outra forma de compreender a vida e vivê-la, com justiça econômica, social. Educação, corpo e cultura como caminhos possíveis para a Humanização em tempos que, mesmo humanos, parece-nos cada dia mais desumanizados.

Ao focarmos o corpo e suas expressões históricas, culturais, encontramos maior potencial expressivo humano e comunicacional, uma linguagem universal capaz de ligar povos de línguas faladas e escritas muito diferenciadas e deles, efetivamente, conseguirem estabelecer diálogos, se compreender. A linguagem corporal compreendida como

o maior potencial expressivo do meio social que pertencem à nossa realidade histórica. Isso define o sentido essencial da materialidade, corporal, o ponto de partida necessário para os necessários estudos referentes à humanização da humanidade.

Os caminhos possíveis são inúmeros e dependem do coletivo envolvido - educadores, gestores, educandos, comunidade -, enfim, seres humanos, sujeitos dessa história aberta que está sendo sempre construída e preme de perspectivas. Perspectivas afinadas à compreensão de que educar é antes de tudo um ato político, complexo, amplo e consciente. Perspectivas que afirmam a importância do legado de Paulo Freire na atualidade, por isso o atualizam.

Referências bibliográficas

- Alves, C. (1947). *Poesias escolhidas*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
- Araujo, E. (2015, Fevereiro, 08). Mais três morrem em ações da PM em Salvador. São 15 mortos desde 6º feira. *Ponte: direitos humanos, justiça e segurança pública*. Recuperado em 25/03/2015 de <http://ponte.org/mais-tres-morrem-em-acoes-da-pm-em-salvador-ja-sao-15-os-mortos-no-final-de-semana/>.
- Benjamin, W. (2003). *Obras escolhidas: magia e técnica, ciência e arte*. (3ª ed., Vol.1.). São Paulo: Civilização Brasileira.
- Benjamin, W. (2013a). *O capitalismo como religião*. São Paulo: Boitempo.
- Brandão, C. R. (1995). *Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular*. São Paulo: Cortez.
- Freire, A. M. A. (2000). Introdução. In Freire, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp.
- Freire, P. (2001). *Política e educação: ensaios*. (5ª ed.). São Paulo: Editora Cortez.
- Hessel, S. (2011). *Indignai-vos!* Portugal: Editora Objectiva.
- Hobsbawm, E. J. (2007). *Globalização, democracia, terrorismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Guirald, P. (1980). *A semântica*. (3ªed.). Rio de Janeiro: Difel.
- Said, E. W. (2011). *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Said, E. W. (2007). *Humanismo e crítica democrática*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Silva, M. C. P. (2009). *Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas da concepção de corpo na história da educação brasileira*. Salvador: EDUFBA.

- Santos, B.S. & Rodriguez, C. (2002). Reinventar a emancipação social para novos manifestos. In Santos, B.S. (Org.). *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista* (pp.22-75). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,
- Tragtenberg, M. (2010). *O capitalismo no século XX*. (2ª.ed.) São Paulo: Editora UNESP.
- Verón, E. (1998). *A produção do sentido*. São Paulo: Cultriz.
- Weigel, S. (1999). *Cuerpo, imagen y espacio en Walter Benjamin: una relectura*. Argentina: Paidós.

(Página deixada propositadamente em branco)

13. CONEXÕES DE SABERES SOBRE TRABALHO: DAS HERANÇAS E DOS PROJETOS

*Charles Cunha*³⁷

*Daisy Cunha*³⁸

Resumo

Este texto dá a conhecer ações do Programa de Pesquisa, Ensino e Extensão sediado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Conexões e Saberes sobre Trabalho, em particular a experiência-projeto Conexões Saúde e Segurança na Mineração. Essa experiência consistiu na condução de um conjunto de encontros entre trabalhadores do setor de mineração, gestores, técnicos e pesquisadores de diferentes áreas disciplinares de universidades na Escola Sindical 7 de Outubro (Belo Horizonte-MG, Brasil), no sentido de criar espaços e tempos de construção partilhada de conhecimentos que ampliam o olhar sobre causas de acidentes de trabalho e possíveis ações de prevenção mais eficazes. A base desse processo está no diálogo entre saberes acadêmicos e saberes produzidos no e pelo trabalho, no âmbito de uma ação cooperativa sem hierarquias sociais e epistemológicas

³⁷ FaE/ Universidade Federal de Minas Gerais; charlescunha@hotmail.com

³⁸ FaE/Universidade Federal de Minas Gerais; daisy-cunha@uol.com.br

que promove aprendizagens e aumenta o poder de agir por parte de todos os envolvidos.

O Programa assume como herança a experiência reportada por Oddone, Re e Briante em *Rédecouvrir l'Expérience Ouvrière* (1981), em que se cunhou a noção de *Comunidades Científicas Ampliadas* para designar o processo de construção partilhada de conhecimentos sobre o trabalho a partir do encontro entre metalúrgicos e pesquisadores. Nesse âmbito, a experiência social dos trabalhadores consiste no ponto de partida para uma (re)interrogação dos patrimônios científicos. Também a noção de *temas geradores*, de Paulo Freire, é revisitada, no sentido de que as ações da experiência-projeto relatada guiavam-se por assuntos que emergiam do diálogo entre os diferentes intervenientes, produto de experiências vividas e que mereciam tratamento problematizador.

Abstract

This paper aims to present the Project of Teaching, Research and Public Outreach called “Conexões e Saberes sobre Trabalho” (Connections and Knowledge about Labor) based on the Federal University of Minas Gerais (UFMG), particularly the experience-project *Conexões Saúde e Segurança na Mineração* (Connections Health and Security in Mining Sector). This project consisted in conducting a series of meetings between workers of the mining sector, managers, technicians and researchers from different disciplinary areas in the Escola Sindical 7 de outubro (Union School 7th of October – Belo Horizonte-MG, Brazil). These meetings have enabled spaces and times of sharing learning in order to extend the look on the causes of accidents and more effective prevention actions. The dialog between academic knowledge and practical knowledge was on the basis of the whole process,

which encompassed a cooperative effort towards the increasing power to act where social and epistemological hierarchies did not take place.

The Project stands as an heritage of the reported experience by Oddone, Re and Briant in *Rédecouvrir l'Expérience Ouvrière* (1981), which has coined the notion of *Extended Cientific Communities* to name the process of sharing learning about labor from the meeting between researchers and metallurgists. Within this context, the social experience of the workers was the starting point of the continuous questioning of scientific heritages. Paulo Freire's concept of *generative themes* is also evoked, once all the actions of the reported Project were guided by issues that emerged from the dialogue between different actors, issues that were the product of experiences which deserved a problematizing treatment.

Heranças

Nossas heranças são muitas, tantas quanto nossos projetos. Poderíamos relembrar as muitas experiências de educação de adultos e de educação popular pelo interior dos estados brasileiros, as variadas iniciativas de formação sindical e política de trabalhadores que, nos últimos trinta anos do século passado, povoaram os bairros populares nas periferias das grandes cidades brasileiras; ou, nesse mesmo contexto, trazer à memória formações desenvolvidas em escolas sindicais – como, por exemplo, o Projeto Integrar/CUT³⁹ –, organismos governamentais⁴⁰, universidades públicas⁴¹ e ONGs⁴² espalhadas pelo país. Essas são formações cujo objetivo sempre foi, em processos interativos escolares ou não escolares, ampliar as reservas de alternativas, aumentar o poder de agir, bem como o valor agregado das iniciativas produtivas de certas comunidades com a finalidade de melhoria da qualidade de vida e trabalho.

Algumas delas acompanhamos de perto, como a experiência do Projeto de Educação de Trabalhadores (PET), desenvolvido conjuntamente pela Escola Sindical 7 de outubro, a Prefeitura de Belo Horizonte e a CGIL da Itália. Durante 16 anos, de 1995 a 2011, o projeto desenvolveu-se em diversos espaços – inicialmente, dentro da Escola Sindical, migrando para a Escola Municipal União Comunitária –, sempre garantindo o direito à educação a diversos trabalhadores formais e informais, nos três turnos, manhã, tarde e noite, para homens, mulheres, jovens e adultos,

³⁹ Central Única dos Trabalhadores/CUT. Programa Integrar – formação e qualificação para o trabalho. São Paulo: Confederação Nacional dos Metalúrgicos, junho, 1998.

⁴⁰ Cf. Ferreira, Donatelli e Reis Júnior (2003).

⁴¹ Cf. Hoefel (2012).

⁴² Cf. Souza (2010).

ampliando os locais das salas de aula não só para outros espaços no bairro onde se localizava a escola, mas para outros espaços da cidade (Cunha & Nunes, 2008, 2009). Nessas experiências de formação-ação, aprendemos a ver um problema epistemológico e político da produção, da circulação e do valor dos saberes produzidos na experiência de vida e no trabalho dos trabalhadores, bem como as tensões que estas vivências engendram em seus processos educativos.

As experiências internacionais também são vastas⁴³. Neste trabalho, entretanto, focalizaremos a experiência de Ivar Oddone, Alessandra Re e Gianni Brianti por seu pioneirismo em partir da experiência dos trabalhadores e confrontar-se com as normas produtivas presentes nas situações de trabalho para, daí, reinterrogar saberes acadêmicos. Ao fazê-lo, revelam o que está em jogo na construção de novas hegemonias políticas a partir dos locais de trabalho. Nosso intuito é, então, praticar uma *exegèse* buscando apreender nos textos desses autores um método à luz da prática acadêmica que narram na obra *Rédecouvrir l'Expérience Ouvrière* (Oddone, Re & Briante, 1981). Entendemos por método uma regra, uma hipótese de trabalho que gera procedimentos e novos modos de produzir conhecimento. Esta descrição não deixará na penumbra outras contribuições internacionais com as quais dialogamos permanentemente ao longo de nossas reflexões aqui e alhures, pelo engajamento que inspiram e pelos contributos teórico-metodológicos que nos aportam, entre elas a ideia de um *Dispositivo Dinâmico a Três Polos*, central nas formações do Instituto de Ergologia da Aix-Marseille Université⁴⁴, e as possibilidades abertas pela ergonomia wisneriana da atividade.

⁴³ Cf. Teiger e Lacomblez (2013).

⁴⁴ Cf. Site do Instituto de Ergologia: www.ergologie.com

A experiência das *Comunidades Científicas Ampliadas*

Nos anos 70, pesquisadores da Universidade de Turim desenvolveram experiência denominada *Comunidade Científica Ampliada* com metalúrgicos da FIAT automóveis. Esta experiência consistia em encontros dos pesquisadores com metalúrgicos no contexto das 150 horas⁴⁵ para discutir questões relativas aos elementos que se configuravam nocivos à saúde no ambiente de trabalho desses operários.

A convivência e o diálogo entre esses dois segmentos permitiu compreender que os riscos que se apresentavam no processo produtivo provocavam atitudes dos trabalhadores em defesa da sua saúde, o que os impulsionava a adquirir novos conhecimentos, na perspectiva de transformar suas condições de trabalho. A investigação sobre a construção quotidiana dos saberes desenvolvidos na labuta diária do trabalho buscava compreender melhor “o que faziam os operários, o que pensavam os operários, qual era o sentido e os objetivos de suas lutas centradas sobre problemas de segurança e higiene” (Oddone *et al.*, 1981, p. 21). Mas, em algum momento desses encontros, os pesquisadores desconfiaram que algo lhes escapava nas tentativas de fazer com que os trabalhadores lhes dessem informações mais densas sobre sua experiência do trabalho quotidiano na metalúrgica.

Logo nas páginas iniciais do livro *Rédecouvrir l'Expérience Ouvrière*, Oddone *et al.* (1981) chamam atenção para o fato de que a grande dificuldade na associação entre a experiência operária e a psicologia do trabalho de que dispunham foi resistirem – na me-

⁴⁵ Conquista sindical e política dos trabalhadores italianos que garantia aos mesmos utilizar 50 horas anuais durante três anos para frequentar qualquer processo educativo. Nesse contexto, Oddone e sua equipe puderam oferecer seminários de formação na Universidade de Turim para trabalhadores metalúrgicos, constituindo o dispositivo que denominam de *Comunidade Científica Ampliada* (Oddone *et al.*, 1981).

dida do possível – à tentativa de enquadrar a experiência operária na linguagem e num contexto científico que sempre a rejeitaram. A linguagem aparece, então, num processo de compreensão mútua, como um recurso fundamental para intervir eficazmente no problema das nocividades do ambiente de trabalho. Contam-nos os autores que muitas dificuldades cercaram a primeira experiência de diálogo, porque, exatamente, foi muito difícil associar a psicologia do trabalho tradicional e sua linguagem à experiência relatada pelos operários em grupos de trabalho onde cada parte deveria trazer seus aportes. O desafio era, portanto, a associação entre a experiência operária e a psicologia do trabalho de acordo com a qual pesquisavam, resistindo, na medida do possível, à tentativa de enquadrar a experiência operária naquela linguagem que sempre a rejeitou.

A experiência das *Comunidades Científicas Ampliadas* problematizou, então, os estudos do homem no trabalho, e não apenas a psicologia do trabalho. Estudos que focam somente esta não consideram o ponto de vista da atividade dos trabalhadores, e, desse modo, ao enfatizarem dimensões específicas na relação com o meio, impossibilitam uma compreensão mais globalizante e dialética dessa relação.

Oddone et al. (1981) relatam que passaram por uma fase denominada “iluminista”, na qual, após debate entre trabalhadores e especialistas, estes últimos é que entravam em negociação com os empresários quanto às condições de trabalho e saúde dos trabalhadores. Mais adiante, numa nova perspectiva mais autonomista, são os próprios *Grupos Operários Homogêneos* – um grupo de trabalhadores que, convivendo face a face, está exposto às mesmas condições de nocividade, o que valida em seus coletivos de trabalho suas percepções quanto aos riscos presentes nas situações laborais – que passam ou não aos especialistas e assessores a fundamentação para a negociação dos problemas elencados nas situações de trabalho. O modelo de análise nesta

fase (apoiando-se sobre imagens comuns, uma nova linguagem) sobre as condições de trabalho, adequadas ao novo papel atribuído ao *Grupo Operário Homogêneo* de trabalhadores envolvidos, se caracteriza pela coexistência de diversos modelos parciais cuja combinação define o modelo interpretativo global.

Enquanto as formas tradicionais de análise de riscos e nocividades do meio buscam apenas conhecer e relacionar seus fatores, muitas vezes organizando-os de maneira justaposta numa abordagem que se diz globalizante, o novo modelo científico produzido pela experiência operária de análise epidemiológica dos riscos e das nocividades presentes nas situações de trabalho se caracteriza, ao contrário, por uma abordagem global dos problemas incrustados, sem julgamentos de valor dos sujeitos envolvidos. Após analisar globalmente a situação, o *Grupo Operário Homogêneo* busca identificar e intervir para transformar o meio de trabalho, eliminando fatores nocivos e prejudiciais à saúde dos trabalhadores. Subjacente ao modo de produzir conhecimento sobre riscos e nocividades nos ambientes de trabalho está uma rejeição da ideia de *homem médio*,

[...] não somente do ponto de vista de sua capacidade de trabalho, mas também do ponto de vista de sua tolerabilidade às situações de nocividade, quer estas sejam feitas de elementos tóxicos ou de fadiga excessiva, física ou mental. Ela propõe assinalar um novo objetivo à intervenção médico-psicológica e privilegiar não a medida, mas a avaliação, não os instrumentos mecânicos, mas o julgamento desta nova entidade que é o grupo operário homogêneo como portador de uma experiência válida coletivamente de maneira sincrônica e diacrônica. O modelo do grupo operário homogêneo aparece como expressão viva do julgamento coletivo visando mudar a oficina, a fábrica, a empresa para que sejam eliminados em perspectiva todos os elementos nocivos à saúde dos homens. (Oddone *et al.*, 1981, p. 46)

Nessa perspectiva, foi construída a cartilha *L'Ambiente di Lavoro*⁴⁶, que permitiu, através da adoção de uma linguagem comum, a afirmação do papel hegemônico dos trabalhadores na definição de um sistema adequado de controle dos fatores de risco na contratação direta das empresas ou nas negociações sindicais. Essa nova linguagem se construiu na e pela confrontação entre a experiência de especialistas e seus modelos e os modelos empíricos dos operários, sua construção implicou sistematizações realizadas a partir da “linguagem dos operários, de todos os operários, mas também de modelos presentes no seu espírito e naquele dos sindicalistas e especialistas” (Oddone *et al.*, 1981, p. 37).

Essa sistematização revelou o problema complexo da relação entre tomada de consciência, modelização e linguagem:

[...] este ensaio propunha uma linguagem a partir de certos pontos de vista (a partir de um certo nível de consciência, de certos modelos de interpretação e de comportamento não formalizados) de grupos operários. A experiência demonstrou por uma parte que os grupos operários (e outros) têm desde então melhor negociado e aplicado os contratos, por outro lado, esta nova linguagem criou uma infinidade de contatos novos entre os grupos e entre grupos e especialistas. Estes contatos têm por seu turno trazido uma redefinição desta linguagem ela mesma. (Oddone *et al.*, 1981, p.40)

Assim, nos estudos médicos, as abordagens podem priorizar os riscos corporais, negligenciando os aspectos psicossociais, muito mais ressaltados pela psicologia, ou, em estudos ergonômicos de

⁴⁶ Oddone, I.; Marri, G.; Gloria, S.; Briante, G.; Chiattella, M. & Re, A. *L'ambiente di Lavoro*, 1981. Rome: Édition FLM. Esta cartilha foi traduzida no Brasil com o título *Ambiente de Trabalho – A luta dos trabalhadores pela saúde* (São Paulo: HUCITEC, 1986) tendo sido bastante utilizada na construção de mapas de risco pelos trabalhadores brasileiros em suas situações de trabalho a partir dos anos 80. Cf. Mattos e Freitas (1994).

laboratório, a ênfase pode recair no aspecto físico-mecânico do trabalhador, desempenhando-se a análise sem levar em consideração a história individual e de classe. Em seu livro, Oddone *et al.* (1981) indicam que deveria haver, a partir do trabalho que fizeram, prevalência da psicologia sobre a medicina, em razão dos modelos culturais relativos às doenças psicofísicas que foram desenvolvidas pelos operários no contato com a realidade produtiva. Os autores argumentam, com base nas ciências do trabalho de seu tempo, que, quando a ergonomia ela mesma (adaptação do trabalho ao homem) se interessa pelo trabalhador em sua acepção mais avançada de maquinaria e/ou psicologia, ela negligencia a consideração de que ele possui uma história individual e uma história de classe. Assim, ela o estuda ainda como estudamos um animal superior em laboratório, como um ser que não tem algum papel a jogar na definição do trabalho (e ainda menos na história). Ora, é essencial – no momento mesmo em que a psicologia dos trabalhadores aceita considerar o papel assumido pela classe operária na história e, em particular, na definição das modalidades de produção – que a ergonomia fixe como objeto de pesquisa a definição dos modelos culturais vindo a se formar no nível da classe operária e no nível dos grupos operários homogêneos, que são as agregações mínimas (Oddone *et al.*, 1981, p. 42).

Essa tensão entre a forma analítica do protocolo científico e a forma sintética da experiência laboral atravessa toda a obra de Oddone. Por isso, o convite ao (re)descobrimento desse patrimônio vivido como ponto de partida para (re)interrogar os patrimônios científicos. Há ainda uma alusão à mudança de paradigma na perspectiva de Thomas Khun (1972), em *A Estrutura das Revoluções Científicas* (tradução livre), pois se fala de uma nova articulação necessária entre ciência e sociedade na qual a experiência social dos trabalhadores deve ser ponto de partida para pautar novas questões e perspectivas na abordagem dos problemas de saúde e

vida das camadas populares. Haveria ainda o problema de quanto as ciências do trabalho estariam preparadas naquela época (início da década de 70) para compreender a dinâmica dos grupos operários, que observam, interpretam e modificam sua condição de trabalho (e mesmo a organização da produção), em função dos modelos com os quais opera.

Mas como são construídos tais modelos? Com base em que fatores? Nesse contexto em que escreve Oddone, sabe-se da importância das ideologias operárias na formação política e sindical daqueles trabalhadores italianos, sendo o nível de escolaridade deles importante, mas não suficiente para a construção do que se denominará modelo de ordem interpretativa. E, no plano de uma ordem operatória, seria importante uma tomada de consciência pelos trabalhadores do papel que têm como classe e grupo na determinação das modalidades de produção para que intervenções mais profundas no sistema produtivo ocorram, tendo em vista o controle das penúrias (Oddone *et al.*, 1981, p.43). Nisso, a experiência das *Comunidades Científicas Ampliadas* também obteve sucesso, na medida em que soube capitalizar ações coletivas da Federazione dei Lavoratori Metalmeccanici (FLM), intervindo na Reforma Sanitária Italiana ao criar um modelo participativo de eliminação de riscos em situações de trabalho.

Face às experiências relatadas pelos trabalhadores, as prescrições do trabalho revelam, finalmente, uma tensão na ideia de divisão entre executantes e gestores (planificadores), uma vez que, entre os primeiros, encontramos alguns capazes de indicar a natureza dos problemas habitualmente excluídos dos campos de pesquisa, bem como a maneira de resolvê-los, o que demonstra uma concepção diferente da das modalidades de produção, bem como nas modalidades de produção do conhecimento.

Mas, para Oddone *et al.* (1981), esse movimento contra-hegemônico deveria vislumbrar também renovação da ciência médico-psicológica

pelo enriquecimento da ideia do que é o homem no trabalho. Nesse sentido, seria interessante estudar valores, critérios, além de como o coletivo de trabalhadores referenda o julgamento sobre os elementos de organização produtiva, tarefa designada para uma psicologia concreta que,

[...] partindo da experiência do grupo, de suas observações, de suas interpretações, de sua validação coletiva, utilizando os instrumentos, critérios e métodos retidos pelo grupo, centraria sua pesquisa sobre as modalidades de validação coletiva dos julgamentos expressos sobre todos os aspectos da condição operária e sobre as modificações que seria possível trazer às modalidades de produção. (Oddone *et al.*, 1981, p. 44)

A tarefa que se delineia para tal psicologia é partir do concreto, dialogando com modelos de interpretação de tipos psicanalíticos, comportamentalistas, gestaltistas ou outros. Mas, porque sabemos que as leis que regem tal processo não são apenas desse campo de pesquisa, tal psicologia concreta deveria dialogar com a medicina, a economia política etc., mesmo sabendo das dificuldades operacionais disso.

As grandes lições dessa perspectiva são, por um lado, a necessidade de que entrem em confrontação experiência operária e disciplinas que estudam o trabalho humano, colaborando por meio de um projeto comum, com base em valores emancipatórios, para que os modelos de prevenção dos riscos no trabalho sejam mais eficazes; nas palavras de Oddone *et al.* (1981, p. 38-53), para construir uma “ciência da relação dialética entre a consciência operária, consciência de classe e psicologia escrita do trabalho”. Por outro lado, colocam-se, naturalmente, tanto a formação dos novos experts quanto a questão de saber quem deve sintetizar essa combinação. Este último problema é delicado, porque pauta quem, de fato, pode

realizar as novas sínteses conceituais e quem, de fato, pode realizar intervenções transformadoras nas situações de trabalho tendo em vista a redução dos fatores nocivos aos trabalhadores.

Nesse contexto, a experiência, como patrimônio vivido, é compreendida como

[...] aprendizagem, de um modo individual e coletivo, de soluções capazes de resolver problemas concretos que o trabalho lhe coloca todo dia no interior da usina... o operário aprende, quer dizer, adquire uma experiência não somente em relação à tarefa, mas também no plano político e sindical. (Oddone *et al.*, 1981, p. 17)

Ela é produto da vivência individual, coletiva, configurando um patrimônio cultural de classe face às condições de vida, mas forjada no enfrentamento das condições gerais de produção nas situações de trabalho nas quais o trabalhador vivencia o exercício de uma tarefa determinada. Mas ele interage em permanência com os demais trabalhadores, com a chefia, com outros no trabalho, e assim a experiência do trabalhar extrapola o seu posto de trabalho, no qual, muitas vezes, este se encontra circunscrito. Nessas interações diversas, o trabalhador vai aprendendo e vai socializando/partilhando suas vivências, de modo que

[...] podemos afirmar que a formação informal é o fruto de duas experiências: por um lado da experiência puramente e simplesmente transmitida e de outra parte, da experiência nascida das dificuldades encontradas e superadas no curso da transmissão. Neste segundo tipo de experiência aparece um grande número de novos problemas ainda sem solução e que, no mais, não são nem mesmo percebidos posto que seu objeto difere daquele dos problemas iniciais (máquina ou tarefa). Tomar consciência de sua existência

exige dos trabalhadores um nível de pesquisa que os localiza além de uma dimensão individual e de categorizações tradicionais que se tornaram porém inadequadas. (Oddone *et al.*, 1981, pp. 59-60)

Enquanto saber de uma classe que vive do trabalho no contexto dos anos 70 em Turim, a experiência operária é abordagem global dos problemas coletivos de grupos de trabalhadores, permeada e estruturada por julgamento de valor dos mesmos. Oddone *et al.* (1981) logo se colocariam ante o problema de como fazer falar essa experiência de trabalho para além dos comportamentos esperados pelas normas que a enquadravam.

A aproximação dos pesquisadores com a realidade dos trabalhadores constitui-se um marco histórico no sentido de um novo regime de produção de saberes sobre trabalho, por trazer novas demandas sociais para a reflexão acadêmica que se fazia à época. Essa ampliação resultou em um novo modelo de análise – produzido a partir da experiência do trabalhador, considerando o valor da sua história individual e coletiva e sua capacidade de intervir na solução dos problemas que se colocavam no trabalho –, que se contrapunha aos saberes epistêmicos validados na ergonomia e na psicologia da época, a qual utilizava um método analítico para medir e avaliar os problemas de forma global, conhecendo-os parcialmente, sem considerar o trabalhador como sujeito ético e epistêmico.

Assim, o legado de Oddone, Re e Briante está em articularem, em uma confrontação permanente, os conhecimentos científicos e a experiência dos trabalhadores. Tal proposta constituiu-se, desde então, em indicador para nortear a compreensão dos problemas de saúde e segurança nos contextos produtivos, além de ter contribuído substancialmente para o desenvolvimento de outras disciplinas, que, ao longo dos tempos, vieram se debruçar ao estudo do trabalho humano; colaborou, também, para avanços nos modelos de prevenção dos riscos utilizados no âmbito do trabalho.

Das heranças, dos projetos

Essas heranças estão na base da estruturação do Programa de Pesquisa, Ensino e Extensão *Conexões de Saberes sobre Trabalho*⁴⁷. Dentro dele, o Projeto *Conexões de Saberes sobre Trabalho – Saúde e Segurança na Mineração* possibilita uma produção de saberes sobre o trabalho, associando trabalhadores e dirigentes sindicais do setor mineral brasileiro⁴⁸ a gestores, técnicos e pesquisadores de várias áreas disciplinares da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/Brasil)⁴⁹ e outras universidades parceiras – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Itajubá (UNIFED) e Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

Inscrito no bojo das atividades do Programa de Pesquisa, Ensino e Extensão *Conexões de Saberes sobre Trabalho* do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETE), da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG, o projeto também conta com a colaboração permanente de pesquisadores e formadores do Departamento de Ergologia da Aix-Marseille Université – França, da Escola Sindical 7 de Outubro/Central

⁴⁷ A primeira versão do projeto se desenvolveu no período de 2005 a 2008, financiada pelo Ministério do Trabalho. As produções e as articulações de saberes sobre o setor mineral nesse primeiro período de conexões foram sistematizadas em vários artigos e nos livros *Trabalho: Minas de Saberes e Valores* (Cunha, 2007) e *Conexões de Saberes sobre o Trabalho: Coletânea de Textos* (Vieira, 2007), além do documentário *Lições de Pedras para quem sabe soletrá-la* (Lições, 2008), materiais organizados e publicados em coautoria pelos pesquisadores e trabalhadores envolvidos na experiência.

⁴⁸ Os profissionais mineiros participantes do projeto representam sindicatos de trabalhadores em dez cidades brasileiras (Parauapebas, Guarapari, Cachoeiro do Itapemirim, São Paulo, Belo Horizonte, Poços de Caldas, Congonhas, Mariana, Itabira e Paracatu), com experiência diversificada em termos de postos de trabalho no setor e vinculados a diferentes empresas de extração de diferentes minérios.

⁴⁹ A UFMG é representada pelos seguintes grupos de pesquisa: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETE) da Faculdade de Educação (FaE/UFMG); Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Psicologia do Trabalho (LABTRAB), da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH/UFMG), Laboratório de Ergonomia, da Faculdade de Engenharia de Produção/UFMG. As áreas do conhecimento representadas no dispositivo integram ainda a geografia e a fisioterapia.

Única dos Trabalhadores (CUT) e da Fundacentro-MG. A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) financia as atividades, por meio de convênio de fomento ao desenvolvimento científico firmado em 2009 com a empresa Vale S.A.

O objetivo geral do programa é mobilizar, articular e sistematizar novos conhecimentos sobre o setor mineral por meio do diálogo entre saberes acadêmicos e saberes produzidos no e pelo trabalho, de modo a compreender e superar algumas dificuldades e problemas dos processos produtivos que dizem respeito à saúde e à segurança dos trabalhadores. O eixo central é fomentar uma troca que favoreça a aprendizagem recíproca entre todos os envolvidos, inspirada na proposta de *Comunidade Científica Ampliada* (Oddone *et al.*, 1981), em que se possa desenvolver um trabalho cooperativo, sem hierarquias socioculturais e epistemológicas que dificultem o diálogo entre o conhecimento e a experiência prática.

No programa, desenvolvemos três experiências-projetos: a) 2005-2008: Conexões de Saberes sobre Trabalho (Cunha, Fazzi & Parrela, 2007; Vieira, 2007), financiado pelo Ministério do Trabalho e Emprego; b) 2008-2010: Conexões de Trabalho em Energia (Cunha, 2014), financiado pelo Sindieletrô-MG; c) 2011-2014: Conexões Saúde e Segurança na Mineração, financiado por Edital FAPEMIG-VALE; sobre este, relatamos brevemente abaixo.

Esses patrimônios combinam bem com nossa herança de Paulo Freire, da Educação Popular e das tradições de Pesquisa Participante e Pesquisa-Ação⁵⁰, tão importantes nos diversos processos emancipatórios latino-americano⁵¹. Nesses patrimônios há também uma convocação ao diálogo permanente com a experiência prévia dos participantes, sejam eles trabalhadores ou pesquisadores. Nessas iniciativas, a condição de educando e de

⁵⁰ Cf. Streck, Sobottka e Eggert, 2014.

⁵¹ Cf. Rede Alforja : www.alforja.or.cr

educador não é fixada a priori, mas assume configurações diversas em relação ao que está em debate, e, assim, as possibilidades de interpelação mútua se amplificam.

A dinâmica da experiência do projeto Conexões lembra os Círculos de Cultura (Freire, 1980), uma vez que todos os participantes devem cuidar para que a convivência ocorra num espaço sem os constrangimentos tradicionais presentes nas situações de trabalho e nas *démarches* metodológicas, com seus protocolos rígidos de procedimentos de pesquisa.

O que se pretende é a construção de um dispositivo muito além do quadro de pesquisa tradicional de cunho qualitativo, é um espaço de circulações de saberes e valores dos integrantes que compõem a experiência. É nesse circuito que se instaura um diálogo entre os vários integrantes, que trazem as experiências e os conhecimentos que portam das situações de trabalho que vivenciam e/ou vivenciaram. Esse diálogo, como qualquer outro, está a serviço de uma investigação particular cuja temática é do interesse de todos. O *Dispositivo a Três Polos* (Schwartz, 2000a) que este projeto quer conformar articula todos os patrimônios que devem ser convocados ao debate: saberes da experiência, saberes constituídos e projeto de colaboração amarrado em disposições éticas e epistemológicas dos participantes.

Falamos aqui de experiências que poderiam ser encaradas à maneira como Michel Foucault pensa um *dispositivo*, termo técnico estruturante em sua abordagem genealógica do saber: “espécie de formação que num momento histórico teve como função essencial responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica” (Foucault, 1977, citado por Agamben, 2009, p. 28). Entretanto, nosso objetivo ao criar espaços de encontro entre pesquisadores e trabalhadores é trabalhar na direção de construir *dispositivos contra-hegemônicos* entrelaçando produção e saber e promover aumento do poder de agir dos participantes.

Matérias a pensar

A especificidade dessa proposta metodológica se localiza nas condições criadas para que trabalhadores expressem suas experiências, um caminho possível para fazer avançar o conhecimento e para encontrar soluções para problemas que eles próprios vivem no cotidiano da produção. Nesse sentido, aliando conhecimentos acadêmicos, técnicos e tecnológicos (instituídos) à experiência instituinte dos trabalhadores, com seus saberes corporificados nos usos de si que fizeram e fazem ao lidarem com as situações de vida e trabalho, acredita-se ser possível elaborar diagnósticos mais aprofundados dos problemas de saúde e segurança no setor mineral. Vale ressaltar que as fronteiras entre esses saberes são instáveis e indefinidas, pois, em ação, todos os saberes se mobilizam, em graus diferentes, em cada um dos envolvidos no encontro.

O dispositivo se concretizou em encontros bimestrais ou trimestrais, denominados “módulos de formação”, em que se reuniram trabalhadores e pesquisadores durante fins de semana na Escola Sindical 7 de Outubro (Belo Horizonte-MG, Brasil). O projeto teve como ponto de partida um minicurso de introdução à saúde e à segurança no trabalho (em outubro de 2012), com o objetivo de aprofundar o conhecimento dos participantes sobre instrumentos que são utilizados para se efetuar a análise de acidentes e promover uma reflexão inicial sobre a temática a partir das experiências vivenciadas no cotidiano de trabalho pelos participantes. Essa discussão inicial possibilitou a estruturação de grupos de trabalhos para realizar análise de acidentes com base em experiências reais trazidas pelos trabalhadores, objetivando-se evidenciar algumas lacunas que se apresentam nos resultados das análises clássicas e expor novos elementos a serem considerados, na perspectiva de se ampliar o olhar sobre as causas de acidentes de trabalho e as possíveis ações de prevenção que seriam mais eficazes.

A articulação dos saberes instituídos e dos saberes desenvolvidos na experiência de trabalho nesse minicurso propiciou a construção da temática para o segundo módulo, e assim sucessivamente. Assim, as pautas de discussão de cada módulo foram definidas pelos debates instaurados no módulo antecedente. Os temas selecionados para cada módulo, portanto, se encadearam, construindo uma espiral em torno do eixo central saúde e segurança no trabalho, o que permitiu ampliar as margens de reflexão e elaborar novos saberes.

Essa dinâmica nos faz lembrar a obra de Paulo Freire quando este sugere que o estudo da realidade tal como compreende o educando seja feito no confronto com a capacidade de organizar e explicar parte dessa realidade pelo educador, com base nos conhecimentos que possui dos diversos campos disciplinares num processo dialógico permanente. Os *temas geradores* são assuntos que emergem no diálogo, produto das experiências vividas e que merecem tratamento problematizador por todos os envolvidos na conversação. Desse modo, os saberes produzidos socialmente e sistematizados nos diversos campos do conhecimento são convocados no diálogo, tendo em vista a produção de um conhecimento de tipo novo sobre a situação analisada ou o re-conhecimento de uma problemática a ser mais bem investigada; o pressuposto é que todos somos sujeitos de valores e saberes sobre os assuntos em pauta. É nesse resgate de saberes e na sua confrontação que poderá surgir um conhecimento de tipo novo, que saberes diversos poderão ser mobilizados e mobilizadores de transformações de uma dada situação.

Sem cartografias definidas *a priori*, o que se pode, então, relatar do projeto é a história das temáticas que foram construídas: Ferramentas de gestão de risco e a experiência francesa de DD3P (janeiro de 2013); Análises de acidentes de trabalho (abril de 2013); Análises de acidentes de trabalho e Direito de Recusa (junho de 2013); Usos da Comissão Interna Prevenção de Acidentes (CIPA) (setembro de 2013); Nexo Técnico Epidemiológico Causal (NTEP), CIPA e Mapas de Risco (novembro de 2013); Retrospectiva dos módulos e avaliação

do projeto, apresentação das propostas a serem desenvolvidas: curso de especialização de análise pluridisciplinar sobre situações de trabalho e Centro de Estudos e Práticas em Saúde e Segurança no Trabalho (CEPRASST) (março de 2014); Relatos de pesquisas acadêmicas e lançamento do Centro de Estudos e Práticas em Saúde e Segurança do Trabalho (CEPRASST) (maio de 2014).

As atividades realizadas nos módulos para debater as temáticas supracitadas consistiram em discussões e debates em aulas dialogadas, oficinas de produção de saber e apresentações sistematizadas a partir dos saberes acadêmicos e das experiências dos trabalhadores na vida cotidiana das situações de trabalho. Os temas de reflexão definidos conjuntamente muitas vezes demandaram esclarecimentos em tempo real durante a realização dos módulos de formação e foram objeto de constante negociação e replanejamento do trabalho a seguir. Essa dinâmica exigiu uma construção flexível e contínua de pontos a serem privilegiados no trabalho em comum.

Todos os encontros foram filmados, de modo que se produziu um rico material de pesquisa, o qual pode, dependendo do assunto, representar:

- Ilustração, histórias: acontecimentos na experiência de trabalho que circulam saberes e valores plenos de eventos singulares;
- Objeções epistemológicas: método “Arvore das Causas” para analisar acidentes; premissa da suspensão de valores por quem avalia;
- Objeções prático-políticas: pra que serve? Crítica aos usos feitos na concretude das relações sociais;
- Soluções de tipo novo para velhos problemas: projetos de intervenção (planos de ação em comum);
- Deslocamentos nas representações de parte a parte: desconfortos, contradições (reabre o debate em torno de objetos antigos de pesquisa; elucida reservas de alternativas).

Muitas vezes, os debates, porque reúnem pontos de vista diferentes de uma visão disciplinar, profissional ou política, são verdadeiros “Estados da Arte” sobre problemas que afetam os trabalhadores brasileiros, independentemente do setor de produção econômico. É uma passagem desse tipo que escolhemos para relatar e discutir neste texto.

Dificuldades, potencialidades, interesses...

As dificuldades práticas são inúmeras. Em primeiro lugar, devemos lembrar aquela de reunir os trabalhadores em torno de um projeto de trabalho em comum. É preciso lembrar que a formação ao longo da vida não é um direito constituído no campo dos direitos do trabalho nem no campo da educação de adultos no Brasil. Isso torna quase impossível reunir trabalhadores em momentos de formação. Nossos parceiros têm sido a Escola Sindical 7 de Outubro (Central Única dos Trabalhadores – CUT) e os sindicatos da região sudeste, entre eles, os sindicatos de trabalhadores do setor mineral e os sindicatos dos trabalhadores do setor elétrico. Eles possibilitam encontrar trabalhadores que estão na condição de sindicalistas com ou sem liberação e militantes sindicais de base.

O público é, então, marcado por uma unidade em relação ao setor de produção, mas heterogêneo do ponto de vista de sua experiência e quanto ao engajamento político-partidário e sindical e de trabalho, pois pertencem a diversos postos de trabalho diferentes em várias empresas espalhadas por Minas Gerais. Essa diversidade tem sido utilizada para enriquecer as experiências dos participantes, mas ela também revela unidades problemáticas, por exemplo, em torno da hiperprocedurização das normas de segurança em setores de produção operários. Podemos observar que esta hiperprocedurização de normas de segurança tão presente em

situações de trabalho na mineração perpassa postos de trabalho em outros setores e com modelos, métodos e técnicas muito semelhantes. Além disso, o pressuposto básico subjacente é aquele do “ato inseguro”, segundo o qual se busca responsabilizar o próprio trabalhador pelos riscos embutidos na execução das tarefas nas situações de trabalho em que se encontram. Por outro lado, as narrativas dos trabalhadores mostram a riqueza das estratégias que são mobilizadas para fazer face às agruras do exercício profissional em cada gesto cotidiano.

As dificuldades epistemológicas são inúmeras também. Schwartz (2000a; 2000b; 2010) as denominaria “desconforto intelectual”. Para exemplificar, poderíamos citar algumas relacionadas ao fazer do pesquisador: a) abertura para compreender a experiência para além do que é explicável em termos de sua própria disciplina. A experiência exposta nas narrativas, em sua riqueza, é captada pelo instrumental teórico-metodológico (pelas lentes do pesquisador), e este funciona como um filtro, onde somente o que tem explicação é apreendido. A experiência convoca a outros olhares, mas nem sempre o pesquisador consegue se deixar interpelar e problematizar para além do que é apreensível por sua lógica disciplinar; b) em decorrência dessa postura, a convivência com os demais pesquisadores de outras disciplinas nem sempre é facilitada, e o diálogo nem sempre ocorre para reinterrogar, de parte a parte, os conceitos e os métodos estruturantes das disciplinas que os pesquisadores representam. Por exemplo, seria necessário, em muitas ocasiões, que pudéssemos compreender o valor das narrativas dos trabalhadores de vários pontos de vista disciplinares e que o próprio conceito de “narrativa” viesse à tona para que prosseguíssemos de forma mais profunda a debates epistemológicos sobre a validade e os procedimentos de validação das experiências narradas em termos da produção do saber no campo das ciências humanas e sociais. Além disso, vários obstáculos epis-

temológicos nos escapam, deixando à margem o aparecimento de objetos transdisciplinares de investigação mais aprofundada; c) outro problema associado aos dois primeiros é que cada pesquisador envolvido tem seus próprios constrangimentos de tempo e de metas consideradas produtivas no campo disciplinar no qual está inserido, o que torna a construção de dispositivos tão pesados de se construir contraproducente em termos das exigências de produção da sua área, mesmo porque não é um dispositivo de pesquisa que deve responder às demandas de pesquisa de um campo determinado, é uma experimentação marcada por ensaio e erros na longa duração, cujo funcionamento não pode ser marcado pelos objetivos de pesquisa de um determinado objeto de análise de um campo disciplinar; desse modo, não deve haver rigidez de funcionamento algum, para que a dinâmica se estabeleça e desvele o que está em porvir.

É, portanto, nessa dinâmica permanente aberta em espiral que estão as maiores potencialidades de articulação entre ensino, pesquisa e extensão que marcam a missão das universidades públicas brasileiras. O aspecto “formação” perpassa o dispositivo quando este representa um encontro problematizador para pesquisadores, estudantes e trabalhadores. O diálogo é rico de informações sobre teorias, conceitos e metodologias, *insights* sobre os temas em debate, e enriquecido pelos desdobramentos diversos que podem tais temáticas assumir nas configurações das diversas situações de trabalho resgatadas nos debates. Nesse nicho, podem aparecer novos temas de investigação, questões que necessitam ser reabertas, repensadas e questões que merecem aprofundamento. Esse processo desvela que a experiência é sempre mais dinâmica e mais rica do que aquilo que podemos dela apreender por meio de nossos protocolos de pesquisa ou em nossas aulas previamente estruturadas e didaticamente calculadas em termos de transmissão de conhecimentos gerados alhures.

Oddone chamava atenção ao fato de que a convivência com base em dispositivos como aquele das *Comunidades Científicas Ampliadas* podia desenvolver em todos uma *competência profissional ampliada* que não poderia ser adquirida apenas via cursos universitários, competência esta inscrita num engajamento político comprometido com a emancipação social dos trabalhadores. Dito isso, não há espaço para a ideia de uma transposição didática no seio do dispositivo, porque o conhecimento não está sendo transmitido, ele está sendo produzido de modo compartilhado num momento em que está à prova das experiências reais dos envolvidos. Assim, ao mesmo tempo que a experiência é uma formação, esta formação traz consigo um processo de validação social do conhecimento e dos saberes que circulam. Aos trabalhadores, por sua vez, além de se qualificarem em permanência para aumentar seu poder de ação transformadora das situações de trabalho ou de intervenção, possibilita-se, poderíamos citar, um reencontro com os caminhos da formação escolar e dos estudos, elo muitas vezes perdido ao longo de uma trajetória em que escola e trabalho, em geral, são experiências que se excluem mutuamente.

*

As intrincadas relações entre saber e poder estão aqui sendo burladas em equilíbrios instáveis em cada diálogo entre os participantes desta comunidade (trabalhador-trabalhador, trabalhador-pesquisador, pesquisador-pesquisador...). Estes diálogos trazem em si muitas possibilidades políticas e obstáculos epistemológicos que podem ou não vir a ser conhecimentos e práticas renovadas, tanto pelo lado de quem produz conhecimentos sob o estatuto de pesquisador quanto pelo lado de quem, de fato, pode estabelecer novos equilíbrios nas configurações das situações de trabalho das quais participa.

Referências bibliográficas

- Agamben, G. (2013). *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. 4ª reimpressão. Chapecó: Argos Editora Unochapecó.
- Conexões de Saberes sobre o Trabalho. (2008). *Lições de Pedra para quem sabe soletra-la* (Documentário audiovisual). Belo Horizonte: NETE/FAE.
- Cunha, D., Perrela, L. & Fazzi, J. L. (2014). Do trabalho e do trabalho em comum para conhecer. In Streck, D., Sobottka, E. & Eggert, E. (Orgs.), *Conhecer e transformar: pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional* (pp. 237-254). 1ª Ed.V.1.Curitiba: CRV.
- Cunha, D. M. (Org.). (2007). *Trabalho: Minas de Saberes e Valores*. Belo Horizonte: NETE/FAE.
- Cunha, C. M. & Nunes, A. M. M. (Orgs.). (2009). *Projeto de Educação de Trabalhadores: pontos, vírgulas e reticências – um olhar de alguns elementos da EJA através do ensimesmo do PET*. Belo Horizonte: PET/Escola Municipal União Comunitária.
- Cunha, C. M. & Nunes, A. M. M. (Orgs.). (2008). *Projeto de Educação de Trabalhadores: uma proposta de Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: PET/Escola Municipal União Comunitária.
- Ferreira, L. L., Donatelli, S. & Reis Júnior, F. A. (2003). *Análise Coletiva do Trabalho de Pescadores-mergulhadores de Lagosta Brasileiros*. São Paulo: Ministério do Trabalho e Emprego/FUNDACENTRO.
- Freire, P. (1980). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hoefel, M.G. L. (2012). *Projeto Vidas Paralelas (PVP)*. Brasília: UNB.
- Mattos, U. A. O. & Freitas, N. B. B (1994). Mapa de risco no Brasil: as limitações da aplicabilidade de um modelo operário. *Cadernos Saúde Pública* 10 (2), 251-258. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X1994000200012&script=sci_abstract&tlng=pt
- Oddone, I., Re, A. & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail?* Paris: Messidor.
- Oddone, I., Marri, G., Gloria, S., Briante, G., Chiattella, M. & Re, A. (1971). *L'Ambiente di Lavoro*. Rome: Édition FLM.
- Oddone, I., Marri, G., Gloria, S. Briante, G., Chiattella, M. & Re, A. (1986). *Ambiente de Trabalho – A luta dos trabalhadores pela saúde*. São Paulo: HUCITEC.
- Schwartz, Y. (2000a). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse: Octarès Editions.
- Schwartz, Y. A. (2000b). Comunidade Científica Ampliada e o Regime de Produção de Saberes. (Tradução: Santos, E. H. & Cunha, Dayse, M. Cunha). *Revista Trabalho e Educação* (7), 38-46. Retirado de <http://www.portal.fae.ufmg.br/revistas/index.php/trabedu/article/view/1681>
- Schwartz, Y. & Durrive, L. (Orgs.). (2010). *Trabalho & Ergologia. Conversas sobre a atividade humana*. 2ª ed. Niterói: Editora da UFF.
- Souza, D. D. L. (2009). *Movimentos Sociais, ONGs e Educação: um estudo de caso*. São Paulo: Editora Ideias & Letras.

- Streck, D., Sobottka, E. & Eggert, E. (Orgs.)(2014). *Conhecer e transformar: pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional* (pp. 237-254). Curitiba: Editora CRV.
- Vieira, C.C., Cunha, C. M., Cunha, D. Reis, P.G.V.& Alves, V.A. (Orgs). (2007). *Coletânea de Textos. Conexões de Saberes sobre o Trabalho*. Belo Horizonte: NETE/FAE.
- Teiger, C. & Lacomblez, M. (2013). *(Se) former pour transformer le travail. Dynamiques de constructions d'une analyse critique du travail*. Canadá: PUL.
- Khun, T. S. (1972). *La Structure des Révolutions Scientifiques*. Paris: Flammarion.

14. INÉDITOS VIÁVEIS PARA OS TRABALHADORES JOVENS E ADULTOS NAS POLÍTICAS ATUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO BRASIL

*Simone Valdete dos Santos*⁵²

Resumo

A colocação do Brasil como sétima economia mundial promove a importância da Educação Profissional e Tecnológica, considerando os 110 milhões de brasileiros sem Educação Básica, conforme registros do censo demográfico de 2010.

A complexidade das políticas de Educação Profissional e Tecnológica afere cenários para efetivação do Programa Nacional de Educação Profissional integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

A análise considera o contexto atual das políticas de Educação Profissional e Tecnológica para a inclusão dos trabalhadores, a efetivação do PROEJA, as iniciativas do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego) recentemente instituído, as possibilidades de articulação destas políticas, os limites e as possibilidades de constituírem-se como inéditos

⁵² Faculdade de Educação – UFRGS; simonevaldete@gmail.com

viáveis, conforme o entendimento freireano, para inclusão de jovens e adultos trabalhadores.

Abstract

The placement of Brazil as the 7th biggest world economy promotes the importance of Vocational and Technological Education, taking in consideration the 110 million Brazilians without Basic Education, according to registers of population census of 2010. The complexity of Vocational and Technological Education policies assesses scenarios for the realization of the National Program of Vocational Education, integrated into the Basic Education in the modality of Youth and Adult Education (PROEJA).

This paper analysis considers the current context of Vocational and Technological Education policies for the inclusion of workers; the development of PROEJA; initiatives of PRONATEC (National Program for Access to Technical Education and Employment), recently instituted; possibilities of articulation between these policies; limits and possibilities of placing themselves as unknown-viable ways, as Freire's understanding, for the inclusion of young and adult workers.

Os dados do último censo demográfico, ano de 2010, revelam que a metade dos brasileiros (50,2%) com idade acima de 10 anos, ou seja, 81,3 milhões de pessoas não conseguiram completar o ensino fundamental, referente a nove anos na escola. Com Ensino Médio incompleto são mais 28,7 milhões. Ao todo, portanto, são 110 milhões de brasileiros sem Educação Básica.

Por outro lado, pesquisa recente da Fundação Getúlio Vargas baseada em dados da Pesquisa Mensal de Emprego / IBGE no acumulado dos anos 2002 a 2010 afirma que cursos profissionalizantes de Formação Inicial e Continuada (FIC) não atingem empregabilidade tampouco níveis salariais melhores para os trabalhadores, já a elevação de escolaridade, sobretudo nível médio corrobora para o aumento salarial em até 50% tratando-se de vagas de emprego no serviço público.

O Programa Nacional de Educação Profissional integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) completa nove anos de existência. Regulamentado pelo decreto presidencial 5840 de 2006 do Governo Lula, atua neste cenário de baixa escolaridade e necessidade de Educação Profissional e Tecnológica, com oferta de nível fundamental - o denominado PROEJA FIC (Formação Inicial e Continuada) e nível médio.

O PROEJA inaugurou as políticas de inclusão dos trabalhadores no âmbito da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) traduzidas também no Programa Mulheres Mil voltado para mulheres em situação de extrema pobreza em cursos de formação profissional, alternativas de economia solidária, bem como pela implantação do CERTIFIC, regulamentado pela portaria interministerial 1.082 (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Emprego) de 20 de novembro de 2009, o qual consiste no reconhecimento e certificação dos saberes profissionais dos trabalhadores com o mínimo de Ensino Fundamental completo em cinco áreas profissionais: Pesca, Turismo e Hospitalidade, Eletroeletrônica,

Construção Civil e Música, vinculado atualmente aos Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, tendo potencial para acreditação das demais redes de Educação Profissional e Tecnológica, especialmente as redes estaduais.

O PROEJA possui 66.661 matrículas conforme dados do SISTEC de 2011⁵³, ocorre predomínio da oferta gratuita nas redes públicas federal, estaduais e municipais de ensino, somente 4.946 desta oferta é privada.

Compõem objetivo número 0588 do Plano Plurianual (2012-2015) aprovado no Congresso Nacional: “Ofertar vagas de educação profissional para jovens e adultos articulada com a elevação de escolaridade e realizar processos de reconhecimento de saberes e certificação profissional.” Sendo as metas de 2012 a 2015 - ampliar a oferta de cursos de profissionalização articulados com elevação de escolaridade, especialmente para mulheres em situação de vulnerabilidade social, atendendo a 100 mil mulheres; - ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em formação inicial e continuada e técnico de nível médio; - elevar o percentual de matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, no intuito de alcançar a meta 10 do Plano Nacional de Educação 2011-2020.

Estando vinculado às iniciativas 02B3: “Ampliação da oferta de cursos de formação inicial e continuada e técnico de nível médio articulada com educação de jovens e adultos (EJA), de ensino fundamental e médio, e do acesso do trabalhador a processo de reconhecimento de saberes, nas redes de educação profissional e tecnológica, possibilitando, inclusive, recorte de gênero e atendimento de públicos específicos, inclusive com ações de fomento e apoio com vistas à

⁵³ As matrículas das redes de Educação Profissional e Tecnológica estão informadas e monitoradas no SISTEC (Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica), administrado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, foram disponibilizados os dados do ano 2011.

reestruturação didático-pedagógica, produção de material didático, capacitação de docentes e permanência do estudante”.

Desta forma, o PROEJA estava assegurado no plano plurianual com escopo diferenciado de financiamento: material didático, capacitação de docentes, assistência estudantil para permanência do estudante. Vinculado ao CERTIFIC pela elevação de escolaridade de no mínimo ensino fundamental, o equivalente a nove anos de estudo, também vinculado a certificação profissional, podendo estar focado em públicos específicos, como por exemplo: catadores de resíduos sólidos, indígenas, pescadores, agricultores familiares, entre outros.

A meta 10 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela lei 13.005/2014 contempla o PROEJA: oferecer no mínimo vinte e cinco por cento das matrículas de Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à Educação Profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Tal acúmulo de 25% das matrículas representa até 2020 o quantitativo previsto de 950 mil matrículas de PROEJA, considerando o acúmulo de 35 mil matrículas quando da elaboração da proposta do PNE em 2011.

O PROEJA é anterior ao PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego) instituído pela Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011 do governo Dilma Rousseff.

Das 7,4 milhões de matrículas criadas pelo PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), há registros oficiais de cerca de 950 mil desistências, evasão de outubro de 2011 até junho de 2014, a presidenta anunciou 15 milhões de novas vagas para 2015.

O quantitativo de matrículas do PRONATEC é audacioso se considerarmos a oferta de 1 milhão e 514 mil e 794 de matrículas públicas e privadas do ano de 2011 em cursos técnicos, conforme dados do censo escolar, a oferta alcançada pelo PROEJA até então, mas quantitativo insuficiente se considerarmos a demanda de escolarização básica da população com 10 anos e mais.

O PROEJA ocorre nas redes públicas de ensino, estava previsto no orçamento da União até 2015 através do plano plurianual, compõem a meta 10 do Plano Nacional de Educação.

O presente texto discorrerá sobre as atuais políticas de Educação Profissional e Tecnológica de inclusão dos trabalhadores e a efetivação do PROEJA: possibilidades de articulação destas políticas, resultados efetivos possíveis, considerando as ações propostas pelo PRONATEC.

A Bolsa Formação

A lei do PRONATEC - 12.513/2011 em seu artigo 4º regulamentava a bolsa formação em seu inciso IV nas modalidades: a) Bolsa-Formação Estudante; e b) Bolsa-Formação Trabalhador.

A bolsa formação estudante ocorria na concomitância do Ensino Médio, podendo ser realizada na oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Situação que exigia da instituição uma proposta pedagógica para o estudante trabalhador, sobretudo do noturno, o qual precisava comparecer três turnos na formação geral, outros dois turnos no curso de Educação Profissional, por exemplo, não podendo disponibilizar todos os turnos como um estudante não trabalhador do Ensino Médio Regular, no turno inverso a sua frequência ao Ensino Médio.

A meta prevista⁵⁴ do PRONATEC consistia na oferta de 411 mil e 190 vagas da bolsa formação estudante, ou seja, cursos de nível médio técnico e 2 milhões, 574 mil e 102 de vagas nos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) até 2014.

⁵⁴ Dados fornecidos pelo então Secretário de Educação Profissional e Tecnológica Marco Antônio de Oliveira, em palestra sobre o PRONATEC, no II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica em Florianópolis/SC nos dias 28, 29,30,31/05 e 01/6/2012.

As instituições ofertantes da bolsa formação correspondiam às unidades do Sistema S, sobretudo SENAI, SENAC e SENAR⁵⁵, a rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, contando com a adesão em 2012 das redes estaduais⁵⁶.

O financiamento da bolsa formação correspondia à R\$ 10,00 por hora- aula e por aluno na turma, correspondendo ao investimento em material didático, assistência estudantil (auxílio transporte e merenda do estudante), pagamento de professor e coordenador das turmas⁵⁷. A instituição ofertante precisava estar com laboratórios, salas de aula disponíveis para oferta, não sendo tal infraestrutura subsidiada, correspondendo à contrapartida da instituição ofertante dos cursos vinculados à bolsa formação⁵⁸.

A adesão das redes estaduais foi negociada no segundo semestre de 2012 para que ministrassem os cursos da concomitância dos estudantes do Ensino Médio e da Formação Inicial e Continuada, recebendo assim os recursos advindos da bolsa formação estudante e da bolsa formação trabalhador os quais estavam sendo alocados para o Sistema S e rede federal de Educação Profissional e Tecnológica.

⁵⁵ Respectivamente: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Serviço Nacional do Comércio, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. Tais instituições compõem o denominado “Sistema S” os quais ministram Educação Profissional e Tecnológica, sendo o SENAR vinculado à formação inicial e continuada, não possui experiência na oferta de cursos técnicos de nível médio.

⁵⁶ Não foram todas as redes estaduais as quais se habilitaram para ofertar cursos na modalidade bolsa formação do PRONATEC. O Estado do Rio Grande do Sul, com todo o potencial de sua rede de escolas, não aderiu, não ofertou cursos FIC e tampouco de nível médio com subsídios da bolsa formação.

⁵⁷ Um curso de formação inicial e continuada de 160 horas aula, que é o mínimo conforme o Guia PRONATEC de cursos, com 30 alunos em sala de aula compõe o financiamento de R\$ 48. 000,00, sendo daí retirado o pagamento das horas do docente, material didático, assistência estudantil. Diante da atual crise política e financeira a qual passa o Brasil serão cortados recursos do PRONATEC em 2015, sobretudo na ação “bolsa formação”.

⁵⁸ Informações constantes no site: <http://pronatec.mec.gov.br/> acesso em 10 de outubro de 2012.

Durante a reunião promovida pela SETEC/MEC no dia 24 de maio de 2012 no Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Brasília (IFB), a proposta foi à vinculação da oferta de PROEJA na rede estadual com a bolsa formação estudante e trabalhador, ou seja, a articulação com elevação de escolaridade, na compreensão que apenas o curso FIC não dispõem de condições de empregabilidade para o trabalhador, considerando a existência de uma Superintendência⁵⁹ específica gestora da Educação Profissional e Tecnológica no Estado. Tal processo de adesão estava em negociação do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) junto à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC).

Da mesma forma, a construção do Catálogo Nacional de Cursos de Formações Iniciais e Continuadas – Catálogo Nacional de Cursos FIC, na substituição do Guia de Cursos PRONATEC, o qual, regulamentava o financiamento dos cursos FIC do PRONATEC, dependendo de sua formulação, poderá oportunizar a construção de itinerários formativos pelos trabalhadores, conforme as terminalidades técnicas, definidas pelas atuais Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, constantes no parecer 11 de 2012 da Câmara de Educação Básica. Sendo possível por esta regulamentação o ingresso dos trabalhadores em cursos técnicos, ocorrendo a valorização da carga horária de cursos FIC, eventualmente frequentados. Desta feita, os cursos FIC podem incorporar cargas horárias nos respectivos cursos técnicos, dos eixos tecnológicos correspondentes.

⁵⁹ O Rio Grande do Sul, na contramão das políticas de expansão de Educação Profissional e Tecnológica, diante de uma rede de 141 escolas estaduais de Educação Profissional extinguiu em 2012 a Superintendência da Educação Profissional (SUEPRO) sob alegação de uma política articuladora do Ensino Médio, o que resulta em um tratamento generalista das escolas de Educação Profissional no conjunto de cerca de 1.100 escolas de Ensino Médio. Em 2015 foi recuperada a Superintendência e a especificidade das políticas vinculadas as escolas de Educação Profissional e Tecnológica.

A bolsa formação estava organizada mediante a instituição ofertante – rede federal, sistema S, redes estaduais e instituição demandante – ou seja – a instituição que encaminhava alunos e fazia a pré-matrícula no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) dos alunos da bolsa formação.

Conforme o Manual de Operações do SISTEC – bolsa formação estudante e bolsa formação trabalhador: - O Sistema de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC é um sistema informatizado do Governo Federal cujo objetivo é promover mecanismos de registro e controle dos dados da educação profissional e tecnológica no país. O SISTEC foi desenvolvido em 2008 com início de operação em 2009, por força da Resolução do CNE/CEB Nº 4/99. Desde então, os dados referentes à educação profissional e tecnológica ficam concentrados no SISTEC. Assim, a gestão da ação Bolsa-Formação do Programa PRONATEC estão incorporadas no SISTEC, na aba Pronatec. (<http://sitesistec.mec.gov.br/> manual de Operação do Sistec (Bolsa-Formação Estudante e Bolsa-Formação Trabalhador – acesso em 03 de outubro de 2012).

No processo de negociação do PRONATEC o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) compõem uma instituição demandante, sendo que os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) de prefeituras selecionadas por este ministério, as quais possuíam um número significativo de famílias que recebiam transferência de renda (bolsa família, Benefício de Prestação Continuada – BPC), constando uma senha para colocação de uma pré-matrícula no SISTEC, da mesma forma as Secretarias Estaduais de Educação com os estudantes da concomitância do Ensino Médio, o Ministério do Turismo com cursos na sua área, o Ministério da Defesa para o programa Soldado Cidadão. Tal operação estava dando problemas pelo que comportava o Sistema e o volume de matrículas, informações colocadas pelos demandantes e ofertantes, sendo

desafio para o êxito do PRONATEC a resolução de tais problemas operacionais, os quais determinavam alocação de recursos conforme matrículas finais dos estudantes tanto da bolsa formação estudante quanto do bolsa formação trabalhador.

Na bolsa formação estudante correspondia as Secretarias Estaduais de Educação as instituições demandantes, sendo priorizados os estudantes de ensino médio regular do segundo ano, constituindo turmas no cuidado em evitar processos de evasão, comuns na oferta concomitante, pois consistia em situação difícil para o estudante, muitas vezes, dar conta do repertório de formação geral e do curso técnico específico, para exemplificar – de Administração, ou Agropecuária, ou Eletrotécnica – cursos constantes no Catálogo Nacional de cursos técnicos de 800 a 1.200 horas em conformidade à definição da habilitação profissional.

De certa forma, a concomitância do PRONATEC pressupõe Educação Integral para o estudante de Ensino Médio, considerando o envolvimento deste estudante com a formação geral e habilitação profissional específica. É recomendável às instituições que ofertavam a Educação geral e a Educação Profissional o monitoramento da frequência deste estudante, seu envolvimento com os cursos, para que não incorra na evasão e aí a não certificação do Ensino Técnico o qual pressupõe o Ensino Médio concluído.

Na bolsa formação trabalhador ocorria uma demanda significativa do Ministério de Desenvolvimento Social, das pessoas beneficiárias de programas de transferência de renda, especialmente a bolsa família e o benefício de prestação continuada – percebido pelas pessoas com alguma deficiência, conforme a lei 12.513/2011 - públicos prioritários do PRONATEC.

Constituam-se como demandantes também o Ministério do Turismo com cursos de idiomas para a Copa do Mundo; a Secretaria de Direitos Humanos com a profissionalização dos jovens em conflito com a lei; o Ministério do Trabalho e Emprego com os

beneficiários do Seguro Desemprego; os cursos de qualificação profissional do PRONACAMPO⁶⁰.

Os gestores estaduais da Educação Profissional presentes na reunião do dia 24 de maio de 2012 reconheceram a importância da elevação de escolaridade vinculada aos cursos FIC, a fim de garantir empregabilidade como bem confirmou a pesquisa da Fundação Getúlio Vargas, referida no início do texto.

Vindo ao encontro desta discussão, estava um desafio colocado no processo de reconhecimento de saberes dos trabalhadores pela rede CERTIFIC, que ao encaminhar para elevação de escolaridade os trabalhadores, de acordo às formulações desta política, após o processo de reconhecimento de saberes o qual durava em média 200 horas com entrevista, simulação em laboratório dos procedimentos do perfil profissional. Registravam evasão do trabalhador nas turmas de elevação de escolaridade do Ensino Fundamental. O desafio estava em construir processos os quais fosse possível certificar a formação profissional e a elevação de escolaridade de Ensino Fundamental. Que os conhecimentos de um pedreiro, por exemplo, tenham mecanismos de reconhecimento dos saberes do Ensino Fundamental por aulas teóricas, práticas, materiais didáticos, os quais não necessitem da frequência às 1.200 horas aula, conforme regulamentação do decreto 5840 de 2006 e do parecer 11 de 2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Tal desafio pode ser executado em parceria pelas redes municipais, estaduais de EJA com os Institutos Federais legalmente designados à certificação profissional dos trabalhadores conforme a lei dos Institutos Federais – 11892/2008 artigo 2º, § 2º “No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de institui-

⁶⁰ Conforme o site do Ministério da Educação a definição do PRONACAMPO: “Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO”. No entanto, haviam registros de ações dentro do PRONATEC para as comunidades rurais vinculadas à profissionalização das pessoas do campo.

ções acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.” Bem como na criação de redes estaduais específicas de certificação profissional, com a aprovação do Conselho Estadual de Educação, considerando o título III capítulo II – que dispõe sobre Certificação Profissional – Resolução 06/2012 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Parecer 11/2012, podendo ser acreditado o Sistema S para este processo.

Esse compõe um desafio para o financiamento da bolsa formação trabalhador, não sendo possível oferecer formação de segunda categoria para o trabalhador no mero objetivo da “aceleração da aprendizagem”, mas que a certificação profissional aprofunde o entendimento da integração da Educação Profissional à Educação Geral, no reconhecimento de que o repertório específico da Educação Profissional dependa de um repertório geral proporcionado pela Educação Básica. Tal processo pode possibilitar ao trabalhador frequentar o Ensino Técnico, constituindo itinerário formativo em conformidade à sua ocupação profissional, seus saberes de vida e de trabalho.

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura do nosso tempo. (Freire, 2000, p.102).

Considerando a complexidade do reconhecimento dos saberes dos trabalhadores jovens e adultos em seu processo formativo, a bolsa formação com todas suas controvérsias⁶¹, possa vir a constituir-se como um inédito viável na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores.

⁶¹ Sendo um programa emergencial do Governo Dilma Roussef, ao que foi o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO) idealizado pelo governo democrático de João Goulart e executado pela ditadura militar nos anos 70 do século passado, também a exemplo do Plano Nacional de Formação Profissional

Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia compõem uma nova institucionalidade. Regulamentados pela lei 11892 de dezembro de 2008, compõem prerrogativa do artigo 8º a oferta de 50% das matrículas em educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos.

Tal dispositivo legal tem favorecido a oferta PROEJA, regulamentada pelo decreto presidencial 5840 de 2006 o qual prevê 10% do quantitativo geral das matrículas da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica para esta oferta PROEJA, sendo o referido decreto presidencial anterior a lei dos Institutos Federais.

Conforme levantamento feito em 2012, pela então equipe gestora do PROEJA da Diretoria de Políticas da Educação Profissional da SETEC do MEC, os Institutos Federais - Acre, Roraima, Pedro II e Farroupilha ofertavam mais do que o quantitativo de 10% das matrículas do PROEJA; Espírito Santo, Maranhão, Sergipe, Norte de Minas Gerais, Mato Grosso, Amazonas, Sudeste de Minas Gerais e Rio de Janeiro apresentavam de 7 a 10% de suas matrículas em PROEJA. Logo, 12 dos 39 Institutos Federais realizavam oferta PROEJA conforme o decreto 5840 de 2006.

De estrutura *multicampi*, atuando além do Ensino em Pesquisa e Extensão totalizaram 562 unidades em 2014, interiorizadas conforme os territórios da cidadania, com potencial para o desenvolvimento local e regional, vinculados aos arranjos produtivos culturais e

(PLANFOR) dos governos de Fernando Henrique Cardoso nos anos 90 e Plano Nacional de Qualificação Profissional (PNQ) do primeiro mandato de Lula, há muitas críticas ao PRONATEC, sobretudo a ação bolsa formação, especialmente a análise de Franzoi *et al.* (2013).

econômicos, podendo significar pólos de articulação e avaliação da oferta de Educação Profissional e Tecnológica, cujos estudos sobre evasão ocorreram a partir da entrada do PROEJA como oferta, sendo desnaturalizada a evasão a qual até a instituição do PROEJA era considerada constituinte da oferta de Educação Profissional, sobretudo nos cursos da modalidade subsequente, ou seja, uma oferta após a conclusão do Ensino Médio.

Da mesma forma, a oferta PROEJA introduziu a assistência estudantil vinculada ao acesso, à permanência e ao êxito dos estudantes aos cursos técnicos. A partir do ano de 2008 ocorria a descentralização dos valores conforme matrículas informadas pelos gestores, com a aprovação do decreto 7.234 de 19 de julho de 2010 que dispõe do Programa Nacional de Assistência Estudantil tais valores foram colocados na matriz orçamentária dos Institutos Federais a partir de 2011, representando um crescimento exponencial do alcance dos recursos da assistência estudantil, envolvendo a oferta PROEJA e demais ofertas de cursos da instituição.

Possibilitando aos jovens e adultos trabalhadores recursos para transporte escolar, material didático, moradia estudantil, os quais facilitam o acesso, a permanência e aí o efetivo sucesso das classes populares à escolarização⁶².

Expansão do acordo de gratuidade do Sistema S

O Sistema S desde sua fundação nos anos 40 do século passado até os nossos dias vem recebendo dinheiro público para investimento na Educação Profissional sem necessariamente um controle

⁶² A dissertação de mestrado de Noro (2011) apresenta dados da importância da assistência estudantil para o aproveitamento dos estudantes do PROEJA aos cursos.

de sua oferta gratuita, que atualmente ocorre conforme os decretos presidenciais 6633/08 - regulamenta a oferta gratuita do SENAC e o decreto 6635/08 - regulamenta a oferta gratuita do SENAI.

Logo, é recomendável a exigência do Sistema S a oferta de 10% das matrículas PROEJA, colocadas no decreto 5840 de 2006, o qual realizava elevação de escolaridade em cursos promovidos pelo SESI, estando em 766 mil e 536 matrículas⁶³ do Ensino Fundamental incluindo a Alfabetização e Ensino Médio, cabendo a expansão desta oferta vinculada à bolsa formação trabalhador e ao acordo de gratuidade do Sistema S.

As metas do PRONATEC colocavam o quantitativo de 66% da oferta do Sistema S gratuita até 2014, considerada a expansão do acordo de gratuidade, sendo possível então o envolvimento do acordo de gratuidade do Sistema S à elevação da escolaridade dos trabalhadores proporcionada pelos cursos da oferta PROEJA, ou seja, turmas de PROEJA incluídas no acordo de gratuidade do sistema S, como afirma Freire: no fundo, a educação de adultos hoje como a educação em geral não podem prescindir do exercício de pensar criticamente a própria técnica. (2000,p.102)

Brasil Profissionalizado

Estava previsto no orçamento do PRONATEC em 2012 o investimento de 340 milhões na construção e reforma de escolas técnicas estaduais, construção e equipagem de laboratórios e formação de professores e gestores em cursos de formação pedagógica e pós-graduação.

⁶³ Informações presentes na publicação Serviço Social da Indústria. Departamento Nacional. Estatísticas SESI 2006. / SESI/DN – Brasília :SESI/DN, 2007. Constante no site: <http://www.portaldaindustria.com.br/cni/publicacoes-e-estatisticas/publicacoes/2012/07/1,4005/estatistica-do-sesi-2006.html> Acesso em 10 de outubro de 2012.

Tal investimento poderia estar associado à expansão do PROEJA, como vinha ocorrendo no Estado da Bahia que conforme os dados do censo escolar de 2011 – compilação feita pelo DIEESE – do total de sua oferta de nível técnico de 48 mil e 739 matrículas, 6 mil e 564 correspondiam ao PROEJA Médio.

As redes estaduais correspondiam ao maior registro de matrículas da Educação Profissional de nível Técnico, no quantitativo do censo escolar de 2011 ocorreu o registro de 486 mil e 860 matrículas, constando 202 mil e 261 da rede federal e 586 mil e 831 das redes privadas – estando aí o quantitativo do Sistema S.

Caberia um tratamento diferenciado para as redes estaduais, considerando a implementação do artigo 17 da lei do PRONATEC: É criado o Conselho Deliberativo de Formação e Qualificação Profissional, com a atribuição de promover a articulação e avaliação dos programas voltados à formação e qualificação profissional no âmbito da administração pública federal, cuja composição, competências e funcionamento serão estabelecidos em ato do Poder Executivo.

Tal ato do poder executivo prescindia da consideração do papel articulador do Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da significativa oferta de ensino técnico pelas redes estaduais.

Educação Profissional à Distância: ETEC – Brasil

A oferta de matrículas de PROEJA à distância, constante nos dados do SISTEC⁶⁴ correspondia a 2.883 matrículas, sobretudo nos cursos vinculados à Pesca, de oferta do Instituto Federal do Paraná.

Para esta oferta, constitui o entendimento da necessária fruição à tecnologia, um preparo nos pólos presenciais do uso da platafor-

⁶⁴ Dados concedidos pela equipe técnica da Diretoria de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica em maio de 2012.

ma, do entendimento de objetos de aprendizagem, pois se a oferta de Educação à distância carece de ferramentas de monitoramento à evasão, no público trabalhador tal monitoramento necessita de um cuidado ainda maior, considerando as experiências de vida nos diferentes materiais didáticos disponibilizados.

Até 2014 estavam previstas 674 mil vagas para oferta na ação ETEC via financiamento do PRONATEC, 150 milhões de recursos previstos para as 150 mil vagas do então ano de 2012, especialmente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Palavras Finais

Eu só peço a Deus
Que a dor não me seja indiferente
Que a seca morte não me encontre um dia
Vazio e solitário sem ter feito o suficiente
Eu Só Peço A Deus
(Sólo le pido a Dios - Letra e Música León Gieco)

Como marca a música interpretada pela lendária cantora argentina Mercedes Sosa e colocada como epígrafe: não foram suficientes as políticas públicas de Educação Profissional para as demandas dos trabalhadores brasileiros sem Educação Básica.

Nossa herança escravocrata ainda determina o “qualquer oferta serve” na contramão do desenvolvimento econômico do país.

Há potencial para a bolsa formação no âmbito do PRONATEC, promover também elevação de escolaridade, considerando a capilaridade do Sistema S e das redes públicas estaduais de ensino técnico.

Há potencial para o CERTIFIC reconhecer também os saberes gerais e certificar o Ensino Fundamental, além do perfil profissional estabelecido.

Há potencial também através da metodologia do CERTIFIC, articulada à bolsa formação do PRONATEC, na construção de um Programa Nacional de Profissionalização dos Catadores, considerando a lei da Política Nacional dos Resíduos Sólidos, nº 12.305 de outubro de 2010, a qual determina que não só a reciclagem passa a ser uma obrigação, como a inserção das associações ou cooperativas de trabalhadores de materiais recicláveis torna-se condicionante para o financiamento público deste setor.

Conforme tratativas estabelecidas desde o segundo semestre de 2011 da Diretoria de Políticas de EPT / SETEC / MEC com a Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES) do Ministério do Trabalho e Emprego junto a Secretaria Executiva do Comitê Interministerial de Inclusão Social dos Catadores (CIISC) vinculada ao Ministério do Desenvolvimento Social, considerando o reconhecimento dos saberes dos catadores vinculados aos Galpões, Unidades de Triagem de Resíduos Sólidos, ao encaminhamento destes para cursos FIC do PRONATEC presentes já no Guia PRONATEC de Cursos e à incubação das experiências dos centros de triagem / galpões para transferência de tecnologia, sendo esta última disposição de um edital da SENAES para as instituições as quais compõe a rede federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Desta forma o tripé: reconhecimento de saberes / elevação de escolaridade – profissionalização e incubação de experiências dos Centros de Triagem / Galpões de reciclagem na promoção da profissionalização destes cerca de 40 mil catadores de resíduos sólidos das diferentes regiões do Brasil, concentrados nas capitais dos Estados.

Há um campo de possibilidades hoje na oferta de Educação Profissional e Tecnológica na expansão do PROEJA, evitando o desfecho “Que a seca morte não me encontre um dia / Vazio e solitário sem ter feito o suficiente”, na perspectiva dos inéditos viáveis freireanos para os cerca de 110 milhões de brasileiros sem Educação Básica.

Referências bibliográficas

- Brasil (2006). *Decreto nº 5.840, de 13 de junho de 2006*. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências.
- Brasil (2010). *Decreto Presidencial 7.234/2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.
- Brasil (2010). *Decreto Presidencial 7.404/2010*. Regulamenta a Lei Nº Lei 12.305, de 2 de Agosto de 2010, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, cria o Comitê Interministerial da Política Nacional de Resíduos Sólidos E o Comitê Orientador para a Implantação dos Sistemas de Logística Reversa, e dá outras providências.
- Brasil (2011). *Lei 12.513/2011* (Lei Ordinária) Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) 26/10/2011.
- Brasil (2012). *Lei 12.593/2012* (Lei Ordinária) 18/01/2012. Institui o Plano Plurianual da União para o Período de 2012 a 2015.
- Brasil (2012). *Lei 12.677/2012*. Dispõe sobre a Criação de Cargos Efetivos, Cargos de Direção e Funções Gratificadas no Âmbito do Ministério da Educação, destinados às Instituições Federais de Ensino.
- Brasil (2012). *Guia PRONATEC de Cursos FIC*. Disponível em: http://pronatec.mec.gov.br/guia_cursos.html, acesso em 10 de junho de 2012.
- Brasil (2014). *Lei 13.005/2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
- Brasil, Ministério da Educação (2009). *Portaria Interministerial Nº 1.082*, de 20 de Novembro de 2009.
- Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (2007). *Educação Indígena*. Documento Base (agosto de 2007).
- Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos. (2007). *Formação inicial e continuada / Ensino Fundamental*. Documento Base (agosto de 2007).
- Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2006). *Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. PROEJA. Documento Base.
- Câmara de Educação Básica (2012). *Parecer 11/2012* – Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
- CNE (2012). *Parecer 11 de 2012* - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
- Franzoi, N. L. *et al.* (2013) PROEJA e PRONATEC: ciclo de políticas, políticas recicladas. *Políticas Educativas*, 6(2).
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2000) *Pedagogia da Indignação – cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.

- Neri, M. (2012). *As razões da Educação Profissional: olhar da demanda*. Rio de Janeiro, FGV/CPS.
- Noro, M. (2011). *Gestão de Processos Pedagógicos no PROEJA: razão de acesso e permanência*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Educação – UFRGS.
- PDE Interativo – Plano de Desenvolvimento da Escola. (2012). Disponível em: http://pdeescola.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=97, acesso em 10 de junho de 2012.
- Programa Mulheres Mil (2012). Disponível em: <http://mulheresmil.mec.gov.br/> , acesso em 10 de junho de 2012.
- Serviço Social da Indústria. (2007). Departamento Nacional. *Estatísticas SESI 2006 / SESI/DN*. Brasília: SESI/DN. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/cni/publicacoes-e-estatisticas/publicacoes/2012/07/1,4005/estatistica-do-sesi-2006.html>, acesso em 10 de outubro de 2012
- Silva, J. M. (2013). *Certificação Profissional de trabalhadores e trabalhadoras de materiais recicláveis: reflexões para a construção de uma política pública*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS.

15. PERCEÇÕES SOBRE OS ‘NOVOS’ PROCESSOS DE RVCC NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS: EVOLUÇÃO OU INVOLUÇÃO METODOLÓGICA?

*Anabela R. A. Morais*⁶⁵

*Albertina L. Oliveira*⁶⁶

Resumo

O objetivo do presente texto é o de identificar as percepções que têm os adultos sobre o novo processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), particularmente sobre a introdução de uma prova de demonstração de competências ao final do processo. Trata-se de uma novidade introduzida a partir de 2013 nos então criados Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEPs). A metodologia do estudo realizado caracteriza-se como qualitativo-interpretativa, orientada por uma perspectiva compreensiva da questão. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas a 20 mulheres adultas, com idades entre 31 e 53 anos, que exercem profissão em instituições que atuam na área de Trabalho Social e Orientação e de Serviços de Apoio a Crianças e Jovens. As participantes concluíram o processo de RVCC segundo as

⁶⁵ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra

⁶⁶ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra

novas diretrizes adotadas pelos CQEPs, com a realização de prova de demonstração de competências ao final do processo. Também foi conduzida uma análise documental para apurar dados de natureza sociodemográfica no portfólio das participantes. Entre as conclusões, destaca-se que as entrevistadas guardam uma percepção positiva do processo de RVCC, sentindo-se reconhecidas e valorizadas pelo mesmo. As participantes observam ainda que a duração da formação foi insuficiente, uma vez que associam o processo a uma formação convencional, em que são aprendidos novos conhecimentos que depois são colocados à prova (e não aprofundar conhecimentos por meio da reflexão acerca do seu percurso de vida). Isso pode tê-las levado a encarar com mais naturalidade o facto de serem avaliadas no fim do processo através de uma prova escolarizante.

Abstract

This paper aims to identify adults' conceptions on the new process of Recognizing, Validation and Certification of Competences (RVCC), particularly about the introduction of a test of demonstration of skills at the end of the process. This test is an innovation introduced in 2013 in the new Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEPs – Centers to the Qualification and Professional Education). The study is qualitative-interpretative, guided by a comprehensive view of the matter. Data were collected through semi-structures interviews with 20 adult women aged 31 to 53 years old, which work in the sectors of Social Work and Guidance and Children Protection Body and Youth Services. The informants had finished the process of RVCC according the new rules adopted by the CPQEPs, with the application to a final test of demonstration of skills. A documental analysis of the interviewees' portfolios was also carried out, in order to gather

information about the sociodemographic profile of the informants. Among the findings, it is emphasized that the respondents hold a positive perception of the RVCC process, feeling recognized and valued by it. The informants also note that the length of the training was insufficient, since they associate the process with a conventional training which new knowledge is learned and then tested (and not deepen knowledge through reflection on their life span). It may have led them to face more naturally the fact that they are evaluated through a scholar-pattern test at the end of the RVCC process.

1. Introdução

A discussão em torno do que é por definição um adulto, com uma história de vida longa e variada, e a necessidade de adaptar as metodologias pedagógicas às suas necessidades específicas, levou organismos, como a UNESCO⁶⁷ e a Comissão Europeia (2000)⁶⁸, a chamar a atenção para a forma como o adulto aprende ao longo da vida, alertando para a sua especificidade, construindo e reconstruindo o conhecimento e a realidade em interação com a cultura que o origina, consigo próprio e com os outros, em múltiplos contextos de vida. Estamos a considerar, fundamentalmente, a aprendizagem experiencial, a qual “diz respeito a um processo dinâmico de aquisição de saberes e de competências [...], que não obedece a uma lógica cumulativa e aditiva, mas sim de recomposição — os novos saberes são construídos integrando os já detidos pela pessoa (Pires, 2007, p. 10).

Esta perspetiva holística e contextualizada da Educação de Adultos entende que a abordagem tradicional dominante na educação formal, de pendor escolarizante, em que o adulto é visto como uma “tábua rasa” que aprende sobretudo através da exposição e transmissão de conhecimentos pelo professor, que devem ser apenas avaliados pontualmente por um exame padrão que não considera a particularidade da realidade de cada sujeito, não serve as reais necessidades formativas do adulto e leva a classificações rotuladoras que avaliam o todo pela parte e que, devido à sua natureza restritiva, não constitui a forma mais adequada ou de eleição para avaliar os conhecimentos dos adultos.

Segundo Dominicé (2002), uma abordagem baseada nas histórias de vida, aplicada ao campo da educação e formação de adultos é

⁶⁷ Através das Conferências Internacionais de Educação de Adultos e dos Relatórios Internacionais sobre educação (Faure et al., 1972; Delors, 1996).

⁶⁸ Através do Memorando Sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida.

um método indispensável no trabalho educativo com adultos, uma vez que possibilita a compreensão de forma mais abrangente e profunda das suas aprendizagens, oferece um acesso direto ao conhecimento construído por eles próprios, bem como aos seus modos quotidianos de formalização do saber. As histórias de vida são mais do que um exercício de memória retrospectiva e de reflexão crítica, elas assumem-se como uma metodologia de construção de sentido, a partir de factos temporais passados, sempre centrada na pessoa que aprende e que, ao aprender, cria condições para transformar o seu mundo” (Figueiredo & Alcoforado, 2011, p.146). Neste sentido, as histórias de vida devem ser o início de uma transformação profunda da forma como o adulto se vê e é visto pelos pares e pela sociedade. O adulto deve ser o catalisador da ação para reconstruir a realidade em que vive e assumir-se como um ser autónomo, responsável pelo seu destino individual e colectivo (Dominicé, 2000).

Em Portugal, com o objetivo de relançar uma política de Educação de Adultos de vanguarda que chegasse a uma grande parte da população com baixa escolaridade, foram criados os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC, pela anterior Agência, ANEFA, através da Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de setembro), aos quais se sucederam os Centros Novas Oportunidades (CNOs), através da Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio, com o objetivo de elevar a escolaridade e a qualificação profissional dos adultos através do reconhecimento, validação e certificação de competências escolares e profissionais, adquiridas através da experiência de vida, particularmente em contextos informais e não formais. Os destinatários eram os adultos que tinham mais de 18 anos e que já possuíam competências e saberes, fruto das suas experiências de vida e de trabalho e que pretendiam vê-las reconhecidas formalmente.

Através da referida metodologia, o adulto deveria (sob orientação da equipa técnica dos CRVCC e CNOs) construir um portefólio

reflexivo de aprendizagens, a partir de orientações plasmadas num referencial de competências-chave. Assim, a avaliação do processo de RVCC era feita, exclusivamente, através da análise do portefólio do adulto e de uma apresentação oral preparada pelo mesmo, sobre o trabalho desenvolvido, perante um júri de certificação constituído pela equipa que acompanhou o adulto ao longo do processo e por um avaliador externo. Destas duas condições resultaria uma certificação total ou parcial das competências e saberes do adulto.

Contudo, e apesar de se terem obtido resultados significativos (cerca de 400 mil certificações) no aumento da qualificação da população adulta através deste método de reconhecimento de saberes experienciais, e de muitas investigações terem sido conduzidas neste âmbito revelando resultados bastante positivos (e.g., Aragão & Oliveira, 2011; Valente, Carvalho & Carvalho, 2009; CIDEC, 2004), a Iniciativa Novas Oportunidades, que sustentava politicamente os CNO, vem a ser extinta em 2013. No mesmo ano são criados os seus sucedâneos – os Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEPs), através da publicação da Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março. Estes Centros adquirem valências e âmbitos de ação mais abrangentes permanecendo, porém, habilitados para a certificação escolar e profissional do adulto através de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Uma das principais novidades incluída na nova configuração do processo, com o argumento de que o tornaria mais credível e fidedigno, foi a introdução de uma prova que o adulto é obrigado a realizar, no final do processo de RVCC, perante um júri de certificação, totalmente externo ao processo, com vista a quantificar as suas reais capacidades, conhecimentos e competências em comparação com aquelas que demonstrou ao longo da construção do portefólio.

Este novo modelo avaliativo dos processos de RVCC, que culmina numa prova de demonstração de competências (inexistente na versão anterior) traz uma perspectiva inédita sobre como avaliar conhecimentos

e competências que, pela sua natureza, não são, à partida, mensuráveis pelos padrões normais, devido ao grau de subjetividade que tal implica, e estabelece uma aparente contradição com os processos desenvolvidos no campo da Educação e Formação de Adultos desde a sua génese. Martins (2013) afirma mesmo que “não é possível atribuir um valor quantitativo a um processo [...] em que a centralidade do próprio no reconhecimento e na produção da competência é central” (p. 316), e acrescenta ainda que a “introdução de classificações quantitativas num dispositivo que pretende que sejam os próprios a reconhecer e desocultar as suas competências” (p. 317) é contraproducente pois “levanta sérios problemas técnicos e epistemológicos do ponto de vista da avaliação de competências” (p. 327).

Assim sendo, na tentativa de contribuir para esclarecer algumas das questões colocadas anteriormente, designadamente este estranho ‘casamento’ de lógicas contraditórias, e devido ao facto de o processo de RVCC praticado nos CQEP’s se apresentar numa fase muito inicial de implementação, não havendo ainda produção científica que evidencie a sua adequação, elegemos esta problemática como tema de investigação.

Pretendemos, assim, com esta investigação, identificar as perceções que os adultos têm acerca do novo processo de RVCC, particularmente em relação à introdução de uma prova de demonstração de competências na nova configuração do processo em análise.

2. Métodos

A metodologia de investigação escolhida é de cariz qualitativo-interpretativo, tendo-se recorrido a entrevistas semiestruturadas e a posterior análise de conteúdo das mesmas, bem como à consulta de documentos (Vieira, 1995; Amado, 2014). O motivo desta escolha prende-se com o objetivo principal desta investigação, ou seja,

compreender as percepções e significados que o grupo de participantes atribui a uma prova aplicada num determinado contexto ou situação (neste caso num processo de RVCC) e de que forma a mesma faz sentido para os sujeitos investigados, como interfere nos seus comportamentos, atitudes, opções e conceito de adulto.

Assim, esta metodologia pretende, fundamentalmente, descrever os fenómenos a partir dos seus vários contextos, evitando ideias ou conceitos preconcebidos, dando margem para que estes se manifestem sem excluir nenhuma possibilidade à partida, preferindo-se adotar uma perspetiva compreensiva do fenómeno a analisar.

3. Participantes

Definimos como grupo de participantes, 20 adultas, empregadas, que exercem a sua profissão em instituições que desenvolvem atividade profissional na área de Trabalho Social e Orientação, tendo como público-alvo os idosos, e na área de Serviços de Apoio a Crianças e Jovens, segundo o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ).

Estes adultos, todos do sexo feminino, e de idades compreendidas entre 31 e 53 anos, concluíram o processo de RVCC segundo as novas diretrizes impostas pelo atual modelo dos CQEP, com realização de prova de demonstração de competências no final do processo.

Dentro do grupo de participantes nem todas fizeram um processo nos mesmos moldes: duas das adultas concluíram o processo de RVCC, de dupla certificação, com vista à obtenção do nível básico de qualificação escolar e do nível 2 de qualificação profissional na saída profissional de Agente em Geriatria. Dez adultas fizeram o processo RVCC Profissional em Agente em Geriatria (nível 2); três adultas obtiveram a qualificação profissional de nível 2, de Acompanhante de Crianças fazendo um processo de RVCC Profissional. Por fim, cinco adultas obtiveram a qualificação profissional de nível 4 em

Técnica de Ação Educativa. De ressaltar que, deste grupo de cinco adultas, quatro ainda estão a terminar o processo de RVCC de dupla certificação, de nível secundário mas, à data das entrevistas, por ser ainda um processo que se encontra a decorrer, os dados recolhidos dizem apenas respeito à qualificação profissional obtida por estas senhoras em Técnica de Ação Educativa.

A cada participante foi atribuído um código constituído pela letra “P” e um número de 1 a 20 para assegurar que as suas declarações se manteriam confidenciais e anónimas.

4. Instrumentos

Foi utilizada a entrevista semiestruturada que, pelas suas características, pode conter questões de resposta fechada, por um lado, e permitir aos participantes expressar-se acerca dos conteúdos da entrevista de forma mais flexível, por outro lado, através de questões abertas, permite ao investigador aceder “ao discurso dos indivíduos tal como estes se expressam” (Amado, 2014, p.211), assegurando um maior rigor relativamente às perceções pessoais de cada um e às suas representações acerca da prova. Permite também direcionar a informação, sempre que necessário, para as questões que se pretendem analisar, num clima de informalidade entre investigador e entrevistado e de maior introspeção por parte do adulto em causa, acerca das temáticas apresentadas, sem com isso menosprezar questões ou informações novas, não previstas anteriormente, mas cuja relevância possa contribuir, significativamente, para as conclusões da investigação.

O guião de entrevista foi dividido em quatro blocos temáticos. São eles: 1. Legitimação da Entrevista, no qual o participante é colocado no papel de colaborador e lhe são explicados os objetivos da investigação; 2. As perceções do entrevistado acerca do processo de RVCC, onde constam questões acerca de todas as etapas do processo até à

sessão de validação e onde, simultaneamente, se procura apurar os sentimentos suscitados pelas mesmas; 3. As percepções acerca da prova final, que têm como objetivo perceber de que forma as participantes viveram a experiência da prova, que sentimentos lhes provocou e que opinião desenvolveram acerca da mesma, em termos de forma, estrutura e linguagem utilizada. Este bloco destina-se também a perceber o impacto que o processo teve na vida destas adultas, ao nível pessoal, profissional, social e em termos de perspectivas de futuro e de valorização/desvalorização do diploma de RVCC em relação aos diplomas convencionais; 4. Terminus da Entrevista.

Foram realizadas duas entrevistas de teste para validar o guião de entrevista, permitindo introduzir as devidas adaptações antes de este ser aplicado ao grupo efetivo de participantes na investigação⁶⁹.

Para além do guião de entrevista mencionado, recorreremos também à análise documental para apurar dados de natureza sociodemográfica acerca dos adultos como, por exemplo, idade, percurso escolar/formativo e experiência profissional. Estes dados foram registados a partir da análise dos instrumentos de mediação produzidos aquando da construção do portefólio e dos dados fornecidos pelo adulto na altura da sua inscrição no SIGO ao iniciar o processo de RVCC.

5. Procedimentos

Todas as adultas foram contactadas anteriormente, algumas com meses de antecedência, para saber se teriam disponibilidade para participar na investigação. As entrevistas foram realizadas entre abril e julho de 2015, com a duração média de 40-50 minutos, no

⁶⁹ As entrevistas foram realizadas com dois adultos, em condições semelhantes às do grupo de participantes, com o processo de RVCC concluído, mas que não fizeram parte da investigação principal.

pólo do CEARTE, em Cabaços (Alvaiázere), no local de trabalho de duas das participantes e em Coimbra nas instituições onde as restantes participantes desenvolvem o seu trabalho, em horário pós laboral ou nas pausas para almoço.

Para a realização das entrevistas foi necessário pedir autorização formal aos responsáveis das instituições escolhidas para a investigação, através da assinatura, por ambas as partes, de um termo de consentimento informado. O mesmo procedimento foi realizado com cada uma das participantes, antes de cada entrevista, a quem foram explicados os objetivos da investigação e os moldes em que a entrevista iria decorrer, informando-as que as entrevistas seriam audiogravadas para que, aquando da sua transcrição, o conteúdo fosse reproduzido de forma rigorosa e fiel ao original. Após ser assegurada a confidencialidade dos dados e a sua utilização exclusiva para a presente investigação foi assinado o respetivo termo de consentimento informado pelas partes envolvidas. Após a realização das entrevistas e respetiva transcrição foi efetuada a análise de conteúdo, cujos resultados se apresentam de seguida.

6. Resultados

Em relação ao *conhecimento prévio acerca da forma como os processos são agora conduzidos*, as opiniões divergem. Se, por exemplo, P8 já conhecia as características principais deste processo por ter feito um processo de nível básico nos antigos CNOs, por outro lado, desconhecia as alterações efetuadas ao processo, assim como a criação dos CQEPs: “*só fiquei a saber no momento em que entrei no processo (...) desconhecia completamente*”. À semelhança deste testemunho, a maioria das participantes declararam não conhecer as características atuais do processo (P4, P5, P9, P10,P11, P12, P13, P14, P15, P16, P18, P19,P20). Inclusivamente, P14 afirma que até

ao momento da sessão de esclarecimento não sabia, sequer, em que tipo de ação se tinha inscrito: “*eu quando me inscrevi até pensava que era outra coisa (...) Agora nem sei o que é*”. P15 por sua vez, diz que “*foi tudo novidade, realmente para mim*” tendo vivido uma experiência totalmente nova nestes processos, à semelhança de P7. Estas declarações denunciam ainda um conhecimento insuficiente ou mesmo nulo das principais diferenças entre o antigo processo e o que agora entrou em vigor, havendo ainda três adultas para quem o processo de RVCC era completamente desconhecido, tanto o modelo antigo como o atual. Este facto denota que existe um défice na divulgação desta modalidade de certificação, que não está a chegar de forma eficaz ao seu público-alvo, devendo ocorrer um esforço redobrado na divulgação e promoção desta modalidade de certificação de competências.

Podemos dizer, pelos testemunhos recolhidos, que as *razões para iniciar um processo de RVCC* são inúmeras. As respostas centram-se, principalmente, no facto de cada uma das entrevistadas considerar estes processos como uma mais-valia para a sua formação e certificação escolar/profissional, como é o caso de P1, P2, P3, P4, P5, P7, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17 e P18. Estes processos são vistos como uma boa forma de aumentar a escolaridade como refere P1, ao afirmar: “*agora achei por bem fazer o 9º ano*”. Esta opinião é também partilhada por P2. As participantes P15, P16, P18, P20 viram este processo como uma oportunidade de concluir o 12º ano, neste caso, pois como diz P16: “*quando somos novos não pensamos em estudar nem nada e com este processo a gente aprende e acabamos por ter as avaliações que pretendíamos*.” Por sua vez, P8 encara este processo como uma forma de valorização pessoal, perspetiva partilhada também por P15 e P19. Para as participantes P5 e P8, o principal motivo que as levou a iniciar o processo de RVCC foi obter valorização profissional como afirmam também P4, P5, P15, P17, P18 e P19, ou simplesmente fomentar o gosto por aprender e

melhorar o que já se sabe, sendo este o motivo principal de adesão ao processo, para quinze das entrevistadas.

O processo de reconhecimento, validação e certificação de competências inicia-se, atualmente, por um conjunto de etapas que antecedem o início efetivo do processo e que se denominam de Orientação ao Longo da Vida (OLV). Esta etapa é constituída por uma fase de acolhimento na qual é feita a apresentação das etapas do processo, dos seus objetivos, e dos referenciais de competências-chave que irão orientar a construção do portefólio na etapa seguinte.

Apesar de, no início, o novo modelo suscitar algumas dúvidas, principalmente na interpretação do referencial (manifestadas por P3, P4, P5, P6, P8, P9, P13, P15, P16, P17, P18 e P20), após a explicação adicional por parte da equipa técnica, todas as entrevistadas perceberam em que consistia o processo, os seus objetivos e quais as tarefas a realizar, estabelecendo, facilmente, um paralelismo entre as tarefas que executam no dia a dia e as competências que constam no respetivo referencial.

A etapa seguinte do processo denomina-se fase de reconhecimento de competências e é constituída por vários instrumentos de regulação, aperfeiçoamento e reforço da perceção das reais capacidades dos adultos em relação ao referencial visado. Esta fase é constituída pela construção do portefólio, por uma entrevista técnica conduzida por um formador da área, por exercícios práticos ou observação em posto de trabalho (quando aplicável) e por um momento de formação que pode ser de teor prático ou teórico, em sala de aula.

Relativamente a esta fase, as entrevistadas P1, P3, P4, P5 P6, P8, P10, P11, P12 salientaram que o sucesso obtido na construção do portefólio só foi possível graças ao acompanhamento e orientação constantes da equipa técnica. Conclui P1 que o seu sucesso, neste processo, se deveu à *“colaboração de todos e nomeadamente dos*

que nos davam a formação foi-se fazendo o trabalho (...); os professores foram excelentes”.

A maioria das participantes concorda que, apesar de algumas dificuldades iniciais para entender a “linguagem específica e técnica” dos referenciais (P3, P4, P5, P6, P8, P9, P13, P15, P16, P17, P18 e P20), esta atividade de construção de um portefólio foi fácil de realizar. Já a entrevista técnica, orientada por um formador da área de especialização a certificar, é tida como um dos fatores que mais contribui para a melhoria do portefólio após a primeira avaliação, pois proporciona um diálogo entre formador e adulto que facilita o esclarecimento das dúvidas que surgem durante a construção do portefólio que, de outra forma, não seria possível, como foi, aliás, salientado por P2: *“Fiquei com dúvidas nessa parte (...) mas depois (...) mais fácil”* e P19 concluiu, declarando que: *“É uma mais - valia”*.

A etapa seguinte do processo implica a execução de alguns exercícios práticos perante a formadora especializada na área de certificação e que, segundo as adultas referiram, faz sentido neste processo, sendo mesmo considerada uma etapa essencial do mesmo, como menciona P4: *“Foi... muito essencial mesmo”*. P5 responde com a questão: *“as pessoas têm... nós temos que ser avaliados por aquilo que sabemos não é?”*. Por seu lado, P12 sublinha que *“devíamos ter feito mais! (...) temos que demonstrar que realmente temos conhecimento (...) ajuda ser avaliada por um bom avaliador!”*. Em suma, a entrevista técnica é uma etapa essencial para esclarecer dúvidas que não tenham ficado claramente esclarecidas em etapas anteriores, funcionando como um reforço e clarificação do que *“nós costumamos fazer no dia a dia no nosso trabalho”* (P1), ou como forma de correção de “vícios de trabalho”, pois, como menciona P2, *“tivemos que corrigir durante o tempo que estive connosco e nos esteve a ensinar a corrigir algumas coisas”*.

Outro dos objetivos desta entrevista técnica, seguida de exercícios práticos, é a identificação de necessidades de formação do adulto em processo de RVCC. Esta formação destina-se àqueles que,

em uma ou mais áreas de competências, revelam inconsistência de conhecimentos que exigem um acompanhamento mais estruturado e direcionado para o cumprimento das tarefas do portfólio. Neste caso, está previsto um período de formação que pode ir até ao máximo de 50h, para melhorar competências profissionais e de outras 50h no caso de se estar a realizar uma certificação escolar.

As participantes foram unânimes em afirmar que a inclusão de um momento de formação no processo de RVCC, para aprimorar conhecimentos, é uma mais-valia indiscutível, que lhes permite melhorar alguns aspetos do portfólio que não foram totalmente concretizados na fase inicial. P1, por exemplo, assegura que a formação *“foi muito útil”*. Por seu lado, P8 sublinha que a formação é importante, pois *“veio reavivar e tudo muito bem. (...) se não fazemos temos de aprender”*. No entanto, quando questionadas acerca da duração da formação (máx. 50 h) as opiniões divergem. Se, por seu lado, P1 defende que *“foi o suficiente sim”*, à semelhança de outras doze participantes, as restantes sete adultas não têm dúvidas de que *“foram poucas (horas) havia de ter sido mais (...) talvez ser outras 50h para ficar mesmo”* como afirma, por exemplo, P2. Para P12, não restam dúvidas de que uma formação de 50h *“é pouco! É pouco muito pouco... (...) 50h é um mês, passa a correr!”*. Assim, podemos concluir que em relação à duração da formação as percepções das entrevistadas são maioritariamente positivas em relação ao número de horas da formação, considerando-a como tendo uma carga horária adequada, no âmbito dos processos RVCC, embora para um número significativo de adultas ela tenha sido escassa. A formação, sendo uma mais-valia indubitável para o processo, deveria ser uma parte substancial deste para reforçar conhecimentos já adquiridos mas, principalmente, para a aquisição de novos comportamentos e boas práticas na sua atividade profissional, para melhorar o portfólio e assim aumentar a probabilidade de validar competências que resultem numa certificação total.

Após esta fase de reconhecimento de competências, as adultas passam à sessão de validação que estipula claramente, após análise dos diferentes instrumentos de avaliação utilizados no processo de reconhecimento, o que cada adulto está preparado para demonstrar na prova que se fará na fase seguinte de certificação de competências.

No que concerne à etapa de certificação de competências e à *realização de uma prova final*, a opinião das participantes é positiva sublinhando que esta prova foi ao encontro das expectativas de todos os adultos (com exceção de P19), sendo bem compreendida por estes em termos de objetivos e tarefas a desenvolver, como referiu P1 *“percebia-se bem (...) foi fácil”* e P2 *“eu compreendi (...) fácil de entender”*. Em relação à existência de variedade de tipo de provas (prática, oral, escrita ou mista), dezanove participantes dizem que, sem sombra de dúvida, *“é bom sim. Se fosse só oral (...) eu atrapalho-me um bocadinho muitas vezes a falar”* confessa P1. P2 partilha desta opinião dizendo que *“foi bem assim (...) escrevemos, não sabemos se está muito bem ou se está mal. Na parte oral é bom porque vamos falando (...) se calhar até dizemos mais do que pomos no papel ou explicamos melhor do que aquilo que pomos no papel”*. A exceção é feita por P19 que defende que a prova devia ser *“Só prática! Porque é o que a gente faz diariamente”*.

Quanto à utilidade da prova num processo que tem como principal objetivo certificar competências demonstradas, todas as participantes reconheceram a utilidade de uma prova formal de demonstração de conhecimentos, como indica P1: *“A prova é muito útil eu acho que é bom... (...) nós andarmos lá a tentar fazer pronto o 9º ano ou a escolaridade e depois também no final não termos uma prova? Na escola também temos as provas nos finais do ano (...)”*. Reforçando esta convicção, P5 afirmou *“nós temos que ser avaliados por aquilo que sabemos”*. Contudo, existem opiniões dissonantes. P2 deixa um desabafo ao afirmar, *“eu acho é que é pena não ser feita por quem nos dá as aulas, estaríamos mais à vontade”*, e P7 concorda com

esta ideia. No entanto, o recurso a um júri externo a todo o processo tem como finalidade garantir a idoneidade e imparcialidade dos resultados que se acredita não estarem asseguradas caso o júri seja constituído pelos formadores afetos ao processo.

Quando inquiridas acerca do *peso que a prova tem na classificação final* do processo (60%), em comparação com todo o processo de reconhecimento de competências, que corresponde apenas a 40% da nota final, as opiniões dividiram-se. P1, P3, P6, P12, P13, P15, P16 e P20 concordaram que a prova devia pesar mais, pois é considerada uma prova irrefutável de que o adulto sabe ou não sabe executar as tarefas inerentes à sua atividade profissional de forma exemplar, de acordo com as boas práticas da profissão. As restantes participantes (P5, P8, P9, P10, P11 e P17 e P18) concordaram com uma distribuição equitativa de classificação na ordem dos 50/50 entre a etapa de reconhecimento de competências e a etapa da certificação, através da prova. As participantes P2, P4, P7 e P19 não avançaram valores, dizendo apenas que a prova devia valer menos do que a fase de reconhecimento. A este respeito, P14 concretizou deixando a sugestão de distribuição desta percentagem dizendo: *“punha menos qualquer coisa (...) 40% na prova”*.

Apesar das participantes concordarem com a realização de uma prova de demonstração de competências para quantificar as competências adquiridas através da experiência de vida, P12 salienta que *“eu sei mais do que aquilo... com certeza”* e não foi a única a pensar desta forma. P11, P19 e P20 concordaram que, por mais completa que fosse a prova, esta teria sempre uma ação e um impacto limitados na demonstração daquilo que o adulto realmente sabe, visto que os conhecimentos adquiridos são tão variados e vastos que seriam impossíveis de avaliar numa única prova, no tempo estabelecido.

Com exceção de P11 e P19, que admitiram terem ficado muito desiludidas com o seu desempenho, todas as participantes ficaram

satisfeitas com a nota obtida na prova, afirmando que graças a este processo alteraram a percepção que têm de si, reforçando sentimentos positivos como realização pessoal, autoestima e autoconfiança, como testemunha P10: *“eu acho que esta formação para mim foi uma luz que veio ao cimo do túnel”*, ou P15, *“acaba por me dar muita confiança em mim própria porque também eu tenbo um pouco de falta de confiança e para mim ajudou-me muito”*, para mencionarmos apenas alguns exemplos.

Estes sentimentos positivos, sentidos pelas adultas entrevistadas, transpuseram-se para a sua atividade profissional, esforçando-se hoje por aplicar os conhecimentos adquiridos como afirmou P2, *“tento sempre mudar e fazer mais corretamente”*, ou P16, que confessa, com orgulho: *“às vezes “saltava-me a tampa” e eu agora já não consigo (...) faço outros trabalhos que não fazia, tipo jogos (...) e eu não o programava (...) Agora planifico!”*. Este processo promoveu também alterações ao nível dos hábitos e formas de ocupação dos tempos livres destas adultas. Por exemplo, P1 e P2 afirmaram que, graças ao processo, readquiriram o gosto pela escrita e pela leitura assim como pelas novas tecnologias: *“todos os bocados que posso leio livros (...) o computador já ganbei o “bichinbo” já tenbo ido mais vezes ao computador”* (P2). Também a nível social se registaram alterações que se traduzem numa maior facilidade em utilizar dispositivos eletrónicos, como o computador ou o telemóvel, testemunhadas por P1, ou a evolução significativa das competências sociais de P2 quando afirmou que fazer o processo *“põem-nos à vontade para falarmos mais abertamente com outras pessoas”*.

Contudo, algumas adultas não escondem que também sentiram algumas consequências menos positivas no seu dia a dia, principalmente nos comportamentos de algumas colegas. Foi o caso de P11, P14 e P16 que acreditavam que as colegas com quem trabalhavam e que não fizeram o RVCC, não viram com bons olhos a sua participação nestes processos de certificação de competências.

P11 lamenta: *“há muitas colegas que não querem e depois, quando a gente, vem ainda criticam.(...) começam a mandar piadas”*. Esta perspetiva é compartilhada por P14 que admite que: *“houve umas poucas que me disseram que eu agora era a melhor e que agora não podiam andar a trabalhar comigo (...) fiquei magoada!”*

Também em relação à entidade patronal, algumas participantes como P9, P18, P19 e P20 deixaram um desabafo: *“com a entidade patronal não vejo mudança nenhuma. (...) era bom que me dessem esse valor em termos de trabalho”*, lamentava P18 e P19 deixou inclusive uma questão para reflexão: *“se nos incutiram a sermos técnicas (...) por que é que não valorizam?”*

Apesar disso, estes processos alteraram, significativamente, a vida destas adultas. Seja pelos conhecimentos que adquiriram, ou pela valorização pessoal e/ou profissional, que passaram a sentir, o que é facto é que, para algumas destas pessoas, estes processos levaram a alterações de comportamento assinaláveis. Por exemplo, P20 percebeu mudanças importantes em si mesma, em termos de atitude perante a vida e os outros, ao assumir que estes processos a ajudaram a: *“falar para mais pessoas era uma dificuldade para mim e eu, aos poucos, fui aprendendo a saber enfrentar essas situações”*. Outras participantes, por sua vez, acreditavam que a médio/longo prazo iriam conseguir pôr em prática alguns projetos que há muito tempo tinham na “gaveta”. É o caso de P9 que *gostava era de trabalhar na parte dos idosos* e que, hoje, se sente mais capacitada para realizar o seu sonho. Por sua vez, P11 e P19 já não põem de lado a hipótese de prosseguir estudos para o ensino superior e P18 pensa em apostar num negócio próprio dentro da sua área de atividade ou até mesmo em iniciar algo novo: *“gostava mais de ter algo meu, porque além de eu trabalhar com crianças eu gosto de fazer muita coisa diferente”*. Para quinze das inquiridas, tirar mais formações nas suas áreas profissionais foi, sem dúvida, um objetivo, para melhorar e atualizar cada vez mais os seus conhecimentos.

Outro dos objetivos desta investigação era identificar qual a perspectiva destas adultas em relação à *valorização/desvalorização do diploma* adquirido pelo processo de RVCC quando comparado ao diploma obtido através de um curso de formação profissional, para efeito de procura e obtenção e emprego. Como previsto, as opiniões não foram unânimes. P13 não conseguiu expressar a sua opinião por considerar este um dilema demasiado complexo para retirar uma conclusão cabal em relação a este tema. No entanto, das adultas que responderam à questão, seis (P1, P8, P15, P17, P19 e P20) concluíram que estes diplomas são equivalentes em termos de mercado de trabalho. Por sua vez, três participantes (P11, P12 e P14) optaram por considerar que o diploma convencional, obtido através de um curso de formação é mais importante do que um diploma obtido através de um processo de RVCC, argumentando que, para além de ser mais longo que um processo de RVCC, os conhecimentos teóricos obtidos num curso de formação são uma base mais sólida para a construção de competências profissionais, pois fornecem um leque de conhecimentos e competências mais alargado. As restantes dez adultas manifestaram a opinião de que o diploma obtido no processo de RVCC tem mais valor do que o diploma convencional, porque para serem certificadas tiveram que fazer a demonstração de competências adquiridas através da sua experiência, que por ser um conhecimento mais prático e próximo da realidade pode satisfazer as necessidades dos utentes e das crianças de forma mais eficaz.

7. Discussão e conclusões

Perante os resultados obtidos podemos afirmar que a perceção das adultas em relação aos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências é muito positiva. Todas concordaram

que este processo é uma excelente forma de obter uma qualificação profissional através da certificação de competências adquiridas pela experiência de vida, seja de âmbito escolar ou profissional e que, desta forma, se sentiram reconhecidas e valorizadas.

Contudo, ao longo das entrevistas foram também detetadas algumas observações críticas, como, por exemplo, a maioria das adultas ter referido que a duração da formação foi insuficiente para adquirir conhecimentos. No entanto, temos que entender estas afirmações à luz do que se considera como formação em contexto de RVCC. Nestes processos, a formação tem como principal objetivo o aperfeiçoamento de técnicas e não propriamente a aquisição de conhecimentos novos ou competências que não tenham sido, de todo, comprovadas através das estratégias de avaliação utilizadas em etapas anteriores. Podemos, pois, concluir, que os adultos ainda associam os processos de RVCC a uma ação de formação convencional na qual aprendem novos conceitos e técnicas que são depois avaliadas por uma prova, à semelhança do que sucede num curso de formação convencional ou na escola regular.

Esta visão tradicional, refletida nos processos, manifestou-se desde logo na forma como as adultas falaram desta metodologia, referindo-se sempre ao processo como “formação”, visível nas motivações e razões que as levaram a aderir facilmente a estes processos, ao declararem, por exemplo, que o que pretendem é “aprender mais” e que fizeram o processo por “gostar de aprender”.

Esta questão leva-nos a crer que as participantes possuem ainda uma visão deste processo decalcada do modelo escolar. Mesmo quando este implica que, através da descodificação dos referenciais, façam uma retrospectiva crítica acerca do que aprenderam ao longo da vida, colocando-se no centro da ação de forma ativa e autónoma. Um processo pessoal, inerentemente reflexivo e autónomo que o adulto deve realizar acerca das suas aprendizagens experienciais, confunde-se com um processo de aquisição de conhecimentos,

provenientes de elementos externos como, por exemplo, de um formador que, utilizando uma abordagem diretiva e estruturada, pretende que o aluno chegue a um resultado satisfatório, segundo padrões previamente definidos.

Consequentemente, do ponto de vista das adultas entrevistadas, apesar de saberem o essencial, este processo “ensinou-as” a fazer melhor o seu trabalho e não tanto a refletir acerca do seu percurso de vida. Neste contexto, a certificação é um bônus acrescido. Assim, o processo ao qual estiveram sujeitas contribuiu, significativamente, para o reforço da sua visão do processo, não tanto como de pendor reflexivo, tal como metodológica e conceptualmente foi arquitetado, mas mais de cariz formativo e certificativo. Acreditamos que esta perspetiva levou as adultas a encarar de forma mais natural o facto de, no fim do processo, terem de ser avaliadas por um júri através da realização de uma prova escolarizante. Segundo elas, só assim se pode comprovar o que sabem mas, sobretudo, o que aprenderam.

Por este motivo, no sentido de melhorar o processo, sugerimos que se invista em momentos de reflexão durante o mesmo, levando o adulto a pensar acerca do seu percurso de vida, das suas aspirações, conquistas e anseios. Em última instância, deve incentivar-se o adulto a transformar a sua realidade pessoal, social e cultural, desenvolvendo a sua capacidade crítica em relação a si próprio, aos outros, e ao Mundo, se quisermos enveredar por uma perspetiva freireana da Educação. Levando o adulto a questionar-se e a questionar o mundo que o rodeia, este desenvolve um conhecimento instrumental, prático, mas acima de tudo emancipatório acerca da sua vida e da sociedade em que se insere, tal como é defendido também por Mezirow (2000).

Outra das razões que podem ser apontadas para esta atitude, perante uma prova deste tipo, pode ter sido o facto de esta investigação ter incidido, essencialmente no processo de RVCC profissional. Na verdade, as competências profissionais só podem ser avaliadas de uma perspetiva prática, do “saber-fazer” e, para

que tal seja conseguido, a melhor forma de o fazer é através de práticas que permitam atestar se uma determinada competência está presente ou não, através da maior ou menor performance do adulto na execução da tarefa profissional.

Em suma, estes processos foram vistos pelas adultas entrevistadas como uma boa forma de valorização pessoal e de certificação de competências, pois como disse P12 “é uma certificação que eu sei fazer aquilo”, que a introdução de uma prova final vem apenas reforçar e legitimar, dando um novo sentido a uma metodologia de reconhecimento de conhecimentos adquiridos (P4, P6, P8, P11, P12, P13, P14, P15 e P17, P19 e P20) que deve ser valorizado e instituir-se como uma alternativa clara de qualificação para quem não pôde estudar no tempo devido (P2, P3, P4, P13, P15, P16, P18 e P20) ou como meio para melhorar e aprimorar aquilo que já se sabe (P1, P2, P6, P7, P10, P11, P12, P15, P16, P17, P18 e P19), sendo, por isso, uma metodologia altamente recomendada por todas as adultas participantes na investigação.

Relativamente às limitações/constrangimentos desta investigação, importa recordar que o grupo de participantes, à data da investigação, tinha concluído o processo de reconhecimento e validação de competências profissionais, sendo que apenas duas das entrevistadas tinham feito também o processo de RVCC de dupla certificação, de nível básico, estando ainda quatro adultas a concluir o processo de nível secundário, como já foi mencionado acima. Esta limitação levou a que toda a investigação se centrasse mais na componente profissional, ficando a componente escolar pouco representada neste estudo.

Outro dos constrangimentos desta investigação é a impossibilidade de generalizar os resultados devido à sua proveniência única do CQEP do Centro de Formação Profissional do Artesanato (CEARTE) e de apenas três saídas profissionais: Agente em Geriatria, Acompanhante de Crianças e Técnica de Ação Educativa.

Também a distribuição das participantes por saída profissional não foi igualitária: doze adultas fizeram o processo para Agente em Geriatria (nível 2), três adultas certificaram-se na saída profissional de Acompanhante de Crianças (nível 2) e as restantes cinco em Técnica de Ação Educativa (nível 4). A escolha do grupo foi limitada ao grupo de pessoas que fizeram a certificação no decorrer deste ano de estágio e que está diretamente dependente da procura dos adultos por estes processos e da sua respetiva duração, os quais estão sujeitos a atrasos e constrangimentos impossíveis de prever.

Contudo, consideramos que o facto de estes dados corresponderem a uma investigação pioneira no âmbito dos processos de RVCC, segundo as novas diretrizes que regem esta modalidade de certificação, abre caminho para uma análise mais direcionada e fundamentada acerca do impacto que estes processos têm na vida dos adultos e na forma como estes se reveem nesta realidade, à luz dos princípios da Educação e Formação de Adultos de hoje, podendo servir como ponto de partida para estudos futuros.

A posteriori consideramos importante realizar investigações que abranjam não só adultos que tenham obtido certificação escolar de nível básico mas também de nível secundário, assim como noutras áreas profissionais, de modo a possibilitar uma compreensão mais aprofundada dos dados que começam agora a emergir.

Neste âmbito, sugerimos também que, em futuras investigações, se auscultem as perceções dos Técnicos de Orientação, Reconhecimento, Validação e Certificação (TORVC) e dos formadores acerca destes novos processos. Como sugestões de temas para futuras investigações deixamos as seguintes: Qual a importância da obtenção de um diploma através do novo processo de RVCC para a procura de emprego e progressão na carreira do adulto? Qual a real importância deste processo no contexto mais alargado da vida do/a adulto/a? Quais as perceções que a equipa técnica tem acerca da nova configuração destes processos?

Referências bibliográficas

- Amado, J. S. (Coord.).(2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Aragão, R. S. & Oliveira, A. L. (2011). A capacidade de aprendizagem ao longo da vida e o bem-estar dos adultos em proceso de RVCC de nível secundário. In Alcoforado *et al.* (Eds.), *Educação e formação de adultos: Políticas, práticas e investigação* (pp. 113-130). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- CIDEC (2004). *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida*. Lisboa: DGFV.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas. Disponível em <http://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20Longo%20da%20Vida%20pt.pdf>
- Delors, J. *et al.* (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez Editora. Disponível em <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>
- Dominicé, P. (1992). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives: using educational biographies with adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Faure E. *et al.* (1972). *Apprendre à être*. Paris: UNESCO.
- Figueiredo, S. F. S. & Alcoforado, L. (2011). Histórias de vida: uma construção de competências. In Alcoforado *et al.* (Eds.), *Educação e Formação de Adultos: Políticas, práticas e investigação* (pp. 145-156). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Martins, J. E. R. (2014). *Das políticas às práticas de educação de adultos. Lógicas de ação, sentidos e modos de apropriação localmente produzidos*. Tese de Doutoramento (não publicada). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10362/11395>
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: core concepts of transformational theory. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pires, A. L. O. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais: Uma problemática educativa. *Sisifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 5-20. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- UNESCO (1976). *Recommendation on the Development of Adult Education Adopted by the General Conference at its Nineteenth Session*. Nairobi: UNESCO. Disponível em http://www.unesco.org/education/uie/confinte/nairob_e.pdf
- UNESCO (1998). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos: Hamburgo 1997. Declaração Final e Agenda para o Futuro*. Brasília: UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116114por.pdf>
- UNESCO (2012). *UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-Formal and Informal Learning*. Hamburgo: UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360e.pdf>

- Valente, C., Carvalho, L., & Carvalho, A. (2009). *Estudos de caso de Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ, I.P.
- Vieira, C. C. (1995). *Investigação quantitativa e investigação qualitativa: Uma abordagem comparativa*. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Coimbra: Universidade, FPCE.

Legislação

- Portaria n.º 135-A/2013. (2013). *Criação dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional*. *Diário da República I série*. N.º 62 (13-03-28), 1914-(2)-1914-(10).
- Portaria n.º 370/2008. (2008). *Criação dos Centros Novas Oportunidades*. *Diário da República I série*. N.º 98 (08-05-28), 2898-2906.
- Portaria 1082-A/2001. (2001). *Criação dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. *Diário da República I série-B*. N.º 206 (01-09-05), 5774-(2)-5774-(11).

16. FORMAÇÃO DE JOVENS RURAIS E EDUCAÇÃO POPULAR: FORTALECIMENTO DA AGRICULTURA CAMPONESA NA PERSPECTIVA FREIREANA NO NORDESTE BRASILEIRO

*José Ribamar Furtado de Souza*⁷⁰

*Eliane Dayse Pontes Furtado*⁷¹

Resumo

O texto aborda a experiência de formação de jovens rurais desenvolvida no Estado do Ceará, Brasil, através da parceria estabelecida entre a Secretaria Nacional da Juventude da Secretaria Geral da Presidência da República (SNJ/SG-PR) e as Universidades de Brasília (UNB) e Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). A “Formação de Jovens Rurais para o Fortalecimento da Agricultura Camponesa no Semiárido Cearense”, como assim foi designado o curso, envolveu um total de 300 jovens, que participaram nas 300 horas de atividades planejadas.

⁷⁰ Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Professor Visitante da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB Rural (UNILAB). Pós-Doutorado London School of Economics and Political Sciences - University of London

⁷¹ Professora Titular do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Ceará (UFC); Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da FACED/UFC; Pós-doutorado como professora visitante no Instituto de Educação de Londres

A formação seguiu uma abordagem de Intervenção Participativa de Atores, demonstrando uma metodologia baseada em princípios freireanos de uma Educação Libertadora. A metodologia contou também com a estratégia de Formação por Pares, em que jovens mais experientes, lideranças rurais e com nível de escolarização superior, atuaram, após participarem de um período prévio de formação de formadores, como facilitadores do processo de formação de outros jovens. O curso foi organizado em três módulos construídos sobre temáticas centrais no processo formativo de jovens do campo: formação cidadã e participação social, trabalho e geração de renda e elaboração de projetos. Esses módulos foram desenvolvidos a partir de princípios da Pedagogia da Alternância, em que, após cada segmento teórico, havia lugar para um segmento de prática de campo. Entre as lições da prática, conclui-se que a conjugação de metodologias adotadas permitiu aos sujeitos uma análise dos conhecimentos sobre si, sobre as suas condições de vida e, nesse âmbito, levantar dados para melhor conhecer a sua realidade, planejar ações nesses territórios e agir de forma consciente para transformar a realidade em que vivem.

Abstract

This text addresses an educative experience with young people from rural areas in Ceará-Brazil. This experience was developed through a partnership between the Secretaria Nacional da Juventude da Secretaria Geral da Presidência da República (SNJ/SG-PR – National Secretary of Youth of the General Secretary of Republic Presidency), the Universidade de Brasília (UNB – University of Brasília) and the Universidade Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB - International University of the Afro-Brazilian Portuguese-speaking). The “Training of

Youngsters from Rural Areas to the Strengthening of the Peasant Agriculture”, as it was called the course, involved 300 students in the 300 hours of the planned activities. The training followed a Participatory Intervention approach, highlighting a methodology based on Freire’s principles of Liberating Education. The methodology also included the strategy of Peer Training, in which more experienced young individuals, rural leaders and with high level of education, after take part in a previous course of training of trainers, acted as facilitators in the training process of other young individuals. The course was built into three modules which addressed central themes to the training process of the youngsters: citizenship education & social participation, employment, and income generation & projects of development. These modules were developed from principles of Pedagogy of Alternation: after each theoretical segment there was place for a field practice. Among the lessons of the practice, it is possible to conclude that the conjugation of the methodologies applied enabled individuals to analyze themselves and their life conditions. Within this context, they were able to better understand their reality, to plan actions and to act consciously to change such reality.

Introdução

Este trabalho trata de uma experiência de formação de jovens rurais com uma abordagem participativa baseada na Intervenção Participativa dos Atores (INPA) (Furtado & Furtado de Souza, 2000), utilizando uma metodologia que foi sendo gradativamente construída em três campos principais: Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo, com base nos princípios freireanos de Educação Libertadora, por uma equipe de professores da universidade, que tem nos autores deste texto seus principais coordenadores. Ainda, a Pedagogia da Alternância deu o norte das ações concretas do curso.

A proposta pedagógica da **INPA** implica um processo educativo no qual cada um, individualmente, e todos, no coletivo, tenham clara a sua posição de sujeitos da história, ou seja, de que podem mudar sua realidade. Baseia-se na concepção de capacitação formativa, reflexiva, interativa e continuada, na busca de pessoas, lideranças locais e de um profissional, um jovem, "comprometido com a sociedade". Ofereceu uma variedade de técnicas educativas, dinâmicas de grupo, atividades concretas para obter informações sobre ideias relevantes ou fatos da realidade de vida dos jovens, organizá-los e interpretá-los e, a partir daí, planejar ações para a transformação.

O Curso de Formação Cidadã e Agroecológica para o fortalecimento da Inclusão Produtiva da Juventude Rural foi uma promoção da Secretaria Nacional de Juventude da Secretaria geral da Presidência da República (SNJ/SG-PR) do Brasil, que estabeleceu parcerias com a Universidade de Brasília (UNB) e a Universidade Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) para sua realização, com carga horária total de 300 horas-aula, para 300 jovens do meio rural de cada uma das unidades (Distrito Federal e estado do Ceará). Fez parte do Programa Nacional de Inclusão Produtiva da Juventude Rural com Formação Cidadã e Agroecológica e visava

dar respostas concretas à realidade da juventude rural e às demandas específicas dessa juventude e dos movimentos sociais. No Ceará, o curso recebeu o título de **FORMAÇÃO DE JOVENS RURAIS PARA O FORTALECIMENTO DA AGRICULTURA CAMPONESA NO SEMIÁRIDO CEARENSE** [ênfase adicionada], e teve uma conotação própria de ter se baseado na perspectiva freireana da educação libertária. As palavras de Freire (2014) nesta passagem fundamentam a opção pela abordagem:

Se os seres humanos fossem puramente determinados e não seres “programados para aprender”, não haveria por que, na prática educativa, apelarmos para a capacidade crítica do educando. Não havia por que falar em educação para a decisão, para a libertação. Mas, por outro lado, não havia também por que pensar nos educadores e nas educadoras como sujeitos. Não seriam sujeitos, nem educadores, nem educandos, como não posso considerar Jim e Andra, meu casal de cães pastores-alemães, sujeitos da prática em que adestram seus filhotes, nem a seus filhotes objetos daquela prática. Lhes faltam a decisão, a faculdade de, em face de modelos, romper com um, optar por outro (Freire, 2014, pp. 16-17).

O contexto de surgimento do curso deu-se no ano de 2011, quando a juventude rural organizada em diferentes movimentos sociais apresentou suas demandas em diversos ministérios e na Secretaria Nacional de Juventude (SNJ). A principal preocupação da juventude era a ausência de uma política integrada que atendesse às suas necessidades mais imediatas e que promovesse mudanças significativas no meio rural e na floresta. Mostravam-se os jovens estarem comprometidos com a construção de um projeto de desenvolvimento para o país que garantisse sua inclusão social, econômica e cultural. De fato, as políticas públicas relacionadas a esse importante segmento da população ainda são dispersas e “não

respondem a uma situação perversa que gera exclusão do jovem e da jovem do campo brasileiro” (TR UNB, 2012, p.1).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, “dos 50 milhões de jovens brasileiros, aproximadamente 8 milhões, entre 15 a 29 vivem no campo, isto é, 15,1% dos jovens no Brasil e nesse grupo estão situados 29,5% dos jovens pobres do país”. Há ainda um agravante: os casos de trabalho análogo à escravidão que são encontrados no cenário rural brasileiro. De acordo com os dados da Comissão Pastoral da Terra, em 2011⁷² foram registrados 214 casos de trabalho análogo a escravidão. Esse contexto associado à persistência da cultura patriarcal que exclui os jovens e as jovens dos espaços de decisão tem sido responsável pela migração para as cidades de médio e grande porte. Essa condição de desvantagem em que se encontra a juventude do campo, gerando o problema da sucessão rural, faz surgir políticas que buscam garantir a consolidação da agricultura familiar, fortalecendo a agroecologia, ”na busca de uma produção agropecuária e de alimentos em bases ecológicas com a conservação dos recursos naturais no Brasil” (TR UNB, 2012).

No Ceará, o curso de formação de jovens rurais compreendeu 12 municípios do estado localizados em três territórios, Sertões de Canindé e dos Inhamuns e Vale do Curu Aracatiaçu. Dentro desses territórios tivemos jovens distribuídos em 37 assentamentos e 36 comunidades, perfazendo um total de 73 unidades. O curso tinha com objetivo,

[...]Oportunizar o aumento das relações sociais e de cidadania; a valorização e conservação dos saberes tradicionais da população do campo de sua região e localidade; a diversificação e potencialização das atividades geradoras de renda, com isso

⁷² Dados registrados de janeiro a outubro de 2011.

possibilitando o aproveitamento das potencialidades locais e regionais, fortalecendo o protagonismo juvenil e a emancipação da juventude. (UNILAB TR, 2011)

Apesar de o curso ser voltado para a Agricultura Familiar e Agroecologia, a equipe do projeto, conhecedora da realidade do campo no Ceará, estado nordestino totalmente localizado no perímetro da seca, decidiu adotar uma metodologia de Educação Popular, que tem sua base nos princípios freireanos, a fim de possibilitar conhecimento do contexto e gerar reflexões sobre a realidade. Convidamos como parceiros o Movimento dos trabalhadores sem Terra (MST), a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do Ceará (FETRAECE) e a Pastoral da Juventude Rural (PJR). Isto quer dizer que desde o seu ponto de partida baseou-se no diálogo, no conhecimento da realidade e na participação, porque, como Freire, acreditamos que a educação é um ato político. Em suas palavras...

[...] para mim, a educação é política. Hoje, digo que a educação tem a qualidade de ser política, o que modela o processo de aprendizagem. A educação é política e a política tem *educabilidade*. (Freire & Shor, 1986, pp.76-77)

O trabalho tem foco num processo de formação e a estratégia utilizada propõe que os capacitandos passem a conhecer metodologias participativas de planejamento territorial e estejam aptos a elaborar projetos produtivos coletivos, com a participação de todos, na perspectiva do desenvolvimento sustentável.

Este texto trata desse processo e consta das seguintes partes, além desta introdução que apresenta o trabalho e o curso; o segundo item trata do percurso metodológico, onde é apresentada a dinâmica de funcionamento, sua estrutura curricular, os métodos e algumas técnicas utilizadas e, por fim, traz as lições aprendidas

na prática coletiva com jovens, comunitários, facilitadores e professores universitários.

Percurso metodológico

O percurso metodológico, inspirado na pedagogia freireana, fundamenta-se nos dizeres de Freire:

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cuja “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros (1979, p.19).

O Curso de Formação foi organizado em três módulos perpassados por eixos considerados centrais no processo formativo dos jovens do campo, com participação social, em que os jovens ficavam imersos na sua realidade, porém com outro olhar: o da reflexão sobre suas vidas. Foram desenvolvidos obedecendo a pedagogia da Alternância, isto é, após cada segmento teórico, chamado “tempo-escola”, havia um segmento de prática de campo, “tempo-comunidade”, onde os alunos iam para as comunidades com atividades programadas e acompanhados por seus professores e facilitadores. Os módulos eram assim denominados: (a) formação cidadã e participação social; (b) coletivos de auto-organização; capacitação para o trabalho e renda; (c) tecnologias de comunicação e informação e elaboração dos projetos coletivos de geração de renda. Eles foram desenvolvidos através de eixos centrais, que por sua vez, contemplam os componentes curriculares, levando à formação desejada.

Módulos	Componentes Curriculares	Carga Horária	
		T-Esc	T-Com
Formação cidadã e participação social	<p>Unidade Introdutória – Elementos Fundantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bases para o processo de construção de saberes e conhecimentos na perspectiva “Freireana”. Os estados da consciência, direitos e deveres; • Noções sobre as TICs; • O contexto nacional e internacional do desenvolvimento: concepções de desenvolvimento, de Estado e de Sociedade; • Educação do campo: a pedagogia e os métodos nas relações sociais (Intervenção Participativa dos Atores-INPA e DRP). • Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP e Metodologia da Problematização; • Elementos do Planejamento Estratégico Participativo; 	64	
Trabalho e geração de renda	<ul style="list-style-type: none"> • História da Agricultura: modos de produção - campeonato, agricultura de subsistência, agricultura patronal e empresarial e agricultura familiar; • A Questão agrária no semiárido: reforma agrária, movimentos sociais e sindicais, ONGs, partidos políticos e Igreja; • Agricultura e a natureza: sistemas agrícolas, ecologia (agriculturas) – cultivo, criação e a floresta. • A ruralidade emergente: a questão campo e cidade, espaço rural e territórios, multifuncionalidade e pluriatividade da agricultura, agronegócio/cadeias produtivas/ complexos agroindustriais, segurança alimentar e nutricional/soberania alimentar, sócio-economia solidária e mercado/comércio justo, as relações de gênero, geração e etnia, indústria doméstica rural, ocupação e emprego, migrações (despovoamento) e imigrações, envelhecimento e feminilização/masculinização, aposentadoria e políticas compensatórias; • Políticas públicas no semiárido: novas institucionalidades, organização social, mobilização, cooperação (associativismo e cooperativismo), controle e regulação social; responsabilidade social e voluntariado, juventude rural, terceiro setor, OSCIPS, organização social, arranjos produtivos locais, consórcios, parcerias público-privado, fundo de aval, condomínios; redes sociais; políticas assistencialistas (bolsas) aposentadorias, instrumentos e modelos de gestão para execução das políticas públicas (fóruns, conselhos, comitês, equipes gestoras, entre outras); 	80	104 (Autodiagnóstico I, II e III)
III-Elaboração de Projetos	<ul style="list-style-type: none"> • Troca de Saberes – dialogando com os pares; • Formação de formadores jovens para os novos cursos; • Apresentação das Agendas de Prioridades (projetos e ações), com seu modelo de autogestão (espaço consultivo, deliberativo e executivo). 	24	28 (Agendas de Prioridades)
Total		168	132

O Projeto foi executado através de dois blocos de cinco turmas, com trinta jovens cada uma, perfazendo um total de 300 participantes, em sete semanas e meia, com 168 horas de Tempo-Escola e 132 horas de Tempo-Comunidade, perfazendo 300 horas. Cada bloco consistiu de quatro encontros presenciais, Tempo-Escola, de cinco dias letivos ou 40 horas semanais e um encontro final de oito horas, num total de 168 horas. Por sua vez foram 04 encontros no campo, Tempo-Comunidade, sendo dois de cinco dias letivos ou 80 horas, um de três dias e meio ou 28 horas e um de três dias ou 24 horas, num total de 132 horas.

Antes do início do curso, propriamente dito, com a presença dos jovens rurais, foi realizada a formação dos formadores. Isto porque adotamos a técnica da Formação por Pares, inspirada na estratégia de atuação comunitária, "Peer Ethnographic Tool" desenvolvida pelo Centro de Estudos do Desenvolvimento, da Universidade de Swansea, no País de Gales (Howkins & Price, 2000), desenvolvida em trabalhos de pesquisa na área de saúde. A metodologia caracteriza-se como uma ferramenta que possibilita um processo de diálogo entre a comunidade, os formuladores de políticas e os gerentes de programas de desenvolvimento. Desse ponto partimos para uma construção coletiva, em relação à formação de profissionais do campo. Assim, ela foi chamada de Metodologia de "Formação por Pares" onde as pessoas são formadas, também, por seus próprios pares, o que possibilita uma aproximação real das experiências, práticas e vivências de campo, das políticas, programas e projetos em andamento, bem como das questões institucionais vividas pelos participantes, propiciando momentos ricos de reflexão das mesmas. Isso também possibilita um maior compromisso com a realidade que aos poucos vai se descortinando. Como diz Freire (1979): "O verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em "coisas". Comprometer-se com a desumanização é assumi-la e, inexoravelmente, desumanizar-se também" (p.19).

Adaptada a metodologia a fim de garantir a qualidade da formação com participação, uma etapa preliminar se fez necessária, para selecionar e mobilizar os facilitadores. Ela consistiu em selecionar jovens rurais mais experientes, ainda dentro da faixa etária, até 29 anos, lideranças rurais e com um nível de escolarização superior, para atuarem como facilitadores do processo de formação dos jovens. Foram formados quinze (15) jovens para atuar em todas as etapas da formação, em grupos de três para cada grupo de 30 jovens. Uma vez selecionados foi feita uma revisão bibliográfica e levantamento de dados secundários das regiões a serem trabalhadas, posteriormente, socializados nos “ambientes de reflexão”. Ainda, nestes, foram elaboradas as fichas pedagógicas para o desenvolvimento das atividades, com o detalhamento da temática em foco, que cada momento no ambiente de problematização exigia.

Os encontros presenciais do Tempo-Escola tiveram início com o “Fórum de escuta” que se apoia na concepção de que ao se iniciar um trabalho com comunidade ou grupos sociais, o primeiro passo é sensibilizá-los, fazendo-os refletir sobre sua realidade, anseios e aspirações, problematizando, a partir daí, para iniciar uma construção coletiva que permita o desenvolvimento do trabalho que se pretende realizar, buscando aproximar-se, o máximo possível da sua realidade. Em suma, consiste em colocar em interação o conhecimento “nativo” - *Indigenous Knowledge* e o conhecimento científico levado pelos professores e facilitadores, possibilitando teorizar sobre a prática. Concretamente consiste em ouvir os participantes, em grupos específicos e em plenária, e fazer discussões utilizando mapas, croquis e dinâmicas de grupo e materiais que os estimulavam a refletir e a falar, porque é muito comum, que:

[...] de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por

se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar [...]. Dentro dos marcos concretos em que se fazem duais é natural que descreiam de si mesmos. (Freire, 1987, p.50).

E, ao mesmo tempo que se trabalhava esta questão era importante fazer a preparação para o autodiagnóstico, a etapa seguinte.

No primeiro encontro do “tempo-escola”, foi trabalhada uma mística que tratava da realidade brasileira, representada por jovens, do Movimento dos Sem Terra (MST) e outros, do próprio curso. Os encontros, no início da manhã, davam-se num auditório, chamado de “ambiente de troca de saberes”, ou seja, ambiente de problematização dos conteúdos, onde os professores da universidade realizavam uma palestra interativa sobre o conteúdo do dia, usando diferentes recursos. Em seguida, dirigiam-se aos “ambiente de reflexão”, para onde se dirigia cada turma⁷³ para dar continuidade às atividades do dia. Os facilitadores eram responsáveis pelas atividades, desenvolvidas aí, sempre acompanhados pelos coordenadores do curso. Com as mais variadas estratégias, planejadas coletivamente e rigorosamente selecionadas para garantir o encadeamento do assunto tratado, buscavam provocar nos jovens desinibição e reflexões. Como exemplo vale citar um quebra-cabeça gigante que deveria ser montado por eles, espontaneamente, enquanto o grupo de facilitadores acompanhava a dinâmica do grupo para realização da atividade. Faziam anotações e fotografavam. Ao findar a atividade seguiam-se os comentários, quando os jovens falavam da experiência, o que representou para eles, o que evocou e o que

⁷³ Para formação das turmas foram utilizados os critérios de proximidade de moradias dos jovens e a faixa etária. Tentou-se agrupá-los pensando no tempo comunidade, o máximo possível, numa comunidade/assentamento ou em comunidades/assentamentos próximos. Exceção para as comunidades de Pescadores, que tiveram turma específica.

quisessem comentar. Muitas outras atividades foram desenvolvidas com o mesmo objetivo de conhecer a realidade, tendo, inclusive, sido desenvolvida uma pesquisa, ao mesmo tempo, que incluiu a aplicação de um questionário de perfil e realizados sete (7) grupos focais. As atividades tinham um direcionamento de mergulhar na realidade para melhor conhecê-la e atuar sobre ela, que se justifica nos dizeres de Freire:

[...] o nosso mover-nos nele [no mundo] e na história vem envolvendo necessariamente *sonhos* por cuja realização nos batemos. Daí então, que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental. Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes (2000, p. 33).

Concluído o período de diagnóstico no tempo escola, o fórum de escuta, foi desenvolvido o primeiro tempo-comunidade cujas atividades consistiam de contatos com os técnicos e as lideranças locais e, ainda, as visitas domiciliares; reuniões de sensibilização em que foram provocadas discussões, através de metodologias participativas, em preparação para o autodiagnóstico coletivo, o que provocou uma mobilização geral para a realização de um planejamento participativo, também inspiradas na perspectiva freireana. Isso significa dizer que a ideia de ação-reflexão-ação havia perpassado todas as ações. Para Freire (1987. p, 50) “o ato de conhecer envolve um movimento

dialético que vai da ação à reflexão sobre ela” e, desta, para uma nova ação. E completa ainda: “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire 1987, p.58).

Como exemplo desse movimento é possível citar que para o levantamento dos problemas das comunidades foram formadas comissões temáticas de saúde, educação, infra-estrutura, produção, lazer e cultura. As comissões eram compostas pelos jovens, um (1) facilitador e pessoas da comunidade que se reuniam para planejar e realizar uma pesquisa na comunidade sobre estes diferentes temas. Os comunitários eram questionados sobre suas potencialidades e dificuldades, na sua totalidade. Daí seguia um processo de sistematização em grupo, e novos questionamentos, até chegar aos problemas que precisavam ser enfrentados, priorizando-os e buscando resolvê-los através de ações ou de projetos. Enquanto isso as pessoas vão se empoderando por meio do conhecimento da sua própria realidade. Como diria Freire, quando fala da pedagogia do oprimido: “os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação”(1987, p.41).

Assim, esta primeira alternância consistiu em atividades de campo, nos próprios locais onde vivem os jovens, suas comunidades ou assentamentos rurais; novas reuniões para reflexão da realidade a fim de atender as demandas concretas do campo. Por questões orçamentárias os 300 (trezentos) jovens cursistas realizam o trabalho de campo (Tempo-Comunidade) em apenas 12 (doze) unidades, 08 assentamentos e 04 comunidades,

Os Tempos-Comunidade envolveram diretamente, 941 famílias. Admitindo-se que a média de pessoas por família que vive no campo gira em torno de 05 pessoas, temos o envolvimento de 4.705 pessoas. Ainda, considerando que a maioria dos jovens não vive nas unidades onde se realizam o Tempo-Comunidade, tem-se um envolvimento

indireto de 1.824 famílias ou 9.120 (nove mil cento e vinte), pessoas, considerando a média anterior de pessoas por família. Somando-se às pessoas envolvidas diretamente, há uma participação total de 13.825 (treze mil oitocentos e vinte e cinco), pessoas, nos três territórios já citados (Furtado de Souza & Outros, 2014).

Organizados em grupos, os jovens e os assentados e as assentadas, os agricultores e as agricultoras locais, conforme haviam definido na primeira etapa da pesquisa diagnóstica, continuaram se encontrando e discutindo os problemas, as potencialidades, as soluções, as ações e projetos a serem encaminhados, nas etapas seguintes do autodiagnóstico. A partir dos resultados foram feitos alguns ajustes nos componentes curriculares, conforme a necessidade. Fica, dessa forma, caracterizada a gestão coletiva do desenvolvimento que vai se aprimorando, à medida que todos vão amadurecendo nesse processo. Novas formas de gestão vão sendo criadas, novos grupos formados e uma dinâmica participativa e autônoma se instala. Os técnicos que dão assistência local, envolvidos, por sua vez, vão aos poucos mudando sua postura assistencialista para uma postura cooperativa e reflexiva.

O segundo e terceiro tempo-escola foram estruturados para viabilizar a participação, o debate, o diálogo e a crítica, num processo de sensibilização e construção coletiva, onde formadores e formandos eram sujeitos do processo. Numa sequência de estudos diários, que parte de uma sensibilização e motivação iniciais sobre os temas da capacitação, o conteúdo programático foi desenvolvido através de didáticas e técnicas de ensino as mais diversas. O segundo tempo escola iniciou com o teatro sobre o livro Suzana e o Mundo do dinheiro que funcionou como motivação para essa leitura e para muitas outras atividades do módulo. O “jogo das agriculturas”, por exemplo, preparou o grupo para pensar no agronegócio e na agricultura familiar. E, assim, vai aos poucos se ampliando

a capacidade de compreender as desigualdades, tanto por parte dos jovens quanto por parte dos comunitários. No segundo tempo comunidade foram iniciadas as práticas agrícolas na perspectiva da agroecologia, sempre refletindo em campo o que havia sido trabalhado nos ambiente de troca de saberes e de reflexão.

Continua então o ciclo, passado o tempo-escola, a próxima atividade de alternância inicia-se. No decorrer de todas as semanas do tempo-escola, diariamente era feita, por uma dupla, a memória do dia anterior, bem como uma avaliação, utilizando diferentes técnicas mas garantindo o registro escrito. Os jovens participantes das oficinas viveram, em campo, a abordagem trabalhada nas reflexões teóricas e, da mesma forma, através de dinâmicas grupais, filmes, mensagens de reflexão dão continuidade ao diagnóstico com as comunidades, divididos em equipes de 6 ou 8 jovens que juntos com os agricultores iam questionando-os e provocando-os para refletirem sua ação e pensarem numa ação renovada.

Conhecer sua própria realidade, de forma crítica, foi o mais importante. E, assim, através de desenhos, mapas da comunidade, da produção, das atividades laborais, de grupos de discussão, de dinâmicas participativas, foram aos poucos construindo suas Agendas de Prioridades. Estas, com seus projetos produtivos agrícolas e não agrícolas, levaram a um modelo de autogestão e a um espaço com papéis consultivo, deliberativo e executivo.

Atividades desenvolvidas por etapa

ETAPA	ATIVIDADE
I. Preliminar	1. Seleção e mobilização dos Facilitadores.
II. Preparatória para o trabalho	2. Revisão bibliográfica e levantamento dos dados secundários das regiões a serem trabalhadas.
	3. Formação dos Facilitadores.
	4. Elaboração das fichas pedagógicas.

III. Aproximação inicial com o público	5. Contatos com técnicos locais
	6. Visitas domiciliares
	7. Fórum de Escuta
	8. Preparação para o Autodiagnóstico
IV – Momentos de Alternância Tempo-Comunidade/Tempo-Escola	9. Autodiagnóstico I
	10. Ajustes nos componentes curriculares
	11. Módulo I - Formação em Cidadania e Participação Social
	12. Autodiagnóstico II
	13. Módulo II - Trabalho e Geração de Renda
	14. Autodiagnóstico III
	15. Módulo III - Elaboração de Projetos
	16. I Oficina: Construção das Agendas de Prioridades
	17. II Oficina: Consolidação das Agendas de Prioridades com espaço consultivo, deliberativo e executivo - modelo de autogestão - e formação dos grupos de jovens animadores (“multiplicadores”)
	18. Encerramento
V - Elaboração de documentos	19. Agenda de Prioridades com modelo de gestão
	20. Sistematização e avaliação da experiência piloto
VI - Registro da experiência	21. Produção de DVD
	22. Texto relatando a experiência – artigo científico e/ou livro.

Quanto à avaliação, ela ocorreu de forma processual. Os professores com a participação dos facilitadores realizam reuniões de avaliação diárias e, ainda, uma avaliação de meio termo e uma ao final das oficinas. Além disso, a fase de Alternância, em campo, também envolveu reflexões diárias com os jovens em formação e com os facilitadores.

Lições da prática

Tendo realizado essa experiência de ida e vinda, na troca de conhecimento e saberes, num grupo heterogêneo, de fato, pois além dos jovens, os sujeitos imediatos, os comunitários que foram também incluídos, numa troca permanente, a conclusão é de que todo o grupo cresceu como educadores e educandos, a despeito

da complexidade da tarefa. Esta foi árdua, difícil de concretizar-se, mas exercitando a “paciência pedagógica” passo a passo, a “escuta dos sujeitos”, ao longo do conhecimento concreto da realidade, da cultura dos comunitários, de seus modos de fazer e viver, em atos de reflexão, na perspectiva da transformação de uma realidade dura de se viver, fica o sentimento de realização.

A missão construída num processo participativo de *ação-reflexão-ação* revelou que tal processo formativo está relacionado à produção do conhecimento teórico sobre a realidade, gerando a assunção gradual de responsabilidade coletiva, além de promover iniciativas desafiadoras quanto às relações de poder. Freire acreditava que estas relações eram sempre relações pedagógicas e políticas. De fato, ao ouvir e observar a realidade dos jovens rurais e suas famílias, o grupo ia, gradativamente, buscando um chão para suas ações que não podia ser outro senão o que se vivia junto com eles. Notava-se claramente a diferença quando uma atividade era proposta a partir da realidade deles, da compreensão de mundo que eles tinham, tendo-se que recuar muitas vezes para poder dar um salto maior.

A prática do assistencialismo, arraigada no nordeste brasileiro transforma os agricultores em seres passivos, sem possibilidades de participar de um processo que propõe junto com eles promover uma transformação da sua própria realidade. E, com os jovens não podia ser diferente. O silêncio e a passividade iniciais foram aos poucos, através das atividades práticas, dialógicas, da participação, transformando-se no exercício da responsabilidade, em relações solidárias, no exercício da curiosidade e da evolução para uma consciência crítica. Uma educação libertadora conduz a relações democráticas, à solidariedade, a um processo educativo democrático.

Da parte dos jovens era visível seu comprometimento gradativo com o trabalho, à medida que as ações foram avançando com as idas a campo e a parte prática foi dando sentido ao que estudavam em sala de aula. Eles começaram a construir laços de solidariedade e

compromisso e a se revelar. Antes eles pouco falavam das atividades que faziam no assentamento, parecendo que tinham vergonha de falar sobre elas, pois a meta da maioria era estudar para sair da roça. À medida que seu espírito crítico ia evoluindo, iam tomando consciência crítica da realidade e alternativas iam sendo apontadas ou descobertas, eles foram mudando sua visão e se envolvendo cada vez mais nas atividades propostas. Na culminância do trabalho foi feito um Acampamento Pedagógico nos dois municípios, Crateús e Canindé, para apresentação de todas as atividades do curso pelas equipes e foi gratificante ver o envolvimento deles e a propriedade como falavam para os dirigentes municipais, presidentes de associações, movimentos sociais, sindicatos e o público do município, presentes à atividade.

Ao mesmo tempo em que a universidade respondia ao direito da população do campo à educação, era oferecida uma educação enraizada no local em que vivem os jovens rurais, com a participação das comunidades envolvidas, onde foi gerado um processo de formação de sujeitos, capazes de participação política na construção do projeto histórico da sociedade brasileira. E, ainda, o eixo do desenvolvimento rural foi trabalhado explicitando os modelos de desenvolvimento em disputa no campo brasileiro e destacando a importância da Agricultura Familiar e de uma relação orgânica entre campo e cidade, para a superação das desigualdades econômicas, sociais e educacionais.

A metodologia de Formação por Pares permitiu que os jovens tivessem contato direto com outros jovens do campo, já mais experientes e, com eles, também aprendessem. E, para estes, a relação com os mais jovens foi enriquecedora, pois os fizeram construir estratégias de diálogo e de construção de novos conhecimentos. A Pedagogia da Alternância foi responsável pela dinâmica de desenvolvimento do curso pois ela permitiu que as atividades fossem realizadas tanto em sala de aula - tempo escola - como no campo - tempo comunidade, possibilitando a efetivação de reflexões que iam e vinham da sala de aula para o campo.

A conjugação das metodologias adotadas permitiu aos sujeitos locais analisar seus conhecimentos sobre si, sobre suas condições de vida, levantar dados para conhecer melhor sua realidade, elaborar o planejamento de ação dos seus territórios e agir de forma consciente para transformar a realidade em que vivem. Tudo isso feito em conjunto com os profissionais que atuam nas comunidades, e suas lideranças, que também refletem sobre sua prática.

Com a utilização de dinâmicas grupais, vídeos, músicas e produção coletiva os jovens e comunitários foram aos poucos realizando uma radiografia dos locais, com o fim de elaborarem uma Agenda de Prioridades a partir dos problemas, potencialidades e possíveis soluções discutidas coletivamente. Elas serviram de respaldo às comunidades na execução do planejamento do seu desenvolvimento, tendo a referência para a elaboração de Microprojetos de inclusão produtiva, que deverão ser efetivados numa segunda fase, a ser negociada com o novo governo.

Enfim, o curso veio responder à necessidade de espaços institucionais e metodologias adequadas à prática acadêmica do diálogo entre os conhecimentos universais, disciplinares e entre estes e os diversos saberes enraizados na experiência social dos sujeitos do campo. Foram construídos momentos dialógicos de produção de conhecimento que permitiram transitar nas fronteiras entre o conhecimento científico e os saberes sociais emergentes na realidade do campo nordestino.

Essas ações direcionadas para a juventude rural, de geração de renda associando formação cidadã, com base no que diz a agroecologia e, ainda, o estímulo ao intercâmbio de experiências e o acesso a tecnologias fortaleceram as condições necessárias para a elaboração de projetos produtivos, possibilitando a opção dos jovens e das jovens pela inserção e permanência, possibilitando, com isso, a sucessão rural e contribuindo concretamente com o fortalecimento da agricultura camponesa do semiárido cearense.

Referências bibliográficas

- Furtado, R. & Furtado, E. (2000). *A intervenção participativa dos atores – INPA: uma metodologia de capacitação para o desenvolvimento local sustentável*. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA).
- Furtado, J. S et al. (2014). *Projetos produtivos*. [Mimeo].
- Freire, P. (2014). *Política e Educação* (1ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (37ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança* (12ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hawkins, K. & Price, N. (2000). *A Peer Ethnographic Tool for social Appraisal and Monitoring of Sexual and Reproductive Health Programs*. Swansea: Centre Development Studies, University of Wales.
- Universidade de Brasília (2011). *Termo de Referência do Curso de Formação Cidadã e Agroecológica para o fortalecimento da Inclusão Produtiva da Juventude Rural*. Brasília: UNB.
- Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (2011). *Termo de Referência do curso de formação de jovens rurais para o fortalecimento da agricultura camponesa no semiárido cearense*. Fortaleza: UNILAB.

(Página deixada propositadamente em branco)

**17. A CONSTRUÇÃO DE SABERES MATEMÁTICOS
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
UM ESTUDO A PARTIR DA CONCEPÇÃO
PEDAGÓGICA FREIREANA**

*Marcelo Máximo Purificação*⁷⁴

*Elisângela Maura Catarino*⁷⁵

*Maria Luzia da Santana*⁷⁶

Resumo

O espaço escolar pode ser visto como um lugar onde as novas competências devem ser adquiridas, reconhecidas e desenvolvidas. O presente trabalho é um recorte da ideia central que integra o Projeto Matematicando, realizado pela primeira vez em 2003 com jovens e adultos do CEPLOS/SEDUC/GO, depois desenvolvido em programas de formação de professores nos cursos de pedagogia e matemática em Brasília e Goiás (Brasil).

⁷⁴ Pós-doutorando na Universidade de Coimbra – FPCE, doutor em Ciências Sociais e da Religião pela PUC-Goiás, mestre em Ciências Educacionais (UEP) e mestre em Educação Comunitária pela UFRGS/EST. Professor Adjunto DII na UNIFIMES, Goiás Brasil e Professor P-IV na SEDUCE/GO. E-mail: maximo@fpce.uc.pt

⁷⁵ Doutora em Ciências Sociais e da Religião pela PUC-Goiás, mestra em Educação Comunitária pela UFRGS/EST, professora efetiva da SEDUCE-GO e Substituta na UNIFIMES. E-mail: maura@fimes.edu.br

⁷⁶ Doutoranda e Mestra em Psicologia pela UCB e Professora Adjunta na UNIFIMES. E-mail: marialuzia@fimes.edu.br

Nesse contexto, o objetivo era propor aos alunos ingressantes no ensino superior, um nivelamento nos conteúdos pedagógicos e matemáticos, e com isso, o projeto foi executado dentro de alguns programas de nivelamentos, em instituições diferentes. Em 2014/2, o projeto foi desenvolvido junto a Pró-reitora de Extensão da Universidade Estadual de Goiás – UEG, no Campus de Mineiros, e hoje (2015) na UNIFIMES, voltando a ser executado com o nome inicial - matematicando. Nessa nova fase de execução, o projeto tem como prioridade, dissertar sobre algumas motivações (histórias de vidas – prática e teóricas) que conduziram os alunos até a Universidade. O ponto de partida para essa nova etapa do projeto é o estudo e a análise detalhada de práxis pedagógicas de sucessos desenvolvidas por alguns professores, aliando a essas, a construção sociocultural do povo brasileiro, a partir do viés crítico e reflexivo, tendo como aparato as concepções freireanas. No universo acadêmico, constituído por jovens e adultos, a boa comunicação entre professores e alunos, pode ser um instrumento eficaz na construção do pensamento crítico e reflexivo que reforça a motivação e a aprendizagem, pois, as relações dialogais motivam o alunado e promovem o seu desenvolvimento no processo. Isto dito fica explícito o objetivo do presente texto, que é analisar os conceitos de educação popular e pedagogia crítica, propagados por Paulo Freire, pontuando os possíveis liames entre a educação popular, educação crítica e emancipatória para construção do conhecimento matemático dos alunos calouros no ensino superior.

Abstract

School spaces can be conceived as places where new skills may be developed. This paper is one of the products of the Project “Matematicando”, which was started in 2003 with youth and adults

of CEPLOS/SEDUC/GO and, later, developed under teacher education programs in Pedagogy and Math courses in Brasília and Goiás (Brazil). The aim was to propose new students in higher education a threshold level in math and pedagogical knowledge. With this objective, the Project was developed under some threshold programs in different institutions. In 2014/2, the Project was developed through the Pro-Rectorcy of Public Outreach of the Universidade Estadual de Goiás (UEG – State University of Goiás), in the Mineiros Campus. Today it is developed in UNIFIMES with the initial name “matematicando”. In this new phase of implementation, the Project aims to explore some motivations (life histories – practical and theoretical) that led the students to the university. The starting point of this new stage of the Project is the study and the detailed analysis of some teachers’ successful pedagogical praxis, combining with them the socio-cultural construction of the Brazilian people, from the critical and reflective approach based on Freire’s conceptions. In the academic world, where young people and adults come together, good communication between teachers and students can be an effective tool to build the critical and reflective thinking that reinforces motivation and learning, once dialogical relationships motivate students and promote their development in the process. Within this frame, this study analyses Paulo Freire’s concepts of popular education and critical pedagogy, highlighting possible bonds between popular education and critical education for freedom and for the construction of mathematical knowledge of new students in higher education.

À Guisa de Introdução

“A educação tem por missão despertar seres capazes de viver e comprometer-se como pessoas.” Emmanuel Mounier (1962).

Tendo como ponto de partida a produção científica desenvolvida nos últimos anos, sobretudo no que tange a formação docente na área de matemática, percebe-se uma crescente tendência de investigação sobre os processos de construção identitária desses profissionais da educação, assim como aos problemas enfrentados pelos profissionais no início de sua atuação.

Diante o exposto, pautado na prática profissional que possibilitou-me atuar como profissional da educação (professor/educador, coordenador e diretor) em instituições básicas de ensino nos níveis fundamental e médio, agregando essas vivências às experiências de sala de aula e de coordenação no ensino superior nos cursos de formação de professor de pedagogia e matemática, e na rica troca de experiência com as professoras colaboradoras desse texto, percebemos a grandiosidade e a necessidade de se conhecer tais questões, as quais vemos como relevantes para o processo ensino e aprendizagem, assim como a necessidade de se propagar os bons exemplos e as boas práticas, desenvolvidos aqui (no Brasil) e alhures (em outros países), com foco na “*conscientização*”⁷⁷ dos atuais e futuros profissionais da educação matemática.

Fato importante para esse contexto de mudanças e construção da consciência crítica é impulsionar as ações humanas em busca

⁷⁷ A consciência do mundo se dá através da relação de dialogicidade entre o homem e o mundo. Embora não pertencendo a Paulo Freire (1987, p 114), esse vocábulo está associado ao seu pensamento pedagógico e refere-se ao desenvolvimento crítico da tomada de consciência. É a superação da consciência ingênua, a partir da consciência crítica que ocorre quando o homem se apodera da realidade, transformando-a. Essa modificação da realidade é o que se chama conscientização. Somente através das práxis o homem toma consciência de si, dos outros e do mundo.

de um mundo melhor; para isso, as ações pedagógicas devem estar atreladas às orientações curriculares e às necessidades epistêmicas e metodológicas da organização escolar, tornando-se vivas nos conteúdos de ensino, por meio da “participação”⁷⁸. Como esses conceitos e categorias de pensamento estão ligados à educação popular, indubitavelmente, a contribuição de Paulo Freire (1984), precisa ser resgatada, dentro dos projetos educativos, no intuito de ancorar as mudanças curriculares levadas a efeito nas escolas. Pois como diz o próprio Freire (1987), “[...] para o educador/educando, dialógico e problematizador, o ‘conteúdo programático” (pp.83-84), não é uma doação ou imposição [...] mas sim, a devolução sistêmica e organizada, acrescentada do saber popular daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. É dessa forma que o projeto busca associar os conteúdos matemáticos às experiências vividas, e isso torna a matemática mais fácil, pois é vista de forma teórica e prática, a partir das vivências dos alunos.

É com esse foco estratégico que caminha o Projeto Matematicando, quando pontua ao graduando, que no primeiro contato com a unidade escolar, seja no estágio ou no início de sua prática docente, procure analisar o perfil da unidade e de seus alunos, para melhor entender os interesses e necessidades que podem ser contemplados pelas suas ações enquanto docente. Daí a necessidade de se conhecer as memórias dos sujeitos envolvidos (alunos, parentes, lideranças comunitárias e etc.), buscando uma constituição identitária desses sujeitos e uma aproximação aos contextos de suas comunidades.

⁷⁸ Para Freire (1987, p.79) é uma intenção de atuação na realidade, através das relações dialéticas, coletivas, entre o sujeito e a sua realidade cultural e histórica. Também deve ser pensada enquanto integração no sentido de poder criar, recriar, decidir, intervir, desafiando a imobilidade do estar oprimido. Sendo coletiva, a participação atinge um caráter de abertura para aprender, organizar, anunciar, construindo coletivamente dentro das identidades postas, gerando situações em que o diálogo e o conflito fortalecem o elo em analisar as inquietações e problemas vivenciados, ato essencial para pensar a mudança em benefício da igualdade entre os homens.

Para direcionar nossa caminhada elencamos dois dos principais objetivos propostos pelo projeto, presentes em todas as suas edições, a saber: a) incentivar o desenvolvimento de habilidades básicas que possam conduzir o alunado ao aumento do hábito de: observação, criticidade, criatividade, autonomia, leitura matemática, pesquisa, (re) elaboração e sistematização de conhecimentos prévio-científicos. b) Possibilitar a troca de experiências e conhecimentos prévios entre alunos e familiares, alunos e professores, por meio do confronto sadio da comunicação dialógica e dos conhecimentos gerados por essa, oriundos das diversas áreas do saber com a matemática, expresso muitas vezes de forma expositiva, ou adquiridos por meio de pesquisa bibliográfica, de relatos de experiências, observação de dados e externá-los no ambiente escolar de forma lúdica e criativa.

Na linha dessas ideias, Freire apresenta a importância da comunicação para o processo ensino e aprendizagem. Combate a educação bancária por entender que essa, reflete a ausência de diálogo (comunicação) entre os atores do processo educativo, contribuindo para continuidade de um modelo de educação opressora, que não contempla o diálogo e ‘troas’⁷⁹ de experiências entre professor e aluno. Para Freire (1987) “nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele, sobre a sua e a nossa” (p.87). Por isso, que o conteúdo programático (bancário) quando é imposto reforça a dominação.

Desenrolar do projeto

Até o presente momento pontuamos dentro do projeto em questão, a importância da contextualização sócio-histórica e política

⁷⁹ Troas: estrondas; estrondeias; tronas; trovejas; trovoas. Estrondear: troam os foguetes e as bombardas. Soar fortemente: troam os canhões. Dicionário online de Português, disponível em <http://www.dicio.com.br/troas/> acessado em 04/04/2015.

no processo de educação de pessoas adultas. A partir dessa postura, a teoria e a prática são vistas como processos naturalmente complementares e indissociáveis. Já que “(...) o conhecimento é desenvolvido através de seu uso contínuo e situado” (Brown *et al*, 1989, p. 33). No entanto, quando falamos de contextualização sócio-histórica e política, remetemos mais uma vez a Freire, que chama a atenção para as questões ligadas a falsa generosidade ou assistencialismo, que é uma forma de amenizar o ato de oprimir, ou melhor: de suprimir sua aparência, de disfarçá-lo. Tal problemática está ilustrada em “Pedagogia do Oprimido” onde Freire (1987) por meio do “Sermão contra os usuários”, pontua que a genuína generosidade consiste na luta contra a falsa caridade, isto é, a eliminação da relação de subserviência entre oprimido e opressor e a emergência de homens independentes, transformadores do mundo.

A partir dos objetivos supracitados anteriormente, pontuamos os principais liames que nortearam o desenrolar do Projeto Matematicando. Que são:

- a) Os conhecimentos matemáticos são construídos pelo jovem submetido a um processo de aprendizagem a partir de seus conhecimentos prévios;
- b) Os símbolos e suas representatividades são espaço aberto para se trabalhar as crenças e as concepções de como ensinar e como aprender. Conhecimentos prévios versus atitudinais. E os elementos que possivelmente gravitam entre eles.
- c) As pessoas (alunos) não são iguais, cada uma chega à escola munidas de conhecimentos adquiridos nas suas relações sociais extramuros ao espaço escolar. Para aumentar a autoconfiança e a capacidade de aprender desses alunos, a escola precisa desenvolver atividades diversas ligadas à cultura e ao nível do sensível como ponto de partida. No intuito de desconstruir possíveis crenças errôneas sobre o aprender

da matemática e reforçar aquelas que significativamente servem de aparato aos novos conhecimentos.

- d) As atividades interativas/lúdicas desenvolvidas em grupos são fortes aliadas do processo. Nelas, trabalham-se os níveis de aprendizagem, a partir de jogos, desafios, resolução de problemas matemáticos, quebra cabeças e outros. Objetiva-se o conhecimento matemático de forma satisfatória e divertida, com o intuito de atingir um maior nível de domínio, registro e aplicabilidades desses conhecimentos.
- e) Quando se prepara o aluno/professor para o domínio, registro e aplicabilidades dos conhecimentos matemáticos, estamos empoderando-os como indivíduos para desenvolver de diferentes maneiras a transposição didática e processar intervenções e métodos diferenciados de transmissão de conhecimentos. Dessa forma, o que temos é um conhecimento matemático construído em consonância da teoria e da prática.

Primeira experiência: o projeto Matematicando e o Canta Matemática

O Projeto Matematicando nasce em 2003, no Colégio Estadual Professora Lourdes de Oliveira Sampaio em Luziânia – Goiás/Brasil. Idealizado pelos professores de matemática da unidade, na busca de melhorar o rendimento de alunos e professores da unidade escolar em questão. No primeiro momento, objetivou-se investigar as perspectivas dos alunos do Ensino Médio a respeito da matemática e sua relação com a sociedade, identificando os possíveis dilemas e tensões.

Durante todo o tempo que durou a investigação, nos deparamos inúmeras vezes envoltos nas mesmas questões: “Porque eu preciso estudar Matemática?”; “Qual é a importância da Matemática na minha vida?”. Para a maioria deles, a matemática pouco influenciaria na

sua vida futura. E o reflexo disso aparecia graficamente nos resultados das avaliações da unidade, onde a matemática se destacava como disciplina crítica.

Diante o exposto, servimo-nos das concepções de Ponte (1994) para entender o modo de ver dos alunos que vêem como principal razão para o insucesso na disciplina de Matemática o fato desta ser extremamente difícil de compreender. E vai além: “os professores não a explica muito bem nem a torna interessante” (p. 2). Do outro lado, os alunos, que não percebem para que serve a matemática nem porque são obrigados a estudá-la. Muitos desses alunos interiorizaram nos primeiros contatos com a escola, a auto-imagem de incapacidade em relação à disciplina. E geralmente culpam-se a si próprios, aos professores e ao próprio sistema escolar.

Desmistificar essas ideias é função da escola e do professor, por isso projetos como o *Matematicando* são desenvolvidos em grandes escalas nas escolas brasileiras. Cujo foco é aproximar os conteúdos matemáticos à vida prática e ao dia a dia do aluno. Pois a matemática no cotidiano do aluno apresenta diversas formas de interpretação que não estão relacionadas exclusivamente com a forma matemática concreta (matemática com o uso de números, teoremas).

Em geral os profissionais dessa área tendem a pensar que sua atuação, com suas técnicas e métodos, acontece em espaço neutro, isenta de uma opção política. Para Freire (2001) “é uma ingenuidade pensar num papel abstrato, num conjunto de métodos e técnicas neutros para uma ação que se dá em realidade que também não é neutra” (p. 45).

Percebem-se nessa trajetória que a Matemática torna-se, muitas vezes, distante de seus significados e dos objetivos na Educação Básica, devido à maneira como é abordada e a ênfase dada somente à simbologia e não ao contexto, ou seja, ao fato de se apresentar como uma ciência isolada e que não está presente no cotidiano. Os PCNs do Ensino Médio salientam as competências que devem

ser desenvolvidas com os alunos no ensino de Matemática para que eles possam interagir na sociedade, lendo, interpretando e se posicionando diante de situações reais que envolvam essa disciplina. E foi exatamente isso, que foi feito, em três grandes momentos:

Momento (1) - as maquetes: o professor tem papel fundamental na criação de um ambiente material e social encorajando a autonomia e o pensamento dos alunos; quando propomos a construção de maquetes, que retratassem a trajetória deles no percurso de suas casas até a escola, vimos nessa, uma forma de apresentar simbolicamente os conteúdos matemáticos de forma lúdica e suave, sem o peso das fórmulas e das deduções de teoremas. Como estratégias, dividimos os alunos em grupos e trabalhamos a leitura e interpretação dos conteúdos matemáticos, a partir da imagem (dos prédios, carros, ruas, formatos das casas, pessoas e etc.), depois partimos para construção das maquetes, que foram apresentadas aos alunos do ensino fundamental, primando pelo requinte nos detalhamentos dos conteúdos matemáticos ali presentes.

Momento (2): nesse segundo momento os conteúdos matemáticos tomam forma de músicas através das paródias. Elaborando estratégias de ensino envolvendo as artes (como a Música), conjectura-se que poderemos despertar o interesse dos alunos para a aprendizagem da Matemática e, possivelmente, colaborar para que surja também um interesse pela aprendizagem musical. Essa dinâmica faria com que, eles (alunos) pudessem (ler, entender e discutir) a aplicabilidade das formas e teoremas e socializa-los através da música. Como tínhamos na escola 16 turmas de ensino médio, achávamos que receberíamos em média, uma paródia por turma. Dai selecionaríamos as 4 melhores, que iram ao voto popular. Nos enganamos redondamente em nossa projeção. Tivemos naquela ocasião 45 (quarenta e cinco) músicas escritas e aí, tivemos que redirecionar nossas ações, criando dentro do Projeto Matematicando o Festival Canta Matemática. Conseguimos um espaço adequado para execução

do festival, banda musical para acompanhá-los e prêmios para os três primeiros colocados. O dia do festival foi uma coisa de louco. Cada grupo com suas torcidas e faixas. Tínhamos no auditório mais de 600 alunos. A presença da TV local projetou o evento em uma dimensão ainda maior. O corpo de jurados, composto por professores de matemática de outras unidades, músicos e autoridades locais. Em resumo, o festival foi um sucesso e até hoje é lembrado pelos alunos partícipes do evento, como algo inovador.

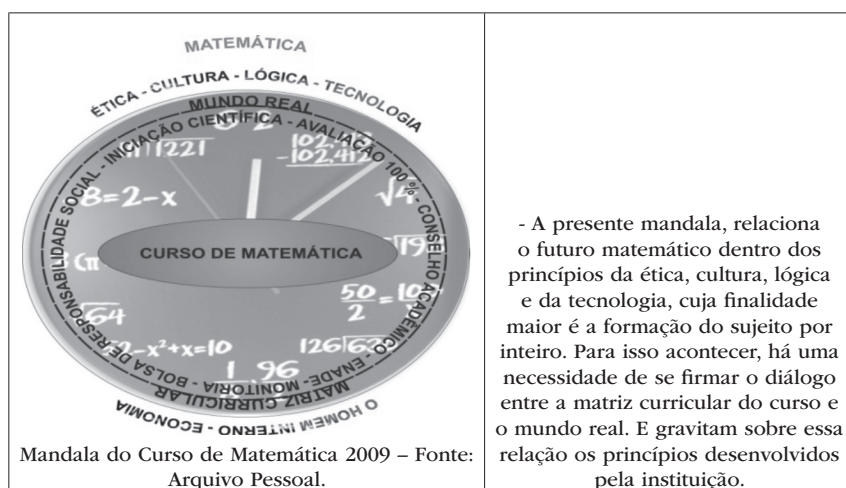
Momento (3): No terceiro momento, fomos averiguar os possíveis resultados. Através do projeto pré-vestibular, já desenvolvido na escola, percebeu-se que esse espaço de aprofundamento teórico e de praticidade no entender e resolução de problemas matemáticos, propiciado pelo projeto matematicando, melhorou e muito, o nível de conhecimento de nossos alunos. O resultado foi um bom aproveitamento no exame do ENEM e nos vestibulares naquele ano.

Segunda experiência: o nivelamento.

O Programa de Nivelamento é um dos programas de apoio aos discentes desenvolvidos por várias instituições. A partir da oportunidade que tive, para gestar o curso de matemática em duas grandes instituições da região de Brasília, vi no nivelamento uma forma de executar de forma mais centrada no curso os ideais do Projeto Matematicando, que era propiciar ao aluno ingressante, o acesso aos conhecimentos básicos e fundamentais. Além disso, utilizamos o nivelamento para apresentar o perfil do curso de matemática e dos profissionais que esse pretendia formar. É um espaço onde os alunos têm contato matriz curricular do curso, com Projeto Político Pedagógico – PPP, e a partir daí, numa interação com os futuros professores, discutem sobre os medos e os

possíveis dilemas que vão enfrentar no decorrer do curso e ao final criaram um “símbolo” – que nós chamamos de “mandala”, que vai representar o curso, seus discentes e docentes em constante relação com a instituição e com a sociedade.

A base teórica tal para discussão foi o texto Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas/Ilma Passos Alencastro Veiga (org.). - Campinas, SP: Papirus, 2008. E ao final traçava-se também um perfil de sala de aula ideal.



- A presente mandala, relaciona o futuro matemático dentro dos princípios da ética, cultura, lógica e da tecnologia, cuja finalidade maior é a formação do sujeito por inteiro. Para isso acontecer, há uma necessidade de se firmar o diálogo entre a matriz curricular do curso e o mundo real. E gravitam sobre essa relação os princípios desenvolvidos pela instituição.

Mandala do Curso de Matemática 2009 – Fonte: Arquivo Pessoal.

A Gênese e a estrutura de sala de aula ideal, a partir das concepções de Ilma Passos

Estruturar a sala de aula ideal para a instituição, a partir das concepções do livro em epígrafe, não é uma tarefa fácil, também garanto, que não se trata de uma tarefa impossível. O grande problema está na visão de educação que cada um construiu a partir da sua trajetória no espaço educacional, através das “imagens das experiências compartilhadas nas escolas queridas, da infância vivida, repartida, construída em espaços/tempo diversos, múltiplos, mágicos

[...]”.⁸⁰ As dimensões para estruturação de uma sala de aula, devem contemplar esse espaço, como sendo um espaço de conhecimento e conhecimento se constrói na dúvida, na leitura (individual e/ou em grupo), interpretação de textos, de músicas, de filmes, etc. Por isso, a sala de aula não pode ser um espaço monótono. Tem que ser um espaço vivo.

Para Pimenta (2002) Se conhecer não reduz a informar [...], é preciso operar com as informações para adquiri-la, na direção de que a partir delas – chegar ao conhecimento –, então parece-nos que a universidade, através do professor universitário, tem um grande trabalho a realizar na sala de aula e fora dela, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar que, pelo exercício da reflexão, adquiram a sabedoria necessária à permanente construção do humano.

Inovar a sala de aula é uma necessidade e um grande desafio para os profissionais da educação, em qualquer nível. A auto avaliação deve ser o nosso ponto de partida. Como está a minha sala de aula? De que forma ela está contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem? Nessa caminhada, todos os atores do processo (aluno, professor e instituição) devem buscar a inovação. Estreitar as relações de diálogos deve ser o caminho utilizado pela instituição para conhecer melhor a realidade de suas salas de aulas, e fornecer o aparato teórico e metodológico a seus professores, através de um processo de formação continuada, que permitirá: a ruptura de visões e métodos simplistas; apresentar conhecimento sobre os conteúdos a serem ministrados, questionar as ideias docentes de “senso comum”, condições para saber analisar criticamente o ensino tradicional, preparar

⁸⁰ Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas, Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.) (2008). Campinas, SP: Papirus (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico). pp.15-16.

atividades diversificadas e, sobretudo o saber avaliar a partir de diferentes métodos.

A Gênese da sala de aula deve permear:

Para o aluno	Para o professor
<ul style="list-style-type: none">• A inovação no ambiente educacional (sala de aula);• Averiguar a cultura educacional pré-existente;• O conhecimento das possibilidades dos alunos• O desenvolver do (aluno) dentro de um processo de autonomia e de capacidade de reflexão;	<ul style="list-style-type: none">• O planejar da ação didática;• Articulação dos objetivos propostos;• Seleção e organização dos conteúdos curriculares;• Inovação nos procedimentos didáticos (metodologia)• Avaliação diversa.

O quadro acima nos remete a ideia de que a atividade docente em sala de aula envolve: sistematização, organização, ordenação, coerência, metodização, coesão, logicidade, racionalidade, entrelaçamento – certamente do conteúdo, da metodologia, da avaliação e dos seus objetivos.

Terceira Experiência: A formação continuada de professores.

A Formação Continuada de Professores de Matemática nas unidades em que trabalhamos o Projeto Matematicando baseiam-se na proposta metodológica do programa GESTAR II, oferecido pelo Governo Federal e promovido pela Universidade Federal de Goiás. É um programa importante, com características inovadoras, porque trabalha com o currículo em rede, com situação-problema ligada à realidade sócio-cultural e com a transposição para a sala de aula dos conhecimentos desenvolvidos.

Historicamente falando, e tendo os PCN's como pano de fundo percebeu que a formação continuada de professores é um dos obstáculos enfrentados pelo Brasil em relação ao ensino. Falar sobre essa temática remete-nos a uma forte tendência que atem-se apenas

aos aspectos conceituais dos conteúdos de matemática, e quando questionados acerca dessa prática, os professores afirmaram que durante a licenciatura tiveram pouco contato com disciplinas de cunho pedagógico, problemática essa, bastante presente nos programas de formação de professores. Sobre a temática, Gonçalves (2006) atribui à situação dessa formação acadêmica que parte do uso e modelo de racionalidade técnica, onde afirma que primeiro ensinam-se os conteúdos científicos da área, posteriormente, as disciplinas pedagógicas, e por último, a prática de ensino e estágio supervisionado, colocando assim a formação pedagógica em segundo plano. E Freire, complementa que formar professores na sociedade contemporânea, requer compreender criticamente a realidade, dentro de um contexto que integre a associação à transitividade da consciência, cujo processo ocorre na experiência educativa.

Partindo das concepções de Gonçalves (2006), deparamos com Ponte (1998) que nos traz a ideia de desenvolvimento profissional, ou seja, a noção de que a formação do professor para o exercício da sua atividade profissional é um processo que envolve múltiplas etapas e que, em última análise, está sempre incompleto. Nesse contexto, Freire (2001) enfatiza, que a práxis por meio da qual o ato de conhecer e a transformação da consciência se dão, não ocorre em pura ação, ou na ação *cega*, mas sim, marca sua ocorrência dentro da ação e reflexão, que culmina num movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior.

A contribuição do Gestar, a partir do grupo de formação continuada de professores, colocou em pauta o currículo em rede que é uma forma de organizar o conhecimento em uma visão mais integrada, levando em conta que uma dada situação requer e permite explorar uma multiplicidade de conceitos e procedimentos. O que Freire (2001) chama de um “trabalhador social”, que tem como tarefa primeira desvelar a realidade concomitantemente com a sua prática, permitindo que seu instrumento de trabalho – a sua disciplina –

esteja a serviço da percepção crítica do educando (p.46). Freire, em suas entrelinhas está pontuando as situações-problema, vivenciadas pelos professores em seu cotidiano de trabalho seguindo o autor tais conceitos aparecem de forma integrada e articulada, uns dando vida e sentido aos outros. Assim, o currículo em rede permite a articulação de vários conceitos e possibilita ao aluno e ao professor conceber e representar o conhecimento como algo dinâmico, interativo e complexo e não como algo estagnado.

No foco da valorização da experiência de aluno/professor, Dewey (1979) expõe que “é natural que ao supor, as experiências de vida de seu grupo passam a fazer parte de seu repertório individual, modificando a si mesmo e a seu grupo, numa relação dialética permeada por uma intenção” (p. 3), isto é, “por várias pedagogias que, tendo consciência delas ou não, o sujeito é fruto e conseqüência” (p. 18). E Garcia (1999) complementa que a orientação prática, juntamente da acadêmica, tem sido a abordagem mais aceita para se aprender a arte, a técnica e o ofício do ensino, e, no âmbito da formação de professores, esta orientação está fundamentalmente na organização e desenvolvimento das práticas de ensino.

NOSSO ESTUDO - construção do perfil interdisciplinar. Texto construído na coletividade a partir das práticas, pelos professores em formação UNIDESC 2010.

CANÇÃO DOS HOMENS “Quando uma mulher, de certa tribo da África, sabe que está grávida, segue para a selva com outras mulheres e juntas rezam e meditam até que aparece a “canção da criança”. Quando nasce a criança, a comunidade se junta e lhe cantam a sua canção. Logo, quando a criança começa sua educação, o povo se junta e lhe cantam sua canção. Quando se torna adulto, a gente se junta novamente e canta. Quando chega o momento do seu casamento a pessoa escuta a sua canção. Finalmente, quando sua alma está para ir-se deste mundo, a

família e amigos aproximam-se e, igual como em seu nascimento, cantam a sua canção para acompanhá-lo na "viagem". "Nesta tribo da África há outra ocasião na qual os homens cantam a canção. Se em algum momento da vida a pessoa comete um crime ou um ato social aberrante, o levam até o centro do povoado e a gente da comunidade forma um círculo ao seu redor. Então lhe cantam a sua canção". "A tribo reconhece que a correção para as condutas anti-sociais não é o castigo; é o amor e a lembrança de sua verdadeira identidade. Quando reconhecemos nossa própria canção já não temos desejos nem necessidade de prejudicar ninguém." "Teus amigos conhecem a "tua canção" e a cantam quando a esqueces. Aqueles que te amam não podem ser enganados pelos erros que cometes ou as escuras imagens que mostras aos demais. Eles recordam tua beleza quando te sentes feio; tua totalidade quando estás quebrado; tua inocência quando te sentes culpado e teu propósito quando estás confuso. " (Tolba Phanem)¹

O texto acima é um suave convite para o entendimento da interdisciplinaridade na construção do perfil. "É importante refletir sobre o homem e conseqüentemente sobre a crise da humanidade". É o convite que a interdisciplinaridade nos faz – olhar o homem com o olhar de quem olha, mas, sobretudo, com olhar de quem é olhado. Afinal, como diz Morin (1997): o indivíduo está na sociedade que está no indivíduo. A pessoa faz parte de uma comunidade, e esta faz parte da pessoa com suas normas, linguagem e cultura que, ao mesmo tempo, é produto dessa sociedade e de sua manutenção e do *status quo* (p.62).

Nascer é um ato de rompimento e todo rompimento traz dor. Por isso, não é diferente o nascimento de um texto. À medida que as ideias vão fluindo, elas inquietam e no inquietar libertam o indivíduo do cativo que o aprisiona. No joguete das palavras, julgamo-nos às vezes possuidores de uma verdade pronta e predeterminada e

queremos impô-la ou simplesmente transferi-la a qualquer custo, isso não é interdisciplinaridade. Na interdisciplinaridade a oralidade dá vida, expressa o “canto” individual de cada autor. Após o sofrimento do parto imagine a alegria da criação. Alguém seria capaz de citar a alegria de: Guimarães Rosa ao criar “O famigerado”, / Aluísio de Azevedo com “O cortiço”, / Machado de Assis e sua maravilhosa obra “Senhora”, / Cecília Meireles com a obra “Ou isto ou aquilo”?

Fazer educação hoje é buscar o EDUC’ART (uma nova visão emundo), PRESENT’ART (uma nova leitura de educação e de mundo) e a própria ART (dar vida por meio da escrita de todo esse processo) - com bem diz Paulo Freire: é buscar a PALAVRAÇÃO, que quando colocada em prática nos leva aos status de educador Pró-ativo. O ser PRÓ-ATIVO, não pode desconectar de sua “Canção” – com bem cita o texto inicial - assim como de sua cultura, de suas raízes, de suas marcas. Marcas essas, que te identificarão aonde for.

EDUC’ART - é um convite a uma (re) educação, onde se incentiva a comunicação entre as diversas áreas do conhecimento. Nesse contexto, a “Canção dos homens” poderia ser reescrita hoje sobre vários olhares, permeando vários focos e limaes. Quando uma criança nasce, o mundo recebe algo novo e ainda não pensado para a humanidade. Um enigma paira em sua volta. Poderá tornar-se um grande líder, um artista famoso, um jogador de futebol que muitas glórias trarão ao seu país, um político renomado ou simplesmente mais um coadjuvante do processo social. Independente da função que exercer, todo ser dará sua contribuição e marcará sua presença dentro do seu contexto histórico, e direta ou indiretamente contribuirá para que a humanidade seja diferente.

Talvez Cecília Meireles, tenha conseguido expressar o verdadeiro **EDUC’ART** quando declamou: “*Eu canto, Por que o instante existe. E a minha está completa [...]*”.

O canto de Cecília é a canção da vida, que pode ser a canção da **criança**, do adolescente, do homem, da mulher, do idoso. A canção

de um ser humano único, com suas virtudes e características. O canto é a marca individualizada de cada ser. É o ponto de partida, que oportuniza cada um reiniciar o processo. O canto que embala a infância pode acalantar a vida adulta. Num mundo marcado pela violência, onde os valores se esvaíram, prevalecendo “o olho por olho, dente por dente” de Hamurabi, é fundamental que possamos entender o indivíduo como um todo. Acompanhar e participar de seu processo de identidade, de seu canto, de sua **PALAVRAÇÃO**. Entender que as nuvens não eram feitas de algodão, que ‘tu’ ou ‘ele’ não é ‘aquilo’, não é ‘aquela’, e que existem coisas mais divertidas para brincar, do que brincar de matar “índio”, matar gente.

Partindo dessa construção imaginária, como será que um professor, vê seus alunos que, seja aos seis ou sete anos, seja na adolescência, postam-se diante dele para as aulas? Um professor e mais vinte ou trinta alunos, cada um com suas expectativas, suas experiências, com seu CANTO. Talvez a resposta para essa questão, seja o falar e o fazer pedagógico, ou meramente a palavra e ação do professor. “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” [...] e que o mundo é feito de canto, e o canto desse mundo, dessa cidade, sou eu, é você, somos nós. Ensinar é acreditar que a igualdade é possível entre homens e mulheres, entre brancos e negros, entre jovens de classe média e ÍNDIO, DOMÉSTICA, PROSTITUTA [...]. É acreditar que a ação que move a palavra é a mesma que forma indivíduos éticos e universais e que dimensiona a pedagogia para a autonomia. E isso só será possível, quando a educação for realidade de forma INTERDISCIPLINAR.

No mundo globalizado as informações são muito rápidas. A educação é viva e a cada minuto algo novo aparece, uma informação nova e adicionada ao processo, daí a necessidade de rever, atualizar os saberes necessários à nossa prática docente. Por isso, o grande conflito da educação contemporânea é construir claras opções institucionais que possam atender o processo ensino-aprendizagem

e que atendam aos anseios da sociedade moderna e, sobretudo, do homem moderno. Por isso, o educador do momento que não busca por meio da reflexão entender o que faz, cai no comodismo e tende a repetir os velhos erros. E nesse contexto, quem não é visto, não é lembrado. Para uma realização pessoal e profissional, o profissional da educação deve buscar estabelecer em perfil docente os seguintes Pilares:

Professor inovador e reflexivo. Uma abordagem de interdisciplinaridade.

- a) Novas formas de trabalhar os conteúdos; b) Enfatizar o diálogo na relação professor x aluno; c) Potencializar-se: busca constante pela formação continuada; d) Aprender a conhecer – adquirir competências; e) Aprender a fazer – a busca pela formação profissional; f) Aprender a viver juntos – a busca de objetivos comuns e g) Aprender a ser – agir em diferentes circunstâncias.

A partir desse contexto, trabalhar os seguintes elementos:

- 1. Possibilidade de intervenção em sala de aula** – o educador é o sujeito de sua própria prática, cabendo a ele ousar na criatividade, se instrumentalizar através de uma reflexão consciente da realidade de sua própria sala de aula.
- 2. Transformação** – é uma consequência, pois a prática pedagógica se dá a partir do momento em o indivíduo conhece a gênese do conhecimento. E o processo de conhecer se constrói no (EU) e no (OUTRO).
- 3. Emancipação** – estar livre das amarras que atrofiam o processo de ensino-aprendizagem e ousar sempre.

4. **Reconstrução** – o fazer e o (re) fazer pedagógico andam juntos, pois a educação é dinâmica e requer uma constante reconstrução.

Considerações Finais

Falar de construções de saberes na relação professor e aluno não é nada fácil. Por isso, nomeamos Paulo Freire como nosso guia e orientador nesse processo. Freire (2001b) defende a tese de que não há possibilidade de se ter por um lado o professor, como o detentor único do conhecimento, como o que *só ensina* e, de outro lado, o educando, como aquele que está em situação *de apenas aprender*, ser passivo no processo ensino e aprendizagem. Defende a ideia de que o conhecimento é construído na relação dialógica, e para ele, ambos são sujeitos cognoscentes diante do objeto cognoscível que os mediam (p. 78).

Pensar nas possibilidades da formação crítica e reflexiva a partir de ensino, requer um despertar para um conhecimento emergido sobre a reflexão na ação. Que na verdade, é a capacidade de discernir entre a informação válida e inválida, correta ou incorreta, pertinente ou supérflua. Buscou-se neste texto uma rápida reflexão acerca da competência para organizar o pensamento e a ação em função da informação, recebida ou procurada, no ambiente escolar, cuja meta principal é formar, uma pessoa preparada para viver na sociedade da informação.

Partindo do ângulo filosófico do pensamento crítico, pensar no espaço escolar implica pensar na tolerância e no respeito, que tanta falta fazem no mundo contemporâneo. A filosofia e o pensamento crítico exigem uma postura de cordialidade atenta, pois temos de escutar cuidadosamente os argumentos das outras pessoas para, juntos, encontrarmos argumentos melhores e soluções mais adequadas.

No viés freireano, foi possível entender que o educador ou a educadora crítica reflexiva, não centra a prática, nem no educando e nem no educador, nem nos conteúdos, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente, por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos e das técnicas.

Diante o exposto concluímos que a escola é o lugar onde as novas competências devem ser adquiridas, reconhecidas e desenvolvidas.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Editora Cortez.
- Ausubel, D.P. (1982). *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes.
- Brasil. (2000). Parecer CNE/CEB nº. 11/2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos*. Brasília: MEC.
- Dewey, John. (1979). *Democracia e Educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira (4.ª ed. [1.ª ed. 1916]). São Paulo: Ed. Cia. Ed. Nacional.
- Freire, P. (1984). *Ação Cultural para Liberdade*. (7.ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1985). *Pedagogia do Oprimido*. (14.ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido: Saberes necessários à prática educativa*. (47.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia do oprimido* (29.ª ed. [1ª ed. 1970]). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001a). *Ação cultural para a liberdade*. 9ª edição [1ª ed. 1977]. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001b). *Extensão ou comunicação?* (11.ª edição [1ª ed. 1977]). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, L. G. L. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Revista Ciências e Cognição* 14, 276-286.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa* (Tradução de Isabel Narciso). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, T. O. (2006). *A Constituição do formador de professores de Matemática: a prática formadora*. Belém: CEJUP ED.
- Mounier, E. (1962). *Manifiesto al servicio del personalismo*. Madrid: Taurus.
- Nóvoa, A. (2001, setembro 13). *O Professor pesquisador e reflexivo*. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm.

- Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. & Anastasiou, L. das G. C.(2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- Ponte, J. P. (1998). *Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional*. Conferência plenária realizada no IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Serrazina, L. (1999). Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em matemática num contexto de reforma curricular no 1.º ciclo. *Quadrante*, 9, 139-167.
- Veiga, I. P. (org.). (2008). *Aula: Gênese, dimensão, princípios e práticas*. Campinas, SP: Papyrus (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- Zeichner, K.M. (2003). Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: Possibilidades e Contradições. In: R. L. L. Barbosa (Org.), *Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas* (pp. 35-55). São Paulo: Editora UNESP.

(Página deixada propositadamente em branco)

18. UM OLHAR FREIREANO SOBRE A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EJA: DOIS EXEMPLOS RECENTES NO BRASIL

*Jorge Teles*⁸¹

Resumo

Este artigo objetiva refletir sobre a política pública de educação de jovens e adultos no Brasil da primeira década do século XXI, a partir do pensamento de Paulo Freire. Para tal, serão enfocadas duas experiências relevantes de instâncias dialógicas de construção de políticas públicas: a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) e a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Estas experiências se constituem em espaços de exercício de consciência crítica e de formação participativa de políticas para a educação de jovens e adultos. Como arenas de elaboração, acompanhamento e avaliação de políticas públicas, ambas apontam para os desafios e possibilidades de políticas elaboradas em bases freireanas. Seus ensinamentos provocam os governos e a sociedade civil sobre inéditos viáveis nestas políticas públicas.

⁸¹ Foi Diretor Nacional de Políticas de Educação de Jovens e Adultos entre 2007 e 2010. Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

Abstract

This article aims to reflect on public policy for youth and adult education in Brazil in the first decade of XXI century, from the thought of Paulo Freire. This will be focused two relevant experiences of dialogic instances of construction of public policies: the National Committee for Literacy and Adult Education (CNAEJA) and the Territorial Agenda of Integrated Development of Literacy and Youth and Adult Education. These experiences constitute practice areas of critical awareness and participatory training policies for youth and adult education. As arenas of formulation, monitoring and evaluation of public policies, both experiences point out challenges and possibilities of policies based on the thought of Freire. The lessons awake governments and civil society to the unknown-viable ways in the public policies.

Introdução

O Brasil completa trinta anos de saída de um regime ditatorial. A redemocratização do país foi marcada por um reemergir de movimentos sociais, juntamente com o fortalecimento e (re) organização de grupos de pressão que funcionaram durante o regime de repressão. A abertura política não significou mudança imediata no cenário governamental. Após anos, a primeira eleição presidencial realizada de forma direta, ou seja, com voto popular, deu-se apenas em 1989. Contudo, a aprendizagem democrática continua acontecendo em um país que sofreu com duas ditaduras no século XX.

Do ponto de vista educacional, a situação reproduzia o cenário social mais amplo. Como um reflexo, a educação escolar sofria com uma concepção bancária, como diria Paulo Freire, ratificada pela influência de organismos financeiros internacionais que pressionavam por uma escola de “resultados”, no sentido de desempenho estrito no tocante a conteúdos pré-definidos unilateralmente. Esta condução da política educacional afastava-se da proposta freireana, tanto em suas diretrizes quanto em suas formas de construção.

A visão de construção coletiva de política pública, tão cara aos grupos de educação popular que atuavam no Brasil antes do Golpe civil-militar de 1964, não foi retomada com a abertura política.⁸² Apesar dos processos de anistia, do retorno de educadores, intelectuais e formadores de opinião para o país – como foi o caso de Paulo Freire –, a atuação desses sujeitos não garantiu uma mudança significativa na forma em que se dava a construção

⁸² Cabe frisar que atividades de educação popular continuaram a existir mesmo à margem da política nacional para educação. Após um período de inexistência, foi implantado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967 e o Ensino Supletivo em 1971 – políticas forjadas sem participação popular.

política em nível federal⁸³. No tocante às experiências estaduais e municipais, houve casos de mudança, como o período em que Freire esteve à frente da Secretaria de Educação do Município de São Paulo⁸⁴. Todavia, estes casos emblemáticos foram raros no país.

Cabe destacar aqui a coordenação de iniciativas dos movimentos pela educação no tocante à construção da Constituição Federal de 1988. Neste sentido, houve avanços consideráveis no texto constitucional, inclusive trazendo a educação como um direito de todos e todas, independentemente da idade do sujeito. A responsabilização do Estado com o provimento das garantias para a fruição do direito à educação de jovens e adultos está posto nesta Carta Magna.

Outro embate se deu no início da década de 90, quando os movimentos se articularam para confecção da legislação específica para a educação básica⁸⁵. Os esforços foram grandes, contudo houve uma reversão, e o texto final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD/96)⁸⁶, não considerou muitas das contribuições da coletividade.

Neste contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi recolocada no cenário nacional de modo diferenciado pelos movimentos sociais. Em 1996 houve o reconhecimento da EJA enquanto modalidade da Educação Básica na LDB/96, mas que não significou uma real inclusão dos sujeitos da EJA no rol de beneficiários das políticas e programas da Educação Básica.

Os embates pela transformação da política nacional baseada em um programa com características compensatórias, assistencialistas e

⁸³ Todavia, há de se reconhecer os avanços, por meio da participação popular nos debates constituintes, na criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, na discussão de um fundo para manutenção do Ensino Fundamental (FUNDEF/1996) e no Plano Nacional de Educação 2001/2010.

⁸⁴ Com a criação do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) em 1989, parceria entre o governo da Cidade de São Paulo e a sociedade civil.

⁸⁵ Que compreende todo o sistema escolar anterior ao Ensino Superior no Brasil.

⁸⁶ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

bancárias, rumo a outra configuração, mais freireana, foi marcado por avanços e retrocessos. Este Programa tão criticado foi finalizado, todavia o horizonte de vitória alcançado do ponto de vista normativo, com a Constituição Federal de 1988 e a LDB/96⁸⁷ não se traduziu em uma política nacional de fôlego. Além disto, o veto presidencial à entrada da EJA no Fundo Nacional de financiamento do Ensino Fundamental (FUNDEF)⁸⁸ foi fatal para a estruturação desta modalidade da Educação Básica.

Na segunda metade da década de noventa, a EJA sofreria mais uma vez com a negação do Governo Federal em construir coletivamente a participação do Brasil na V CONFINTEA⁸⁹. O documento preparatório do Brasil foi construído unilateralmente e a participação na conferência se deu de forma isolada dos movimentos sociais pela educação de jovens e adultos. Neste contexto, estes movimentos sociais começaram a se organizar em forma de fóruns estaduais de educação de jovens e adultos⁹⁰.

Após a referida conferência, diante das muitas pressões sociais, ao final da década de 1990 o Governo Federal apresentou resposta tímida, com criação unilateral de dois programas de caráter mais tópico, convertendo “(...) um direito garantido na Constituição em um ato filantrópico” (Barreyro, 2010, p 185), caracterizando “desresponsabilização” do Estado e viés “assistencialista”. Não havia

⁸⁷ No tocante à EJA, a LDB/96 traz um texto muito flexível e favorável à adoção de projetos freireanos.

⁸⁸ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. Começou a vigorar nacionalmente em 1º de janeiro de 1998. (<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>).

⁸⁹ Conferência Internacional de Educação de Adultos, promovida pela UNESCO, com a participação dos ministros de Estado para educação de todos os países que compõem as Nações Unidas.

⁹⁰ Para maiores detalhes sobre a constituição destes fóruns, ver: <http://www.forumeja.org.br/>

uma concepção ampla de direito à educação para todos e todas, tampouco foi contemplada a pluralidade dos sujeitos da EJA.

As novas mudanças no campo político e legislativo foram favoráveis à educação de jovens e adultos, mas não lograram traduzir em formulação e implementação de políticas o que estava garantido na Constituição Federal de 1988 e nas legislações educacionais. O direito foi assumido no papel, mas na prática ele não foi reconhecido, do ponto de vista de atendimento dos sujeitos de direito na EJA. Em relação à forma de construção desta tradução do legal em político-programático, a percepção da importância de uma participação coletiva mais ampla e representativa, do ponto de vista freireano, não foi contemplada neste período de cerca de 15 anos de saída do regime ditatorial.

A ausência de diálogo aberto com a sociedade civil e de articulação institucional, a negação de voz a outros parceiros locais e aos próprios sujeitos de direito, marcaram as definições da Agenda⁹¹ e a forma de tradução desta em políticas e programas nesse período. Mesmo com a reorganização dos grupos de pressão (constituição dos fóruns de EJA), este cenário não se alterou significativamente à época. Esta falta de diálogo em nível nacional repercutiu nas esferas estaduais e municipais, de modo geral. Este cenário só começa a se alterar a partir de 2003.

As discussões travadas pela sociedade civil e as experiências de analisar o fenômeno da alfabetização por outros prismas, nacional e internacionalmente, trazem à tona a complexidade do tema e põem em cheque retóricas de “higienização” e visões messiânicas de “erradicação”.

⁹¹ A discussão de política pública tem na formulação da Agenda um eixo chave. A Agenda reúne os assuntos e problemas sobre os quais o Governo e os atores sociais estão debruçados durante um determinado tempo (Baptista & Rezende, 2011). Esta é informada pela atuação e interação entre os atores sociais e entre estes e o Governo – frisando que o próprio Governo não se constitui em um grupo homogêneo, mas, pelo contrário, as disputas internas são tão intensas quanto as externas. O estabelecimento da Agenda orienta a alocação de recursos e, conseqüentemente interfere nas possibilidades de resultados sociais e de ganhos políticos por parte de determinados segmentos.

Neste contexto, o ano de 2004 é marcado por um reposicionamento do Governo Federal e uma alteração nas relações com os demais atores sociais interessados no tema. Essa nova atitude reflete uma mudança de paradigma no tocante à alfabetização e à EJA, quanto à formulação, condução, acompanhamento e avaliação das políticas públicas.

Neste cenário, aponta-se para a nova postura quanto ao diálogo e participação dos movimentos sociais na construção da política pública⁹², com destaque para duas experiências emblemáticas: a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) e a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Agenda Territorial).

Para se entender melhor as características freireanas destas experiências de construção coletiva de políticas cabe retomar alguns conceitos-chave do pensamento de Paulo Freire. Em primeiro lugar, vale frisar que Freire entende a educação como um ato político. Neste sentido, a questão vai muito além de transmitir conteúdos. Mesmo que seja definido no conteúdo programático que a educação deve formar cidadãos críticos, como construir esta criticidade em um processo onde a formulação e a implementação não se dão em bases democráticas?

Pensamento Freireano e construção participativa de políticas públicas

Para Paulo Freire os homens são seres dotados de consciência, mas cuja consciência está permanentemente em elaboração. Ou seja,

⁹² Por exemplo, o MEC uniu forças com a sociedade civil para inclusão da EJA no novo fundo de financiamento da Educação Básica, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB): criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. Substituiu o FUNDEF a partir de 2007 (Teles, 2006). Este novo Fundo trouxe consigo o reconhecimento da EJA enquanto modalidade da Educação Básica.

ele concebe um sujeito ativo, que é agente, não se submetendo passivamente aos mecanismos sociais que o constituem. Concebendo a formação dos sujeitos em perspectiva dialética, destaca a importância da interação do sujeito com o coletivo e com o social/mundo neste processo formativo – o qual se dá de modo contínuo e inacabado. Esta permanente (re)feitura é característica de um ser que está em constante mutação, em constante troca com o meio, em constante diálogo com o outro, com o contexto que o cerca. A consciência é, portanto, socialmente construída.

Para Freire: “Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser” (Freire, 2011, p. 36, 37). Ele considera que a conscientização só pode ocorrer coletivamente. Ninguém se conscientiza sozinho, separado do social. É a interação que vai constituir a consciência. O sujeito está permanentemente imbricado em um fluxo de múltiplas vozes que o constituem, não de forma permanente, tampouco harmoniosamente, sem tensão.

Aqui chegamos ao ponto de que devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. (Freire, 1996, p. 50)

Os homens são seres inconclusos e têm consciência de sua inconclusão. Exatamente esta consciência de sua inconclusão que está na base da Educação, enquanto fenômeno exclusivamente humano, tornando-a um “quefazer” permanente: “a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca.” (Freire, 2001a, p. 61)

De um lado, a compreensão mecanicista da História, que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade, e de outro, o

subjetivismo idealista, que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico. Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos. (Freire, 2011, p. 111)

Além disto, Freire destaca a questão política do desenvolvimento desta consciência. Para Freire, existem níveis de conscientização, que organizam as leituras de mundo em patamares relacionados aos processos de tomada de consciência política.

Na obra “Conscientização: teoria e prática da libertação” (Freire, 2001a) este assunto é abordado apontando para a diferença entre uma primeira aproximação espontânea do homem em relação ao mundo, prefigurando uma posição que Freire denomina de “ingênua”, e aquilo que designa como conscientização. “A este nível espontâneo, o homem, ao aproximar-se da realidade, faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura” (Freire, 2001a, p. 30).

O “mutismo” de que trata Freire na fase de ingenuidade da consciência não significa ausência de resposta, mas carência de criticidade nesta resposta. Após o momento de tomada de consciência, os sujeitos poderão vir a desenvolvê-la criticamente – alcançando o que Freire denomina de consciências transitivas críticas.

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (Freire, 2001a, p. 30)

No âmbito deste desenvolvimento crítico, a realidade vai se “desvelando”, por meio de um processo dialético de ação e reflexão. “Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”

(Freire, 2001a, p. 30). Isto demanda uma inserção crítica do homem na história, assumindo o papel de sujeito que faz e refaz o mundo, (re)criando sua existência a partir de e com os materiais que a vida oferece. “(...) a situação concreta em que estão os homens condiciona a sua consciência do mundo e esta as suas atitudes e o seu enfrentamento” (Freire, 2013, p. 175). Ou seja, isto implica em uma relação entre consciência e mundo, historicamente imbricados.

Quando as políticas públicas são analisadas a partir desta linha de pensamento, pode-se perceber que a política precisa refletir a relação entre consciência e mundo, historicamente imbricados. Isto traz implicações para o processo de desenho desta política, que abrange tanto a formulação, quanto a implementação e a avaliação desta mesma política. Diante disto, a política não pode se constituir em um arcabouço estático, engessado, fechado, que se vê como pronto, completo e resiste a novos olhares. Pelo contrário, a política tem que estar sendo. Ela tem que estar em constante processo de (re)construção, orientada criticamente pelas consciências dos sujeitos envolvidos. A política deve se configurar, então, como um “que fazer” permanente, enquanto processo social perene de busca de objetivos acordados entre os sujeitos.

Analisando com olhar freireano, uma política deve responder a um processo formativo de sujeitos em permanente construção. Construir tal política demanda envolver os sujeitos, imbricá-los no processo, na condição mesmo de sujeitos. Ouvir-lhe a voz, e expô-lo às outras vozes, de modo intencionalmente voltado para o desenvolvimento da conscientização. Inserir-los criticamente no processo, porém em todo o processo, desde sua formulação, até a avaliação, passando pela implementação da política. Esta política deverá enxergar o sujeito como aquele que faz e refaz esta mesma política. Ao imbricar estes sujeitos, a política deverá promover interações que propiciem desenvolvimento crítico das consciências. Esta política deverá atuar como instância de provocação coletiva ao desenvolvimento da

conscientização. Ou seja, ela deverá estar voltada para a tomada de consciência política.

A partir da configuração do sujeito como inacabado e da relação deste sujeito com a alteridade como sendo constitutiva desse mesmo sujeito (e também do outro), Freire postula a responsabilidade do sujeito na construção de um mundo ético. Freire reforça o tom neste ponto, devido a sua preocupação com a práxis – sua atividade militante está explícita em todos os seus trabalhos.

Paulo Freire também atribui um papel de destaque ao futuro na compreensão da agência do sujeito no presente. O futuro ganha um papel diferenciado no presente – lugar de utopia para Freire. Ele reforça a necessidade de reconhecermos que a História não é tempo de determinismo, mas sim de possibilidade. A passagem dos homens por este mundo não está pré-determinada. Freire afirma que o futuro não é inexorável, o futuro é problemático.

Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História. (...) A desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. (Freire, 2011, p. 81)

O sujeito assume um papel de (re)criador da história, realizador de transformações, assumindo um compromisso histórico de denunciar estruturas desumanizantes e anunciar estruturas humanizantes. Desta forma, ao assumir este compromisso histórico, o sujeito assume um papel de “fator utópico” – isto exigirá dele conhecimento crítico, pois a utopia é um ato de conhecimento. A conscientização, portanto, implica em utopia, em um olhar o mais crítico possível da realidade, ao mesmo tempo em que toma posse dela, também a desmitifica. (Freire, 2001a)

Uma política construída em bases freireanas deverá contribuir para a tomada de posse da realidade pelos sujeitos, ao mesmo tempo em que desmitifica esta mesma realidade, de modo crítico. A elaboração desta política se dá como resposta à problematização ao mesmo tempo em que problematiza o presente/futuro. Não pode haver espaço para simplificação das respostas aos problemas sociais, não pode acatar visão mecanicista do funcionamento da sociedade e, conseqüentemente, do tipo e da forma de intervenção via política pública.

A política deverá estar inserida no movimento de reconhecer e atender às possibilidades postas no contexto histórico, de aprender com o passado e ir (re)construindo o futuro. Neste sentido, abre-se espaço para a política enquanto fomentadora do sonho, da esperança, da utopia – ao mesmo tempo em que responde a eles, dialeticamente. Enxergar a política como lugar da utopia é reconhecer nela um espaço propiciador de desenvolvimento dos sujeitos enquanto “fatores utópicos”. Portanto, a política deverá funcionar como resultado e, ao mesmo tempo, como estimuladora de inéditos viáveis.

Pensar inéditos viáveis não é tarefa de uma elite intelectual, a qual se sente capaz e responsável por pensar o futuro da sociedade. Pelo contrário, estes inéditos viáveis devem ser fruto de construção coletiva, de interação dos sujeitos, de análise crítica conjunta sobre possibilidades e a respeito das ações a serem adotadas. Para onde ir e como chegar lá deverão ser pensados coletivamente e as respostas a estas questões deverão ser colocadas pela coletividade, pelos sujeitos, que devem ser mutuamente estimulados, de modo crítico e permanente.

Neste ponto, cabe destacar que Freire também considera a inter-relação como constitutiva das subjetividades. Ele coloca que estas mesmas subjetividades somente ganham concretude na linguagem. Para Freire, os homens se fazem no diálogo – este encontro de homens mediatizados pelo mundo. Este “encontro” não significa qualquer estabelecimento de contato entre dois seres, pelo contrário, envolve um relacionar-se onde estão imbricadas a pluralidade

de vozes, a transcendência e a temporalidade, além de criticidade e consequência (Freire, 2008, p. 47). Segundo ele, não se pode pensar nem pelos outros, tampouco para os outros, assim como também não há como pensar sem os outros. O diálogo traz os homens à feitura um com o outro, não reduzindo ou subjugando um pelo outro. Não é algo dado, concedido, de modo unilateral, mas, pelo contrário, é construído mutuamente na intersubjetividade, que traz uma concepção de mundo e demarca os lugares do falante e do ouvinte. Esses homens ganham significação enquanto tais pelo diálogo, pela palavra que diz o mundo, pela *palavramundo* [ênfase adicionada].

Na verdade, não há eu que se constitua sem um *não eu*. Por sua vez, o *não eu* constituinte do *eu* se constitui na constituição do *eu constituído*. Desta forma, o mundo constituinte da consciência se transforma em mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se *intenciona*. (Freire, 2013, p. 99, grifos no original)

O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não eu – esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu eu um *tu*. Desta forma, o *eu* e o *tu* passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois eu. (Freire, 2013, p. 227, grifos no original)

Diante do exposto, uma política edificada em bases freireanas deverá ser dialógica. Isto não se resume a deixar que as pessoas coloquem sua opinião, ou ouvir os beneficiários da política, para saber se estão satisfeitos. Na realidade, a questão transcende (e muito) a consulta de satisfação. Tampouco significará apenas uma boa estrutura de “serviço de atendimento ao cliente”. Pelo contrário. O sujeito não deverá ser alijado do processo da política. A participação desse sujeito neste processo significa que a política

deverá fomentar o relacionamento, assumindo a pluralidade de vozes como sua constitutiva, de modo perene e consequente. Não se pode pensar esta política à revelia dos sujeitos que serão alvo da mesma. Uma política não deve apenas “contemplar” um grupo de sujeitos, mas chamá-los para assumir um espaço de protagonismo em sua (re)construção. Sem a participação dos sujeitos enquanto sujeitos críticos, não há como desenhar uma política em bases freireanas. A política deverá propiciar aos sujeitos dizerem sua palavra, a *pala-vramundo*, ao mesmo tempo em que respondem consequentemente a esta mesma palavra.

Cabe elucidar que a dialogia entendida enquanto relação entre “eu” e “tu” não significa consenso ou harmonia. Pelo contrário, há polêmica e tensões, mas ambos os polos se constituem concomitantemente – eu-tu: um não existe sem o outro. Isto significa, no campo da política pública, que nem sempre haverá consensos, que as palavras nem sempre convergirão, que não se conseguirá que todos os sujeitos tenham sua opinião implementada. Contudo, o processo deve ser democrático e participativo, com criticidade e consequência. Lembrando que não deve haver visão inexorável, ou seja, as decisões devem ser temporalmente encaradas, podendo vir a mudar, a partir das interações dos sujeitos na coletividade. As políticas são historicamente construídas pelos sujeitos históricos, é claro, mas cabe aos sujeitos tomarem as rédeas do processo de construção dessas políticas, de modo crítico e consequente – cabendo à interação entre esses sujeitos as mudanças e alterações de rumo das políticas. Portanto, deve se ter sempre em mente que se trata de um espaço de disputas, e que a questão maior diz respeito à forma como cada sujeito participa (ou não) do processo.

A partir das colocações acima, desponta com clareza a necessidade de não apenas implementar uma política em bases freireanas, mas a própria concepção da política deve ser estruturada a partir dos conceitos expostos acima. Neste sentido, pensar em como a

política é formulada ganha destaque. O espaço de formulação da Agenda pública e a tradução desta Agenda em políticas públicas necessitam de ter bases freireanas, a fim de resultar em políticas com estas mesmas características. A criação de arenas de reflexão crítica sobre políticas públicas que se constituam em espaços de diálogos, em permanente (re)construção e que sejam resultado, ao mesmo tempo em que fomentem inéditos viáveis, é um alvo que deve ser buscado pelo Governo e pela sociedade civil, em uma perspectiva de política pública educacional freireana.

A CNAEJA como *locus* dialógico

A relação entre o Governo Federal e os movimentos sociais no Brasil passou por uma mudança significativa na primeira década do século XXI. Abriram-se espaços para diálogos em diferentes áreas do Governo Federal. Foram criados colegiados, no intuito de ampliar as conversas sobre as políticas públicas no âmbito federal. Estes espaços tanto se referiam a maiores tratativas com estados, Distrito Federal e municípios, quanto com movimentos e organizações da sociedade civil.

No campo das políticas educacionais, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) em 2003⁹³, o qual instituiu a Comissão Nacional de Alfabetização⁹⁴. Formada para assessorar o Ministério da Educação (MEC) nas questões pertinentes ao PBA, cumprindo um papel de instância consultiva⁹⁵, esta comissão seria composta por

⁹³ Decreto Presidencial nº 4.834, de 8 de setembro de 2003.

⁹⁴ Na realidade, em 1989 já havia sido criada uma Comissão Nacional de Alfabetização, inicialmente com o próprio Paulo Freire à frente, a qual foi esvaziada em 1990 com as mudanças no Governo Federal.

⁹⁵ O que difere da Comissão Nacional de Alfabetização e de Educação Assistemática, criada pelo Decreto nº 59.667, de 5 de dezembro de 1966, no período da Ditadura

“personalidades reconhecidas nacionalmente e por pessoas indicadas por instituições e entidades representativas da área educacional, de âmbito nacional”⁹⁶. Como pode ser constatado, a função precípua desta comissão era congregar pessoas que pudessem contribuir para as discussões sobre o PBA. A presidência desta comissão foi atribuída ao Ministro da Educação, sendo substituído em caso de ausência ou impedimento, pelo Secretário⁹⁷ Extraordinário de Erradicação do Analfabetismo.

Posteriormente, com a substituição da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), foi renovada e fortalecida essa instância de diálogo nacional, a qual foi ampliada do foco de programa de alfabetização para as questões mais amplas de educação de jovens e adultos, em um claro movimento de elevação de institucionalidade e iniciativa republicana de maior comprometimento, visando responsabilização social das instâncias de decisão no tocante à EJA. Esta nova configuração recebeu o nome de Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA⁹⁸.

A CNAEJA foi composta de modo a representar os principais grupos de sujeitos envolvidos com educação de jovens e adultos, em suas diversas instâncias. Neste sentido, havia segmentos ligados ao Governo Federal, internos ao MEC e representantes de outros ministérios; estavam representados os outros dois níveis do sistema político federativo do Brasil (Estados e Municípios), tanto seus executivos responsáveis pela educação, como os conselhos de educação; também estava representada a sociedade civil, pelos diversos segmentos sociais que compõem os sujeitos da educação

Civil-militar no Brasil, que apresentava cunho mais voltado para gestão do “plano complementar de educação para analfabetos”.

⁹⁶ Art. 2º §1º do Decreto nº 4.834/03.

⁹⁷ Cargo equivalente ao que em alguns países é denominado de vice-ministro.

⁹⁸ Conforme Decreto Presidencial nº 5.475, de 22 de junho de 2005.

de jovens e adultos; a academia e os formadores de educadores também estavam presentes; por fim, havia assento para os organismos internacionais que militam no tema.

A composição das representações do Governo Federal era constituída pela atuação nesta comissão dos seguintes grupos (alguns foram inseridos posteriormente à criação da mesma): MEC (SECAD, Secretaria de Educação Básica e Secretaria de Educação Tecnológica), Secretaria Nacional de Economia Solidária (Ministério do Trabalho e Emprego), Ministério da Cultura, Secretaria Nacional da Juventude.

A composição das representações dos governos estaduais, distrital e municipais era constituída pela atuação nesta comissão dos seguintes grupos (alguns foram inseridos posteriormente à criação da mesma): Conselho Nacional de Secretários de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Fórum dos Conselhos Municipais de Educação.

Como representantes dos profissionais que atuam na área da educação, havia a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, a representação das Instituições de Ensino Superior e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, que reúne os pesquisadores da área.

Os sujeitos da educação de jovens e adultos estavam representados pelos seguintes grupos (alguns foram inseridos posteriormente à criação da mesma): pelo segmento de Juventude, por representantes dos Movimentos de Negros, dos Povos Indígenas, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e do Movimento dos Atingidos por Barragens.

As organizações e movimentos da sociedade civil mais especificamente atuantes na EJA estavam representados pelos seguintes grupos (alguns foram inseridos posteriormente à criação da mesma): representantes das organizações não-governamentais com experiência em EJA (Ação Educativa) e em Educação Ambiental, representan-

tes dos Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA Brasil, e dos Fóruns de EJA.

Os organismos internacionais que militam na área da educação, em especial com educação de jovens e adultos estavam representados pela UNESCO e pela Organização dos Estados Iberoamericanos – OEI.

Desta forma, a constituição da CNAEJA foi delineada de modo plural e participativo, para contemplar a diversidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos, bem como das instituições relacionadas à área. A participação desses segmentos nas reuniões era maciça e frequentemente faziam a interlocução com os demais agentes não diretamente atuantes neste espaço de discussão e trabalho. A Comissão se reunia ordinariamente duas vezes ao ano (uma por semestre), porém havia uma série de reuniões extraordinárias, acordadas de forma a atender à dinâmica das questões sociais e políticas postas no momento. Por vezes, o coletivo era convocado integralmente, havendo também situações onde o coletivo entendia que uma parte da Comissão deveria atuar mais presencialmente, mantendo diálogo com os demais componentes. Tal fato deu uma maior flexibilidade à participação da Comissão em diferentes assuntos relativos às políticas. Tal desenho e atuação flexível fazia com que a Comissão tivesse uma atuação intensa e tempestiva nas questões referentes às políticas de educação de jovens e adultos.

Cabe aqui destacar também a enorme disponibilidade demonstrada por todos os participantes desta Comissão em atuar em favor da (re)construção de políticas em bases freireanas para a educação de jovens e adultos no Brasil. Os representantes tinham voz e faziam valer seu direito à palavra. Dizendo sempre a sua palavra, colocavam suas posições sobre as políticas e mantinham diálogo com suas bases a respeito da condução do processo e das decisões tomadas. Isto transformou esta arena em um espaço de avaliação crítica das políticas e de intervenção nas diversas instâncias de formulação, implementação e análise das políticas públicas para

educação de jovens e adultos. Sendo sempre respeitado o lugar e as responsabilidades de cada instituição, o papel de cada uma era estimulado, por meio de reflexão crítica e consequente, buscando sempre o avanço viável. Isto não significa que sempre houve consenso, ou que a opinião de cada um foi sempre implementada imediatamente, mas o processo como um todo sempre foi dialógico e respeitoso, crítico e construtivo.

A atuação da CNAEJA foi crucial nos debates, análises, encaminhamentos e orientações para as políticas públicas de educação de jovens e adultos, bem como para o posicionamento do país no cenário internacional. Por exemplo, nos debates com o Conselho Nacional de Educação – CNE, que resultaram na Resolução CNE nº 3, de 15 de junho de 2010, que “institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância”.

Cabe destacar os preparativos do Brasil para a participação na VI CONFINTEA⁹⁹. O país se voluntariou a hospedar a Conferência – oferta aceita pela UNESCO. O Governo federal, por meio do MEC, coordenou um processo nacional de diálogo com os sujeitos da EJA, como movimento preparatório para esta conferência. Nestas atividades preparatórias, o MEC envolveu pessoas e instituições que atuam na EJA¹⁰⁰. Este período se constituiu como um tempo de estreitar relações entre o Governo Federal, Estados e Municípios, especialistas em educação e representantes dos mais diversos âmbitos educativos – formais e não formais¹⁰¹ em todo o país.

⁹⁹ Os documentos relativos à CONFINTEA estão disponíveis em www.mec.gov.br.

¹⁰⁰ As demais áreas do Governo também se organizaram e contribuíram para o debate da VI CONFINTEA e para as Agendas Territoriais.

¹⁰¹ Neste artigo assumimos as definições de educação formal e educação não formal da Classificação Internacional Padrão da Educação (UNESCO, ISCED 1997).

Entre 2007 e 2009, o MEC, em parceria com os sistemas de ensino formal e movimentos sociais vinculados à educação não formal, com destaque para o papel dos Fóruns de EJA¹⁰², promoveu 33 encontros preparatórios¹⁰³ à VI CONFINTEA – 27 estaduais¹⁰⁴, cinco regionais e um nacional¹⁰⁵. Participaram desse amplo debate gestores, educadores, estudantes, organizações não governamentais e sindicais, universidades, coletivos e colegiados vinculados à educação formal e não formal. Foram eleitos delegados para participar do processo, e os mesmos acompanharam cada uma das etapas. Foram apontadas questões, análises da situação e sugestões para melhorias – as quais foram ampla e democraticamente debatidas e votadas, vindo a constituir o documento preparatório brasileiro para a VI CONFINTEA (Brasil, 2009).

O objetivo político desta iniciativa foi gerar um diagnóstico aprofundado da situação da EJA em cada uma das 27 Unidades da Federação, fortalecer os laços e compromissos políticos entre os Governos e a sociedade civil, bem como reconhecer voz e espaço para que os movimentos sociais e sujeitos de direito expressassem suas visões.

A participação do Brasil na Conferência Latino-americana e na própria VI CONFINTEA foi marcada pela presença atuante dos membros da CNAEJA e por uma parceria entre Governo e Sociedade Civil que resultou em destaque pela UNESCO da experiência brasileira como exemplo para os outros países.

¹⁰² Frequentavam os Fóruns entidades da sociedade civil, órgãos de governo, movimentos sociais, universidades, especialistas e interessados. Seu formato aberto e participativo foi decisivo para reunir atores distintos e formular propostas que fizeram avançar as políticas de educação de jovens e adultos no país.

¹⁰³ Estes encontros foram precedidos de cinco Oficinas Regionais de Formação em Organização e Análise de Dados, que subsidiaram diagnósticos estaduais da EJA.

¹⁰⁴ Em cada um desses encontros foram reunidos entre 80 e 600 participantes de diferentes segmentos interessados no tema.

¹⁰⁵ O Encontro Nacional contou com 300 participantes, vindos como delegados de cada um dos estados e do Distrito Federal; das representações do Grupo de Trabalho Interno do MEC (que reúne os vários órgãos envolvidos na construção da política de EJA); do Grupo de Trabalho Interministerial; do CNE; e da CNAEJA.

A Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e EJA

Entendendo a dimensão política onde estão inseridas as decisões relativas à gestão das políticas para EJA¹⁰⁶, a SECAD propôs a criação das Agendas Territoriais de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e EJA (Agendas Territoriais), em franco diálogo com os movimentos sociais e poderes locais. Estas Agendas são uma proposta de articulação territorial das ações para EJA, com o intuito de potencializar a utilização dos recursos e elevar a eficiência, eficácia e qualidade das atividades, por meio de:

- a) Elaboração de diagnósticos sobre demanda e condições de oferta para EJA, por Unidade da Federação;
- b) Proposição de ações de cada uma das instituições participantes, de acordo com suas respectivas atribuições e responsabilidades institucionais, visando o atendimento das recomendações do Documento Base Nacional para VI CONFINTEA e de resposta aos desafios identificados no diagnóstico;
- c) Acordos para a criação de uma mesa permanente de trabalho (comissão), com a participação das instituições presentes e outras, de modo a compartilhar estratégias e ações para a garantia do direito à educação de qualidade para jovens e adultos¹⁰⁷.

¹⁰⁶ Por exemplo, o financiamento para EJA também foi beneficiado pelas estratégias de articulação: a presença da EJA no Plano de Ações Articuladas (PAR/MEC) e no FUNDEB, com elevação do percentual, representam um aporte disponível para a EJA significativo. Contudo, cabe às gestões estaduais, distrital e municipais gerirem adequadamente as fontes e aplicações destes recursos.

¹⁰⁷ Para maiores detalhes sobre a estratégia da Agenda Territorial ver Lazaro, Teles & Silva (2014). Para entender a dinâmica da Agenda e acompanhar uma experiência estadual de implementação da mesma, ver Lima, Correia & Burgos (2014).

Para levar a cabo a proposta de articulação territorial, foram feitas reuniões com governadores e prefeitos, que culminaram com a realização de um Pacto com Governadores, que fortalecia as Agendas Territoriais. O próprio MEC passou a utilizar as articulações interministeriais para incentivar atitudes similares entre as áreas nos níveis estadual, distrital e municipal.

A adoção da estratégia das Agendas Territoriais esteve imbricada com as políticas implementadas pelo MEC¹⁰⁸. Esta era uma indução do Governo Federal que apresentava dois objetivos: fomentar diretamente as Agendas nas Unidades da Federação, e dar o exemplo aos governos estaduais e distrital, visando maior adesão a esta estratégia. Dadas as diferenças entre as realidades locais no país, a adesão à Agenda Territorial ocorreu de modo heterogêneo. Cabe lembrar as observações de Freire:

[...] uma mesma compreensão da prática educativa, uma mesma metodologia de trabalho não operam necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política. É por isso que insisto tanto em que as experiências não podem ser transplantadas mas reiventadas. Em outras palavras, devo descobrir, em função do meu conhecimento tão rigoroso quanto possível da realidade, como aplicar de forma diferente um mesmo princípio válido, do ponto de vista de minha opção política. (Freire, 2001b, p. 26)

Por isto a estratégia das Agendas Territoriais não foi implantada diretamente pelo Governo Federal em cada Unidade da Federação. Pelo contrário, apesar de lançar mão do poder indutivo que possui,

¹⁰⁸ Inclusive em termos de fomento para a Agenda Territorial (comissões, elaboração dos diagnósticos locais etc.). Por exemplo, as resoluções emitidas para o Programa Brasil Alfabetizado previam repasse de recursos para executar ações relativas à Agenda Territorial.

o MEC em momento algum impôs a formação da Comissão. Isto pode ser comprovado pela existência de determinados Governos Estaduais que resistiram terminantemente à implantação da Comissão – a despeito inclusive do fato do próprio Governo Federal dar o exemplo, em seu trato com a CNAEJA. Essas forças retrógradas não perceberam a importância desta ação política e de sua inserção em um contexto maior de promoção de uma educação cidadão, desde a concepção da política educacional até sua avaliação, em bases participativas. Não reconheceram, como diria Freire, “que é impossível estar no mundo, fazendo coisas, influenciando, intervindo, sem ser criticado” (2001b, p. 31).

Cabe frisar que a própria Agenda Territorial está inserida dialeticamente em uma estratégia maior de condução da política pública a partir de parcerias intragoverno, intergovernamental e com a sociedade civil. Neste sentido, ela reflete e amplia a atuação da CNAEJA, no plano territorial dos Estados e do Distrito Federal. Portanto, a relação entre estes espaços de diálogo, ao mesmo tempo arenas da prática política e instâncias colaborativas para a formação destas mesmas práticas democráticas, exerce um papel propício à geração de políticas de cunho freireano.

Estes dois espaços foram pensados coletivamente como arenas para o exercício da cidadania, para a prática conjunta de direitos e deveres que caracterizam o fruto do processo educativo enquanto formação crítica do sujeito de direito. A relação entre educação e política, do ponto de vista freireano, transcende a questão conteudista e transforma a prática cotidiana dos sujeitos, em suas interações sociais. Pensar a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas a partir de coletivos de diálogo é, não só pertinente, como crucial para a formação e exercício pleno da cidadania.

Para Freire, “cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado” e “cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito

de ter deveres de cidadão” (2001b, p. 25). A conquista de espaços de construção coletiva da política de educação de jovens e adultos se constitui como um reconhecimento dessa via de mão dupla, onde se têm direitos, e há de se exercê-los, mas igualmente se têm deveres, e há de se cumpri-los. A Comissão da Agenda Territorial visa convocar os sujeitos de direitos e de deveres a exercitar seu direito em uma atuação participativa na construção da política. Porém, também visa chamar à responsabilidade as instituições governamentais locais e da sociedade civil para seus deveres no tocante ao cumprimento do direito constitucional à educação, ao trabalho, à cultura dos jovens e adultos.

Saberes de Experiência Feitos

De modo transversal a estas experiências está um estilo de gestão que difere dos governos dos anos 90, cuja característica democrática e republicana marcaram a gestão de 2004 a 2010: a parceria com os movimentos sociais – mais especificamente com os Fóruns de EJA, no caso, e com as coordenações de EJA nas redes públicas dos estados e das capitais. O diálogo freireano entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios e sociedade civil é decisivo para o reconhecimento público do direito à educação e para a ampliação e melhoria das condições de oferta educacional.

Em suma, estas duas experiências demonstram que o período em questão foi marcado por: construção coletiva da política com finalidade de fortalecer os atores sociais; diálogo permanente com movimentos da sociedade civil; reuniões regulares com gestores de EJA; e, criação de espaços de discussão¹⁰⁹. Juntamente com a

¹⁰⁹ Além da participação e apoio em vários outros espaços de diálogo, tais como os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), Seminários de

preparação para a VI CONFINTEA, que funcionou como processo de organização do campo e da dimensão nacional do projeto, estes canais de diálogo freireano serviram para, em primeiro lugar reafirmar o direito à educação das populações jovens e adultas, e também auxiliar na construção, na análise crítica e na exposição do descontentamento com determinados aspectos. Acima de tudo, marcaram este período como resultado de atuação coletiva – participativa e respeitosa dos posicionamentos individuais e das atribuições de cada sujeito e instituição envolvidos. Porque só haverá garantia de direitos na educação de jovens e adultos com a ação e participação dos sujeitos de direito.

As mudanças que ocorreram nas políticas de EJA na primeira década do século XXI apontam para o fortalecimento da responsabilidade pública local, para a descentralização do poder de decisão, valorização da diversidade, construção coletiva das políticas, fortalecimento dos sujeitos locais, diálogo permanente e adequado uso dos mecanismos de financiamento. Os espaços de diálogo foram fortalecidos, tendo como base princípios freireanos – tais como a CNAEJA e a Agenda Territorial.

As experiências da CNAEJA e da Agenda Territorial demonstram que a gestão participativa tem um tempo de aprendizagem social. É necessário investir nesse aprendizado, todos crescem com ele. Ou seja, estes espaços de diálogo sobre políticas públicas também se constituem como espaços educativos, propiciando o exercício da consciência crítica e igualmente contribuindo para a tomada de consciência. Espaços de compartilhamento e (re)criação do conhecimento, de formação política, de manifestação ética e procura da boniteza do ser em permanente formação na relação eu-tu.

formação de educadores de jovens e adultos, Encontros da ANPED, Encontros sobre Educação em Prisões, Congresso Internacional da Cátedra de EJA, Congresso de Materiais Didáticos e Literários para EJA, dentre outros.

Por outro lado, também não podemos esquecer o alerta deixado por Freire (2001b) sobre as limitações de toda e qualquer prática social e histórica. A compreensão crítica desses limites, dentro de um contexto tempo-espacial, traz à tona a lembrança de que os ganhos se dão no exercício da luta política, e que estes ganhos não estão garantidos *ad infinitum* [ênfase adicionada], mas devem ser reforçados, revisados e reestabelecidos, em um cenário de permanente transformação e de inacabamento dos sujeitos. As próprias conquistas inéditas que se tornaram viáveis tem que ser tensionadas em prol da consolidação dos avanços, mas também de pensar e provocar outros inéditos viáveis.

Neste sentido, não se pode tomar *a priori* [ênfase adicionada], nem estaticamente as experiências de construção coletiva de política pública. Os saberes relacionados à gestão participativa são construídos a partir das experiências vividas e refletidas criticamente, ou seja, *saberes de experiência feitos* [ênfase adicionada], – a partir da compreensão de que somos seres inacabados, que dependemos uns dos outros para nos constituir enquanto sujeitos e que somos (re)criadores de nossa história. Estas perspectivas trazem desafios para a política pública que não se solucionam imediatamente. Elas necessitam de tempos de aprendizagem e de experimentação, de iniciativas e de invenções, de tentativas e amadurecimentos.

A tomada de consciência coletiva requer uma postura do poder público, das instituições envolvidas e da sociedade civil no tocante à política pública que torna imprescindíveis estes espaços de diálogo e construção conjunta. Há de se ter paciência pedagógica e histórica para edificar a muitas mãos a política de educação de jovens e adultos que se quer reconhecadora dos sujeitos de direitos. Pensar política pública em bases freireanas é pensarmos juntos o impensável, percorrendo os caminhos que trarão à lume tal utopia. O sonho de política pública de Estado para EJA passa obrigatoriamente pela mobilização dos sujeitos sonhadores, para

sonharem e construir juntos a realização deste sonho. Será sonhando juntos que produziremos os saberes necessários para avançarmos na experiência concreta. Sonhemos, pois!

Referências bibliográficas

- Baptista, T. W. F., & Rezende, M. (2011). A ideia de ciclo na análise de políticas públicas. In R. A. Mattos & T. W. F. Baptista. *Caminhos para análise das políticas de saúde* (pp. 138-172).
- Barreyro, G. B. O. (2010). Programa Alfabetização Solidária: terceirização no contexto da Reforma do Estado. *Educar em Revista*, 38, 175-191: Curitiba: Editora UFPR
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (2009). *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)*. Brasília: Ministério da Educação (MEC).
- Lima, M. N. S., Correia, M. Z. S., & Burgos, M. P. (Orgs.). (2014). *Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos do Estado de Pernambuco: breve histórico*. Recife: Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas.
- Freire, P. (;2013). *Pedagogia do oprimido* (54ª edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (43ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. *Educação como prática da liberdade*. (2008). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. (2001a). São Paulo: Centauro.
- Freire, P. *Política e Educação*. (2001b). São Paulo: Cortez.
- Heniques, R. & Ireland, T. (2005). A Política de Educação de Jovens e Adultos no Governo Lula. In Unesco, Mec, Raaab. *Construção Coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos*. [Coleção Educação para Todos]. (Vol.3). Brasília: UNESCO, MEC/RAAAB.
- Lazaro, A. (2012). Ou a educação se dispõe a ter uma dimensão civilizatória ou ela renuncia ao seu papel. *Cadernos Cenpec*, 2(2), 131-170.
- Lazaro, A., Teles, J. L., & Silva, M. (2014). A Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In M. N. S. Lima, M. Z. S. Correia & M. P. Burgos. (Orgs.). *Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos do Estado de Pernambuco: breve histórico*. (pp. 25-43). Recife: Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas.
- SESI & UNESCO. (1999). *Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. Brasília: SESI/UNESCO. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116114por.pdf>

- Teles, J. (2006). *Educação e Políticas Públicas: Para Além das Metas do Milênio*. In *Revista Sinais Sociais*, 1 (2),84-141.
- UNESCO & Ministério da Educação. (2009). *Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes*. Brasília: UNESCO & Ministério da Educação do Brasil. Retirado de http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/Preparatory_Conferences/Conference_Documents/Latin_America_-_Caribbean/confinteavi_olhares_5_continentes.pdf
- UNESCO & Ministério da Educação (2010). *Marco de Ação de Belém*. Brasília: UNESCO & Ministério da Educação do Brasil. Retirado de http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf

19. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA

*Maria Auxiliadora Soares Padilha*¹¹⁰

Resumo

O objetivo deste texto é o de discutir elementos necessários para a mediação pedagógica para, então, explorar aspectos específicos da mediação realizada com recurso a tecnologias da informação e comunicação em contextos de ensino e aprendizagem de jovens e adultos. A mediação é aqui entendida como ação do professor para facilitar, incentivar, motivar e estabelecer estratégias para a aprendizagem do aluno, sendo uma ponte entre o aprendiz e a aprendizagem. Essa discussão ganha relevo em um contexto em que, face a uma sociedade amplamente devotada à cultura digital, a escola ainda não se mostra capaz de prover uma formação mais sintonizada com a multiplicidade de recursos, linguagens e práticas comunicacionais das mídias. Entre as conclusões do texto, verifica-se que aos professores se exige um profundo conhecimento, não apenas dos recursos didático-tecnológicos, mas também do potencial pedagógico dos

¹¹⁰ Professora Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da UFPE.

Pós-Doutorado pela Universidad de Santiago de Compostela - Campus Santiago.

mesmos e da sua possível repercussão junto aos alunos. Como reptos a investigações futuras, ficam questões sobre que tipo de mediação pedagógica, com tecnologias, tem lugar em contextos de ensino e aprendizagem de jovens e adultos. É ressaltada também a importância de pensar nos recursos metodológicos do ponto de vista não apenas da sua empregabilidade, mas também do seu uso no seio de uma ação cidadã efetiva e emancipatória face a uma sociedade predominantemente tecnológica.

Abstract

This paper aims to discuss essential elements to the educative mediation and, then, to explore specific aspects of the mediation using information and communication technologies in teaching and learning contexts of youth and adults. Mediation is here understood as a teacher's action in order to facilitate, encourage, motivate and establish strategies to the learning process. This discussion becomes important in a context where School is not able to provide a more consistent education, taking into account the multiplicity of resources, languages and communicative practices in a society widely devoted to digital culture. Among the conclusions, it is possible to point out that teachers are required a deep knowledge not only about the technological resources, but also about the educative potential of such resources and about the possible impact of them on the students' motivation to learn. As challenges to future investigations, the text stands questions about what kind of pedagogical mediation, with technology, takes place in the education of adults. It is also stressed the importance of thinking on methodological resources not only from the point of view of their employability but also of their use within an effective emancipatory action to the citizenship in a predominantly technological society.

Introdução

Vivemos hoje num contexto social marcado pelas tecnologias da informação e comunicação. Elas são hoje, sem dúvida, fundamentais para qualquer área de atuação dos sujeitos, seja no seu convívio social, profissional, pessoal e também educacional. A sociedade está totalmente midiaticizada. E, se não possuímos as condições para ler esse mundo midiático, com certeza somos excluídos de diversas situações. Perdemos um encontro com os amigos porque não acessamos ao grupo do *WhatsApp* ou deixamos de conseguir um emprego melhor porque não dominamos determinados programas de computador necessários para realização das tarefas do trabalho. Ou seja, não é possível mais isolar-se num mundo analógico, pois o digital veio pra ficar. E com ele, a interatividade, o compartilhamento, o hipertexto, a informática, e tudo o que está agregado a uma nova cultura social, denominada ‘cultura digital’. Mesmo as pessoas que não estão totalmente integradas a essa cultura fazem parte dela, pois não há mais nada que não esteja interligado às redes.

Contudo, a escola ainda está pouco integrada à cultura digital. Observamos que a cultura digital dos alunos não é levada em consideração pela escola. E mesmo os professores que já integraram os recursos digitais em suas atividades sociais resistem em adotá-los em suas atividades em sala de aula. Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos são uma parte da população que não teve oportunidade de acesso à escola na idade própria de cada etapa de sua vida por diversos motivos e estão ainda mais distantes da cultura digital, pois, para usar os novos recursos digitais, diferentemente dos analógicos, é preciso ser alfabetizado. Na antiga geração de telefones, não ser alfabetizado não era problema para um uso efetivo dos mesmos. Atualmente, com a integração de milhares de outras funções a esse recurso, como mensagens de textos, acesso à internet, aplicativos de mapas, games, etc., obrigatoriamente o sujeito precisa ser um multiletrado.

Esse contexto atual, de múltiplas culturas e linguagens, é resultado duma nova atuação do sujeito sobre o mundo, mediado pelas tecnologias digitais. A escola, com suas práticas exclusivamente letradas, ainda não consegue estabelecer uma formação mais abrangente para seus alunos, voltada para essa multiplicidade de recursos, linguagens e novas práticas comunicacionais que permeiam seu dia a dia e as quais precisam para entender o mundo que os cercam. Para Freire (1988) "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto" (p.19). Assim, que não podemos ler o mundo sem compreender suas diversas linguagens midiáticas. Nesse contexto, dominar e utilizar recursos tecnológicos é fundamental para uma efetiva participação social.

Dionísio (2007) afirma que as representações e imagens veiculadas através das novas tecnologias de informação e comunicação não são apenas formas de expressão, "mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa" (p. 160).

Assim sendo, esse professor também precisa estar multialfabetizado e dominar as diversas linguagens que fazem parte dessa cultura digital e precisa estar preparado para mediar as aprendizagens de seus alunos considerando esse contexto multimidiático que exige um letramento diverso, muito além do alfabético e matemático. Para isso ele precisa, também, estar incluído nesse contexto digital.

No Brasil há diversos programas e projetos públicos, municipais, estaduais e federais que apoiam e estimulam a introdução das TICs nas atividades de ensino-aprendizagem. São projetos e programas que tanto fornecem equipamentos e materiais como promovem a formação de professores para seu uso pedagógico. Contudo, não se conhece informações sobre qualquer um que seja direcionado

para Educação de Jovens e Adultos (Contijo *et al.*, 2014). Como os professores dessa modalidade estão se preparando e atuando com as tecnologias em suas salas de aula, já tão esquecidas? Que tipo de mediação pedagógica, com tecnologias, ocorre nesses espaços de aprendizagem?

Segundo Gutiérrez e Pietro (1994) a mediação pedagógica é "o tratamento de conteúdos e das formas de expressão dos diferentes temas, a fim de tornar possível o ato educativo dentro do horizonte de uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionalidade" (p. 62). Já para Masetto (2000), a mediação pedagógica é a ação do professor para facilitar, incentivar e motivar a aprendizagem do seu aluno, sendo uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem.

Estamos denominando 'mediação pedagógica' a ação do professor para facilitar, incentivar, motivar e estabelecer estratégias para a aprendizagem de seu aluno, sendo uma ponte entre o aprendiz e suas aprendizagens. Para Perez e Castilho (1999) a mediação pedagógica busca abrir um caminho a novas relações do estudante com os materiais, com o próprio contexto, com outros textos, com seus companheiros de aprendizagem, incluindo o professor, consigo mesmo e com seu futuro. Nesse sentido, o professor precisa conhecer, intimamente, como seus alunos aprendem, quais suas necessidades, interesses e estilos de aprendizagem. Em Educação de Jovens e Adultos o professor não pode usar dos mesmos parâmetros de aprendizagem que usa para ensinar crianças, embora os conteúdos, em geral, são os mesmos. Então, como atuar, com tecnologias, para ensinar jovens e adultos?

O objetivo deste artigo é discutir elementos necessários para mediação pedagógica, em qualquer modalidade de ensino para levantar questionamentos sobre a mediação, com tecnologias da informação e comunicação, em contextos de ensino e aprendizagem de jovens e adultos.

A seguir apresentamos elementos que consideramos necessários para que a mediação pedagógica possa ocorrer de forma efetiva e significativa para a aprendizagem dos alunos, de qualquer modalidade, no processo educativo.

2. Elementos e características da Mediação Pedagógica

Consideramos a mediação pedagógica como a ação do professor em orientar a aprendizagem de seus alunos. Assim, destacaremos alguns elementos que pressupõem e envolvem essa ação. Vejamos abaixo:

a) A abordagem pedagógica que baseia a concepção e a prática docentes

De acordo com Behrens (2003) os paradigmas da ciência influenciam a sociedade e a educação. Neste sentido, a autora apresenta dois paradigmas: o paradigma newtoniano-cartesiano, que se encontra em crise e o paradigma emergente, denominado Paradigma da Complexidade.

O primeiro influencia uma prática docente baseada na reprodução do conhecimento. Este paradigma, que concebe a ciência como uma verdade absoluta, contaminou a educação com um pensamento racional, fragmentado e reducionista. Outras características são a separação entre a ciência e a ética, a razão e o sentimento, a ciência e a fé, a mente e o corpo. Nessa separação e, conseqüentemente, na perspectiva da fragmentação e da especialização que este paradigma propõe, ocorre a perda da referência do todo.

Este paradigma orienta as abordagens pedagógicas Tradicional, Escolanovista e Tecnicista. Na abordagem Tradicional o centro do processo pedagógico é o professor, dono do saber, que deve trans-

mitir o conhecimento para seus alunos, meros receptores passivos. Na abordagem Escolanovista o aluno passa a ser o principal agente do processo educativo, mas essa ação não é acompanhada de reflexão. Na abordagem Tecnicista a perspectiva é formar indivíduos eficientes, capazes de darem sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade.

Já o paradigma emergente, da Complexidade, está baseado numa perspectiva da produção do conhecimento. Buscando uma reintegração do sujeito-objeto, este paradigma, na Educação, propõe a superação da disciplinaridade e da fragmentação do conhecimento através da transdisciplinaridade. Estimula o compartilhamento de conhecimentos e ideias e afirma que o conhecimento é provisório e relativo. Segundo Behrens (op cit) é preciso “estimular a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações e argumentos” (p. 60). A educação deve, assim, buscar o diálogo, a criticidade, a criatividade, a proposição, a autonomia.

As abordagens pedagógicas que são influenciadas por este paradigma são a Holística, a progressista e a Ensino com Pesquisa. A abordagem Holística defende que o homem deve recuperar a visão do todo e superar a visão fragmentada da realidade e, conseqüentemente, da educação. A abordagem Progressista valoriza o indivíduo como construtor de sua própria história, influenciado pelo meio e pelo coletivo. Esta abordagem visa promover a análise crítica da realidade social em busca da transformação da sociedade. Já a abordagem Ensino com Pesquisa propõe uma visão global do ensino e da realidade. A quantidade de informações disponíveis na sociedade exige competências para acessar, interpretar e produzir novas informações com criatividade, ética e visão global.

Mesmo considerando que não existe uma ‘prática pura’, ou um professor que seja somente tradicional ou somente holístico, precisamos identificar qual a nossa concepção predominante. Para isso, precisamos refletir sobre: “Como meu aluno aprende?” e também

“Como eu aprendo?” Além disso, considerando o contexto atual, em que a tecnologia está cada vez mais presente nos processos de ensino-aprendizagem, é preciso refletir sobre os processos cognitivos que ocorrem na apreensão do conhecimento.

b) O Desenho Didático proposto

Outro aspecto necessário para compreendermos a ação docente é o Desenho Didático do curso ou disciplina que ocorre a prática do professor. Segundo Santos e Silva (2009) o desenho didático é uma

[...] arquitetura que envolve o planejamento, a produção e a operatividade de conteúdos e de situações de aprendizagem, que estruturam processos de construção do conhecimento na sala de aula on-line. Estes conteúdos e situações de aprendizagem devem contemplar o potencial pedagógico, comunicacional e tecnológico do computador on-line, bem como das disposições de interatividade próprias dos ambientes on-line de aprendizagem (p. 110).

Considerar o Desenho Didático para a Mediação Pedagógica significa compreender o conjunto de conteúdos, estratégias, recursos, interfaces e sentidos que fazem parte do processo educativo planejado. O desenho didático proposto denota o tipo de diálogo, autonomia e relação que se estabelece entre professor, alunos e conhecimento.

A definição dos objetivos, a organização dos conteúdos no ambiente de aprendizagem (seja ele presencial ou virtual), a definição das estratégias de aprendizagem, dos recursos didático-tecnológicos e avaliação constituídos a partir da abordagem pedagógica à qual o professor inscreve a sua prática são os elementos que compõem o desenho didático da disciplina ou curso. O desenho didático

demonstra o tipo de mediação que ocorrerá no ambiente, proporcionando um desenho geral do processo educativo proposto pelo docente em negociação permanente com os alunos.

c) Os conteúdos a serem trabalhados: se conceituais, factuais, procedimentais e/ou atitudinais

Para Zabala (1998) diferenciar os conteúdos de aprendizagem é necessário para identificar com mais precisão as intenções educativas. Além disso, a forma de ensinar está muito mais relacionada ao tipo de conteúdo trabalhado do que à área de conhecimento estudada. Entretanto é preciso considerar que: “todo conteúdo, por mais específico que seja, sempre está associado e, portanto, será aprendido junto com conteúdos de outra natureza” (p. 40).

Zabala (1998) apresenta uma tipologia de conteúdos dispostas da seguinte forma: factuais e conceituais, referentes ao que se deve saber; procedimental, sobre o que se deve saber fazer; e atitudinais, sobre como se deve ser. A definição dos conteúdos orienta a forma como podemos ensinar e, assim, propor as estratégias de aprendizagem. “Por conteúdos factuais se entende o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares: a idade de uma pessoa, a conquista de um território...” (Zabala, 1998, p. 41). Este tipo de conteúdo é, geralmente, mais valorizado na pedagogia tradicional. Entretanto, são conteúdos necessários em qualquer contexto de aprendizagem.

A questão principal é que os fatos, apesar de serem informações que devemos lembrar literalmente, ou seja, memorizá-los, estão articulados a conceitos que precisamos compreender. As estratégias relativas ao conteúdo factual são as que privilegiam a repetição e memorização. Uma forma de proporcionar uma aprendizagem mais construtivista dos fatos é associá-los a conceitos e contextos

significativos, de modo que o aluno não precise apenas memorizar o fato, mas associá-lo ao contexto em que ocorreu.

Os conteúdos conceituais “se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação” (p. 42).

Para aprendizagem de conceitos e princípios é necessária a compreensão destes. Sabemos que o aluno aprendeu “não apenas quando este é capaz de repetir sua definição, mas quando sabe utilizá-lo para a interpretação, compreensão ou exposição de um fenômeno ou situação; quando é capaz de situar os fatos, objetos ou situações concretas naquele conceito que os inclui” (Zabala, 1998, p. 43).

Os conteúdos procedimentais implicam a realização de ações, a exercitação múltipla, a reflexão sobre a própria atividade e a aplicação em contextos diferenciados. Trabalhar conteúdos procedimentais significa desenvolver nos alunos a capacidade de saber fazer, de agir de maneira eficaz.

O procedimento pode constar de várias ações mais simples, que se sucedem no tempo e em certa ordem. Os procedimentos podem ser corporais ou cognitivos (desenhar um mapa, manipular instrumentos musicais, elaborar uma classificação mentalmente). O saber fazer consiste em operar com objetos e com informações.

Os conteúdos atitudinais são valores, atitudes e normas que são adquiridas a longo prazo a partir de processos de interiorização e elaboração de critérios para tomada de posição frente a situações e informações com que nos deparamos no dia a dia.

A aprendizagem dos conteúdos atitudinais supõe um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e uma avaliação das normas, uma apropriação e elaboração do

conteúdo, que implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação (Zabala, 1998, p. 48).

Os conteúdos são a explicitação de nossas intenções educativas. Assim, ao defini-los precisamos ter clareza do que eles poderão mobilizar em nossos alunos. Planejar pensando na tipologia de conteúdos não significa pensar em uma estratégia para cada tipo de conteúdo, nem tampouco é obrigatório que, em um planejamento atendamos a todos os tipos de conteúdos. É necessário, apenas, que se tenha clareza do que se quer que o aluno aprenda e, assim, definir estratégias adequadas às habilidades e conteúdos pretendidos.

d) As habilidades (ou operações de pensamento) a serem desenvolvidas, relacionadas aos conteúdos definidos

As atividades propostas para os alunos através das estratégias de ensino que planejamos para o processo de ensino-aprendizagem promovem diversas operações de pensamento que, muitas vezes, não nos damos conta com toda a clareza. Segundo Anastasiou (2004)

[...] se tivermos clareza da complexidade das mesmas e a intencionalidade de desafiarmos progressivamente nossos alunos na direção de construção do pensamento cada vez mais complexo, integrativo, flexibilizado, será impossível prever até onde chegaremos nos processos de ensinagem [...] (p. 16).

Dessa forma, Anastasiou apresenta um quadro elaborado por Raths *et al.* (apud Anastasiou, 2004) onde essas operações de pensamento são destacadas.

Quadro 1: Operações de pensamento a serem consideradas nas estratégias propostas

Operações de Pensamento	Conceitos/Relações
Comparação	Examinar dois ou mais objetos ou processos com intenção de identificar relações mútuas, pontos de acordo e desacordo. Supera a simples recordação, enquanto ação de maior envolvimento do aluno.
Resumo	Apresentar de forma condensada da substância do que foi apreciado. Pode ser combinado com a comparação.
Observação	Prestar atenção em algo, anotando cuidadosamente. Examinar minuciosamente, olhar com atenção, estudar. Sob a ideia de observar existe o procurar, identificar, notar e perceber. É uma forma de descobrir informação. Compartilhada, amplia o processo discriminativo. Exigem objetivos definidos, podendo ser anotadas, esquematizadas, resumidas e comparadas.
Classificação	Colocar em grupos, conforme princípios dando ordem a existência. Exige análise e síntese, por conclusões próprias.
Interpretação	Processo de atribuir ou negar sentido à experiência, exigindo argumentação para defender o ponto proposto. Exige respeito aos dados e atribuição de importância, causalidade, validade e representatividade. Pode levar a uma descrição inicial para depois haver uma interpretação do significado percebido.
Crítica	Efetivar julgamento, análise e avaliação, realizando o exame crítico das qualidades, defeitos, limitações. Segue referência a um padrão ou critério.
Busca de suposições	Supor é aceitar algo sem discussão, podendo ser verdadeiro ou falso. Temos que supor sem confirmação nos fatos. Após exame cuidadoso pode-se verificar quais as suposições decisivas, o que exige discriminação.
Imaginação	Imaginar é ter alguma ideia sobre algo que não está presente, percebendo mentalmente o que não foi totalmente percebido. É uma forma de criatividade, liberta dos fatos e da realidade. Vai além da realidade, dos fatos e da experiência. Socializar o imaginado introduz flexibilidade às formas de pensamento.
Obtenção e organização dos dados	Obter e organizar dados são a base de um trabalho independente; exigem objetivos claros, análise de pistas, plano de ação, definição de tarefas-chaves, definição e seleção de respostas e de tratamento das mesmas, organização e apresentação do material coletado. Requer identificação, comparação, análise, síntese, resumo, observação, classificação, interpretação, crítica, suposições, imaginação, entre outros.
Levantamento de hipóteses	Propor algo apresentado como possível solução para um problema. Forma de fazer algo, esforço para explicar como algo atua, sendo guia para tentar solução de um problema. Proposição provisória ou palpite com verificação intelectual e inicial da ideia. As hipóteses constituem interessante desafio ao pensar do aluno.
Aplicação de fatos e princípios a novas situações	Solucionar problemas e desafios, aplicando aprendizados anteriores, usando a capacidade de transferências, aplicações e generalizações ao problema novo.

Decisão	Agir a partir de valores aceitos e adotados na escolha, possibilitando a análise e consciência dos mesmos. A escolha é facilitada quando há comparação, observação, imaginação e ajuizamento, por exemplo.
Planejamento de projetos e pesquisas	Projetar é lançar ideias, intenções, utilizando-se de esquema preliminar, plano, grupo, definição de tarefas, etapas, divisão e integração de trabalho, questão ou problema, identificação das questões norteadoras, definição de abrangência, de fontes, definição de instrumentos de coleta dos dados, validação de dados e respostas, etapas e cronograma. Requer assim, identificação, comparação, resumo, observação, interpretação, busca de suposições, aplicação de princípios, decisão, imaginação e crítica.

Fonte: Raths, *et al.* apud Anastasiou, 2004.

e) As estratégias escolhidas para mediar a construção do conhecimento do aluno e relacionadas aos conteúdos e habilidades pretendidos

A ação do professor, no processo de mediação, deve prover condições para que os alunos atinjam os objetivos pretendidos na ação planejada por aquele, mas que irá ser executada por este sob orientação, acompanhamento, avaliação e mediação docente, em parceria com os alunos.

Nesse sentido, Anastasiou (2004) utiliza o termo “ensinagem” para designar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento necessário à formação do aluno durante o cursar de graduação (p. 3).

Assim, embora seja óbvio teoricamente, na prática ainda temos dificuldade em associar a ação do aluno, no processo de aprendizagem, à nossa ação docente no ensino.

Ao explicar sobre a apreensão das aprendizagens, Wachowicz afirma que, a cognição

[...] enquanto possibilidade de expressar em símbolos conteúdos mentais apreendidos, não termina depois de formada a abstração desse mesmo conteúdo, mas inicia-se justamente aí, na abstração. Incorporando as operações realizadas, a cognição se realiza quando supera o isolamento em que se definem os conceitos, pondo-os em relação uns com os outros, de modo a comporem estruturas teóricas, essas sim, explicativas da realidade (1992, p. 68).

Ainda pensamos mais além, introduzindo a capacidade de articular os conhecimentos apreendidos e abstraídos e por em prática, flexibilizando-os nas situações do cotidiano. O papel do professor, nesse sentido, é promover estratégias em que os alunos possam realizar operações de análise, crítica, síntese, experimentos, levantamento de hipóteses, interpretações, entre outros, mobilizando o pensamento “sistemático numa ação conjunta de alunos e professores sobre o conteúdo, seja ele predominantemente procedimental, factual, atitudinal ou conceitual” (Anastasiou, 2004, p. 13).

Ao definir as estratégias de ensino, temos clareza das operações de pensamento que nossos alunos irão realizar para desenvolver as atividades propostas? E, ainda, conseguimos estabelecer relações entre as operações realizadas, os conteúdos e os objetivos de aprendizagem pretendidos?

Ainda para Anastasiou (2004)

O docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso, organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando ao estudante sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação (p. 69).

Por meio das estratégias, com os objetivos claros para professor e alunos, com condições favoráveis e recursos adequados, exploram-se formas, meios e maneiras de atingir tais objetivos. As estratégias são desafios que o professor propõe para que seus alunos apreendam o objeto a ser conhecido.

Ultrapassar a aula exclusivamente expositiva é um desafio para o professor que, ao buscar desenvolver habilidades diferenciadas em seus alunos deve também propor estratégias diversificadas, mobilizando estilos variados e resultados criativos.

Diversas são as possibilidades. Atividades em grupo ou individuais. Desde as exposições dialogadas, estudos dirigidos, até os seminários e dramatizações. O professor precisa identificar que estratégias viabilizam melhor os objetivos de aprendizagem. E o mais importante: além de dominar as técnicas propostas, o professor deve saber mediar através dessas técnicas.

Saber mediar é saber guiar o aluno no caminho proposto incentivando sua autonomia, autoconhecimento e vivência criativa. É saber mediar conflitos e motivar a interação com os alunos e entre eles.

f) O ambiente e recursos utilizados para concretizar as estratégias didáticas definidas

Outro aspecto muito importante a ser considerado na Mediação Pedagógica é o ambiente de aprendizagem em que ocorre o processo educativo. Embora afirmamos que vivemos em uma sociedade 'pós-moderna', o ambiente escolar, em geral, ainda está organizado, fisicamente e curricularmente, numa perspectiva da modernidade¹¹¹.

¹¹¹ Para entender a modernidade pedagógica ver: Carvalho, M.M.C. de, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100013

Mas será que apenas uma mudança na organização física da sala de aula pode modificar a forma como ‘damos’ aula? É claro que não! Mas é preciso reconhecer que as condições materiais e organizacionais podem amplificar as estratégias e propostas de aprendizagem.

Sendo assim, não é apenas o ambiente de aprendizagem, seja em uma sala de aula tradicional ou num espaço virtual que vai determinar se uma estratégia é significativa ou não, mas sim, as estratégias dispostas neste ambiente, e mediadas pelo professor, que vão proporcionar condições mais ou menos favoráveis para a aprendizagem que se pretende.

Ambientes que disponibilizam alta tecnologia podem apenas reproduzir uma aprendizagem memorística se não houver, na verdade, uma perspectiva de inovação pedagógica. Muitas vezes, a simples adesão às tecnologias não modifica, necessariamente, o ‘ambiente’ da sala de aula. Considerando ‘ambiente’ não apenas o espaço físico, mas todas as condições dispostas para o processo educativo.

Portanto, o uso de recursos tecnológicos modernos não significa uma mudança na concepção e práticas dos professores. Para usar tecnologias no processo educativo é preciso concebê-las como recursos didático-tecnológicos que podem auxiliar na mediação da aprendizagem e, para isso, precisamos entender o que cada recurso mobiliza em nossos alunos. Qual a relação do recurso com as habilidades que pretendo que meu aluno aprenda e desenvolva?

Entender o verdadeiro lugar da tecnologia no processo educativo só será possível quando, em nosso planejamento, relacionarmos os elementos estruturantes da aula e verificarmos que eles se complementam, se adequam e respondem aos objetivos de aprendizagem.

g) Os estilos de aprendizagem de alunos e professores

Você já se perguntou sobre qual o seu estilo de aprendizagem? Este estilo responde àquela nossa questão de “Como nós aprende-

mos?” e “Como nosso aluno aprende?”. Muitos teóricos (Zabalza, 2006; Oser; Baeriswyl, 2001; Bigs, 1987; entre outros) discutem o estilo de aprendizagem dos alunos e como as estratégias definidas pelos professores podem influenciar e até condicionar os estilos de aprendizagem daqueles.

Segundo Alonso e Gallego os estilos de aprendizagem (2000) são as características cognitivas, afetivas e fisiológicas, que servem como indicadores relativamente estáveis de como os alunos percebem, interagem e respondem a seus ambientes de aprendizagem.

Podemos possuir diversos estilos e, acreditamos que, dependendo do conteúdo, das estratégias e do ambiente, podemos ter um estilo preponderante ou outro. Para os autores citados, existem 4 tipos de estilos de aprendizagem:

g1) Estilo Reflexivo

Os alunos com estilo reflexivo são considerados ponderados, responsáveis, receptivos, analíticos e se concentram nos mínimos detalhes. Eles são cuidadosos, detalhistas e pacientes. Elaboram bem seus argumentos e fazem as tarefas menos rapidamente, por se preocuparem com os detalhes e com a perfeição. São pesquisadores que procuram se aprofundar e entender cada situação com prudência. Ocupam muito tempo estudando e refletindo sobre o conteúdo estudado.

g2) Estilo Pragmático

Os alunos que possuem um estilo predominantemente pragmático são experimentadores, práticos, diretos, eficazes e realistas. Procuram realizar as atividades de forma prática e rápida e são bem objetivos. Não possuem muita paciência com argumentos longos e dinâmicas mais pessoais e afetivas. Aprovam atividades práticas e

experimentações e atendem à novas propostas contanto que observem um objetivo prático e útil nelas. São bons em planejamento de atividades e cumprem os prazos com responsabilidade.

g3) Estilo Ativo

Os alunos que possuem um estilo de aprendizagem predominantemente ativo possuem características que os possibilitam animar, improvisar, arriscar-se e serem espontâneos. Buscam novos desafios, privilegiam novas formas de pensar e de criar. Gostam de trabalhar em grupo e se lançam a novas propostas e experiências com entusiasmo. Geralmente são pessoas bastante ativas no dia a dia e, caso a atividade ‘amorne’ se lançam à outras mais animadas. Crescem com novos desafios e não suportam longos prazos. Gostam de liderar, conversar e dialogar. Procuram descobrir soluções para os problemas e aprender de forma divertida.

g4) Estilo Teórico

Os alunos de estilo predominantemente teórico são metódicos, lógicos, objetivos e estruturados. Não conseguem ser muito criativos nem reorganizar uma estrutura pré-existente. Preferem seguir uma ordem tanto na vida pessoal quanto na laboral, pois se esforçam para alcançar a coerência com os seus próprios critérios e sistemas de valores, desta forma mantêm suas atividades estruturadas, organizadas. E as pessoas que não seguem esta organização, esta lógica, lhes inquietam. Procuram ser perfeccionistas, metódicos e profundos em seu sistema de pensamento e na realização de suas atividades.

O professor também tem seu estilo de aprendizagem, e é natural que acabe estabelecendo estratégias para o aluno que se baseiem em seu estilo. Porém, é importante ficar alerta para que não acabe limitando o aluno apenas ao seu estilo e proponha

atividades diversificadas que estimulem o aluno às atividades dos demais estilos¹¹².

3. Recursos Didático-tecnológicos para mediação na cibercultura

Discutimos até agora, elementos que consideramos importantes para a mediação pedagógica. Em seguida, focaremos nossa discussão nos recursos necessários para a mediação. Especialmente os recursos do contexto da cibercultura:.

- a) Blogs - os blogs são um fenômeno do século XXI. Surgiu nos anos 90, popularizando-se a partir de 1999, com o aparecimento de ferramentas gratuitas que dispensam o conhecimento técnico. Iniciou como fonte de notícias, sendo utilizado a princípio por jornalistas e, mais adiante por qualquer um que queira publicizar opiniões e dinamizar a interação. Um blog é um recurso que, aliado à estratégias didáticas podem promover pensamento crítico, criativo e analítico; aumentar as possibilidades de acesso à informações de qualidade; combinar o melhor da reflexão individual, solitária, com a interação social, num exercício da inteligência coletiva. O professor deve mediar a ação didática, levando o aluno a alcançar a autonomia necessária para aquisição de aprendizagens significativas, permitindo o exercício do diálogo, da autoria e co-autoria e possibilitando a reflexão crítica, a re-interpretação de conceitos e práticas.
- b) Clubes virtuais de Leitura - os clubes de leitura são sites disponíveis na internet onde professores e alunos podem realizar atividades referentes à discussão de livros em co-

¹¹² <http://www.estilosdeaprendizaje.es/chaeta/chaeta2.htm>

mum. O objetivo de todo grupo de leitura é formar leitores ativos e críticos e ampliar o gosto pela leitura. Nesse tipo de recurso a mediação do professor é fundamental para manter o interesse dos alunos, estimular o debate sobre as leituras e fomentar questões interpretativas e reflexivas.

- c) Redes sociais - as redes sociais agregam pessoas que possuem objetivos comuns, se comunicam e compartilham informações em variados tipos de mídias. O foco nas redes sociais é a comunicação e a troca de informações. Para o processo de ensino-aprendizagem esse é um elemento fundamental. Por ser um recurso numa estrutura como a internet, pouco estruturado, exige maior esforço do professor em mediar as aprendizagens. Principalmente pela rapidez com que as mensagens são postadas.
- d) Sites de compartilhamento e produção colaborativa - os sites de compartilhamento permitem que professores e alunos produzam colaborativamente e compartilhem entre si ou com a rede. É importante não vê-los apenas como repositórios, mas como espaços de criação, produção e compartilhamento de saberes. Mediar esse processo de multilinguagens é trabalhoso e exige tempo e dedicação do professor e dos alunos, que também precisam rever suas concepções de aprendizagem.
- e) Vídeos, podcasts, hipertextos, games - a produção de conteúdos digitais é cada vez mais fundamental no processo educativo. Para saber ler o mundo digital é preciso produzir em suas diversas linguagens. Assim, a produção precisa ser mediada pelo professor, que precisa estar preparado para orientar seus alunos na elaboração de roteiros, captação de imagens, sons, criação de hipertextos em várias linguagens, edição em softwares, etc.
- f) Bibliotecas e museus virtuais - as bibliotecas e museus virtuais permitem o acesso a materiais nem sempre possíveis de

acessar pessoalmente. As experiências virtuais nos museus e galerias estão cada vez mais interativas e interessantes para os alunos. Muitas dessas instituições possuem recursos voltados especialmente para escolas e demais instituições de ensino.

A mediação com recursos didático-tecnológicos, dependendo da interface utilizada para realização da atividade do aluno requer considerações a respeito do tipo de comunicação que é possível naquele ambiente. Mediar uma atividade com blog é bem diferente de mediar uma exibição de um vídeo. Assim como as estratégias possuem objetivos bem diferentes entre si.

O tempo pedagógico também difere consideravelmente. O tempo rígido e comprimido da sala de aula é substituído pelo tempo fluido e flexível. O professor não precisa estar disponível a todo o momento, mas precisa responder com rapidez às questões e mensagens dos alunos, para que estes não se desmotivem ou se dispersem.

Um dos elementos necessários para mediar estratégias propícias para uma aprendizagem significativa é a criatividade do professor. Mas não é qualquer criatividade. É uma criatividade pedagógica! Pautada nas necessidades dos alunos e na consideração de seus estilos e objetivos.

Mas para inovar é preciso ousadia com responsabilidade. Então, professor, vamos inovar, estudar, experimentar...

4. Algumas reflexões...

Como vimos, a maioria dos recursos didático-tecnológicos apresentados exigem um maior nível de letramento para ser usado. E porque não dizer: letramentos. Mediar atividades educativas nesse contexto e, especialmente, nas salas de EJA, exige do professor um profundo

conhecimento, não apenas dos instrumentos, como também do seu potencial pedagógico e de sua repercussão junto aos seus alunos.

Uma das principais reflexões que me faço diante do uso desses recursos em sala de aula é: como fazer para que meus alunos dominem esses recursos para sua emancipação pessoal? Segundo Cazaloto (2008) o discurso de vários projetos sociais de inclusão digital leva apenas a uma inclusão subalterna. Ou seja, esses projetos ensinam como ser mais produtivo e permanecer no mesmo status social ou, um trabalhador mais integrado aos sistemas de produtividade. O vigilante vai aprender a usar softwares avançados de monitoramento para fazer melhor o seu trabalho e não ascender social e culturalmente. O valor agregado à cultura do trabalhador é nenhum.

Assim, ao ensinar com tecnologias aos meus alunos devo ajudá-los a pensar em sua empregabilidade sim, mas principalmente em seu bem estar e de sua coletividade. Os alunos precisam saber ler, compreender, interpretar, produzir e compartilhar seus próprios materiais e não somente reproduzi-los automaticamente, sem reflexão crítica.

Em um estudo exploratório sobre a expectativa de alunos de EJA, de uma escola pública do Recife, sobre o uso de tecnologia em suas aulas Melo (2009) observa-se que o tipo de uso de tecnologias por jovens e idosos é bastante diferente. E, portanto, suas expectativas também. Alguns jovens trabalham e a existência de tecnologias em seu trabalho exige que eles tenham domínio de diversos recursos e materiais, enquanto que os idosos não possuem essa exigência, pois o tipo de trabalho que exercem (pelo menos os que trabalham) não exige essa habilidade. Isso significa que a pressão que eles fazem na professora para o uso de tecnologias em sala de aula é bastante diferente e, por isso, ela deve considerar isso para definir as estratégias e os tipos de recursos a serem utilizados em sala de aula. Nesse estudo, a maioria dos estudantes só tem acesso à internet na escola. Portanto, vemos a importância

que o uso de tecnologias em sala de aula, nesse caso específico, a internet, tem para uma turma de EJA.

Considerando esses dados e outros que podemos conhecer em outros estudos (Contijo, 2014; Bovo, 2001; Pereira *et al*, 2001) destacamos a importância de discutir a introdução de TICs nas salas de EJA. E, principalmente, de pensar a mediação dos docentes para esta modalidade, com tecnologias. Como compor o desenho didático de uma sala com TICs integradas em EJA? Como considerar os estilos de aprendizagem de alunos de EJA para o uso de tecnologias sem levar em consideração apenas a questão da empregabilidade, mas principalmente de uma ação cidadã mais efetiva e emancipada numa sociedade predominantemente tecnológica?

Esses são questionamentos que nos faremos, de agora em diante, para poder pensar em uma educação mais justa, digna e emancipatória.

Referências bibliográficas

- Alonso, C. M & Gallego, D. J. (2000). *Aprendizaje y ordenador*. Madrid: Dykinson.
- Anastasiou, L. C.& Alves, L. P. (2004). Estratégias de ensinagem. In Anastasiou, L. G. C. & Alves, L.P (orgs.) (pp.67-100). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. (3ª ed.). Joinville: Editora Univille.
- Behrens, M. (2003). *O paradigma emergente e a prática pedagógica* (3ª ed). Curitiba: Champagnat.
- Beraza, M. A.Z. (2006). “Uma nova didática para o ensino universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu da Educação Superior”. Sessão Solene comemorativa do Dia da Universidade por ocasião do 95º aniversário da sua fundação, e inauguração das novas instalações da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCEUP), em 22 de março de 2006 no Salão Nobre da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCEUP). Porto. Retirado de https://sigarra.up.pt/up/pt/noticias_geral.ver_noticia?p_nr=
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn,Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Bovo, V. G. (2001). O uso do computador na EJA. In Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). *CD-ROM da 24ª Reunião Anual da ANPEd: Intelectuais, conhecimentos, políticas públicas*. Caxambu: ANPEd.

- Cazeloto, E. (2008). *Inclusão digital: uma visão crítica*. São Paulo: Ed. SENAC.
- Gontijo, C. R. B. & Oliveira, M. R. N. S. (2014). Vozes discentes e docentes sobre *condições*, objetivos e contribuições do uso das TICs na EJA. In Comissão Organizadora do IV Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – SENEPT. Belo Horizonte. Retirado de http://www.senept.cefetmg.br/site/AnaisSENEPT/Anais_I_SENEPT08/terca_terca6.html
- Dionísio, Â. (2007). *Gêneros multimodais e multiletramento*. In Karwoski, M. A. et al. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas: Kaygangue.
- Freire, P. (1982). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- Gutierrez, F. & Prieto, D. (1994). *A Mediação Pedagógica: educação a distância alternativa*. Campinas: Papirus.
- Masetto, M. (2000). *Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia*. In Moran, J. M.
- Moran, J. M., Masetto, M. T. & Behrens, M. A. (2007). *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 13ª ed. Campinas: Papirus.
- Melo, A. C. dDe L. (2009). *Navegar é preciso: inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos*. (Monografia de Conclusão do Curso de Especialização de Educação de Jovens e Adultos, Globalização e Multiculturalidade, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife). Recuperado de <http://repositorio.ufpe.br/>
- Oser, F. K. & Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of teaching: bridging instruction to teaching. In Richardson, V. (Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp. 1031-1065). 4ª ed. Washington: Area.
- Pereira, R. da C., et. al. (2001). Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: a contribuição da Informática no processo de alfabetização. In Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação -ANPEd, GT 18. *CD-ROM da 24ª Reunião Anual da ANPEd: Intelectuais, conhecimentos, políticas públicas*. Caxambu: ANPEd.
- Pérez, F. G. & Castilho, D. P. (2007). *La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Santos, E. & Silva, M. (2009). Desenho didático para Educação online. *Revista Ibero Americana de Educación*, 49, (pp.267-287). Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU).
- Wachowicz, L. (1992). O método dialético e sua fundamentação na lógica dialética. *V Fórum de Pró-Reitores de Graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR)*. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMe.

20. EDUCAÇÃO POPULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESPAÇO DA UNIVERSIDADE

*Emília Maria da Trindade Prestes*¹¹³

Resumo

O texto assume como foco o currículo universitário do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPb). Como objeto de estudo foi destacada a grade curricular da formação de professores na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma das especificidades da Educação Popular. Nesse sentido, com base em entrevistas e observações a professores e alunos do curso, o estudo desenvolve uma discussão norteadas por duas principais questões: se a universidade está preparada para romper com os seus tradicionais modelos educacionais e reconhecer outras formas de saber não-científico e se é possível operar-se, nesse contexto, um modelo capaz de transitar entre projetos emancipatórios e modelos centrados nas demandas de mercado, tendo em vista a formação de futuros professores e de alunos da EJA. Entre os resultados, observa-se que a estrutura curricular do curso reserva duas disciplinas encarregadas de abordar dimensões históricas, legais e sociais envolvidas na

¹¹³ Professora do Centro de Educação da UFPb/ PPGE/CNPq; prestesemilia@yahoo.com.br

EJA. Além disso, o referido currículo intenciona observar, entre outros aspectos, a relação teoria-prática e a dimensão política do ensino, além de valorizar a reflexão e o histórico de vida do futuro professor. No entanto, de acordo com os relatos de alunos e professores, a operacionalização dessas propostas não é capaz de propiciar conhecimentos que ultrapassam a cultura livresca das disciplinas, nem romper com o tipo de ensino centrado em modelos tradicionais. Dessa forma, ao final do curso, o aluno tem uma formação baseada em um modelo educativo tradicional, aparentemente difícil de se adequar às propostas emancipadoras enunciadas pelo discurso acadêmico da universidade. Por outro lado, o contato possibilitado pela pesquisa realizada possibilitou o diálogo com professores e alunos sobre a formação docente emancipadora e também sobre a necessidade de outros saberes serem agregados e trabalhados pelas disciplinas acadêmicas do curso de pedagogia.

Abstract

This text addresses the course of Pedagogy of the Federal University of Paraíba (UFPb) in order to analyze the curriculum of teacher education to act in the Youth and Adult Education (EJA), one of the dimensions of the Popular Education. Hence, taking into account observations and interviews with professors and students of the course, the study stresses two main questions: if the university is prepared to break with its traditional educational models and recognize another unscientific ways of knowing and if this institution can develop a framework capable of moving between emancipatory models and models centered on market demands, considering the education of future teachers and students of Adult Education. Among the results, it is observed that the curriculum of the course brings two disciplines devoted to

historical, legal and social aspects involved in Adult Education. Furthermore, such curriculum intends to consider, among other aspects, the relationship between theory and practice and the political dimension of education. In addition, the curriculum intends to value the life history of the future teacher. However, according to reports from students and professors, the development of these proposals is not enough to provide knowledge beyond the bookish culture of the university disciplines, neither to break with traditional models of education. Therefore, at the end of the course, the student has a training based on traditional models of education, apparently difficult to fit in the emancipator proposals set out by academic discourse of university. On the other hand, the contact which resulted from this research enabled the dialogue with and between professors and students on characteristics of an emancipatory education and also on the need for further knowledge to be aggregated and developed by the academic disciplines of the Pedagogy course.

1. Introdução

O debate atual sobre as diversas noções implícitas no conceito de educação e do seu papel na atual modernidade, colocou em evidência a questão da educação popular e da sua vigência. No confuso panorama que caracteriza uma modernidade em permanente transição,

Tanto los actores que piensan y conducen los sistemas escolares – diseñadores de políticas, sociólogos y técnicos – como los ligados directamente con el quehacer educativo – educadores, padres, alumnos – parecen preguntarse a menudo, sin obtener respuestas ni pistas que conduzcan a ella, qué es lo que está muerto y qué es lo que permanece vivo del viejo proyecto de la educación moderna. (Marrero, 2007, p. 13).

Está viva a educação popular ou terá sido decretada a sua morte por inconformidade com as necessidades educacionais contemporâneas?

A educação popular, surgida na América Latina nos anos de 1950 como proposta pedagógica dirigida aos interesses das maiorias da população latino-americana, afirma-se a partir dos anos de 1960 com diferentes feições: ora como uma práxis pedagógica, outras vezes como uma dimensão da cultura e da organização popular ou como uma teoria educativa. O alcance das suas propostas educativas capazes de responder às novas demandas democráticas baseadas no diálogo e na autonomia do cidadão não foi suficiente para lhe proteger de uma ameaça de morte. Atingida por esse clima de insegurança – e para mostrar que continua “viva” – foi “provocada a posicionar-se” para reafirmar a sua vigência nos meios educativos, hoje globalizados. Por isso seus estudiosos e adeptos vêm, desde a década de 1990, tratando de assegurar a sua vigência e atualização, como proposta político-pedagógica, como teoria educativa e como movimento de educadores comprometidos com a transformação.

Além de inúmeros debates realizados em distintos países, os pesquisadores do tema também publicaram documentos reafirmando a contribuição da educação popular para os velhos e os novos desafios que acompanham o caminhar humano no seu processo histórico de existência. No ano de 2005, o MEC, em conjunto com a UNESCO, publicou um livro sobre a vigência e perspectivas da educação popular nessa “mudança de época”. Inspiradas nas formulações de Paulo Freire, as diferentes abordagens foram unânimes em defender a atualidade da educação popular diante de uma crescente situação mundial de exclusão e marginalidade social. Além do mais, alegaram que, como fenômeno político, a sua prática pedagógica se contrapõe aos diferentes tipos de injustiças presentes nas sociedades democráticas modernas, incluindo-se os modelos educacionais de natureza homogeneizadora, apoiados em uma “racionalidade técnica”; estes modelos reforçam a exclusão ao acentuar as desigualdades entre as nações mais frágeis e entre as minorias com saberes diferenciados. Assim, a educação popular se define como representante dos modelos educativos emancipatórios em oposição aberta aos autoritários e conservadores, inadequados para as necessidades de milhões de pessoas marginalizadas dos benefícios da nova modernidade, entre os quais 20% da população mundial que ainda não sabe ler nem escrever.

Para Marrero, na contemporaneidade, dificilmente a definição de um paradigma educativo será capaz de responder às inquietações humanas resultantes das transformações sociais a nível global; dificilmente um modelo de educação será capaz de responder adequadamente às necessidades e demandas presentes nas sociedades modernas. Por isso as múltiplas propostas educativas – os modelos educativos presentes – nessa nova modernidade – incluída a educação popular – se revelam como complementares às contradições que atravessam as sociedades e aos sistemas de educação locais. Essas propostas, traduzidas e aplicáveis em

espaços culturais globais e locais, organizam de forma dinâmica e complexa os serviços educativos da escola contemporânea. Esses modelos – espaços de diálogos antagônicos e complementares – ao mesmo tempo desiguais e unificadores, assimétricos e uniformes, formados por estruturas em conflito, mas também em acordo (Gonzalez, 2007, p. 39), influenciam a cultura da escola atual: seu currículo e seus saberes. Por todas essas contingências, fica difícil compreender os modelos, as propostas educacionais e as ações pedagógicas, destacando os complexos jogos de poder que atravessam os atuais modelos de sociedade. Daí o tema deste trabalho: educação popular e formação de professores; currículo, cultura e saberes, como um fenômeno de inquestionável complexidade, inserido em uma realidade em disputa e mudança e em um contexto entrecruzado por antagonismos e complementações.

Parto da premissa de que num mundo onde 875 milhões de pessoas ainda são analfabetas, expressões de pobreza e de marginalidade extrema; num contexto onde “a escola não apenas é produto, mas também produtora de um conjunto de fatores de índole econômico, social, político e histórico [...]; onde ela, a escola, não é apenas produtora e reprodutora de capital cultural, mas, sobretudo, criadora de sentido” (Beltrán Llavador, 2007, p. 290), a formação de professores, inserida nos desenhos das políticas e práticas educacionais em vigência, independentemente do modelo educativo a que se filie, conforma a complexa cultura dos currículos que organizam os sistemas educacionais contemporâneos. Entendo o currículo escolar como um sistema complexo formado por estruturas em conflito, como um espaço de cultura de diferentes saberes dos múltiplos agentes que participam, de forma uniforme e diferenciada, da organização e uso do ambiente e das práticas escolares, incluindo-se os projetos educativos identificados com as questões da educação popular, entre elas a formação docente. Considerando que as universidades são atualmente os espaços prioritários de formação de professores para

diferentes tipos de atividades educativas, elejo como foco de atenção o currículo universitário dirigido às licenciaturas. Compreendo esta instituição, a universidade, como sistema cultural inserido nos diferentes e complexos modelos educativos; como espaço de diálogos antagônicos e complementares, que asseguram tanto a produção e a reprodução do capital cultural quanto a criação de sentido de algumas formas de saberes, alguns deles normativos e sistemáticos. São as universidades as que, através de diálogos orientados pelos currículos, propiciam a realização de intercâmbios entre diferentes expressões culturais ao mesmo tempo em que regulam e limitam as suas fronteiras. Nestas condições, criam pensamentos e saberes voltados, ora para a organização dos projetos emancipatórios dos grupos sociais marginalizados, ora para a manutenção de uma ordem tradicional renovada dentro de uma nova modernidade em permanente transição. Partindo dessas compreensões, ilustrarei o assunto com dados de uma pesquisa realizada no curso de pedagogia da UFPB no ano de 2006, que teve como objeto de apreciação o currículo e a grade disciplinar direcionada para formar professores na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma das especificidades da educação popular.

2. A educação popular e formação de professores: enfoque sobre o currículo

As propostas pedagógicas voltadas para o reconhecimento e a valorização das especificidades culturais, os saberes e os processos de escolaridade das pessoas agrupadas nas classes populares – pessoas analfabetas ou de pouca escolaridade – marcaram as históricas propostas da educação popular no contexto da América Latina a partir dos anos de 1950. No seio destas propostas havia a preocupação em capacitar os professores, com vistas a promover

um ensino adequado ao entorno cultural desses grupos facilitando suas aprendizagens, notadamente a leitura e escrita. Estas propostas político-pedagógicas defendiam o reconhecimento e a valorização das manifestações de cultura desses segmentos periféricos e marginais.

No decorrer das últimas décadas do século XX, diante da emergência de complexas realidades nas quais se incluem novas demandas globais e locais, o problema pedagógico da diversidade cultural se coloca como ponto de observância dos debates sobre a vigência da educação popular. No contexto em que se debate o que está vivo ou morto dos projetos educativos, a questão da “multiculturalidade numa sociedade pluricultural” (Souza, 2005, p. 248), surge como um assunto que deve ser resolvido pelos que defendem a educação popular apoiada na perspectiva dos grupos marginais. Quem, a partir de então, deve se constituir como o público preferencial da educação popular? Que interesses devem ser contemplados ou que interesses culturais devem organizar a nova proposta político-pedagógica desse “modelo” de educação? O respeito à pluriculturalidade, vista como um problema ético-político é também concebido como uma “condição de construção humana do ser humano e de sua sociedade” (Souza, 2007, p. 337). A importância de se dialogar com uma multiplicidade de culturas, inclusive as opositoras, passa a ser defendida pela educação popular como a possibilidade mais concreta de construção de uma sociedade substancialmente democrática.

Porém, é preciso notar que a ideia de aceitar o outro, o diferente, no atual contexto não é estranha. O sistema social, para continuar se reproduzindo e, conseqüentemente sobrevivendo, necessita de diferenças e antagonismos. É a cultura de “um” e a cultura do “outro” o que fixa a identidade de um grupo. São as culturas diferentes que propiciam o diálogo e a troca de informações necessárias para responder aos desafios próprios do desenvolvimento. Esta troca estabelecida pelo diálogo não significa, entretanto, que todos os setores e todas as áreas tenham que mudar no mesmo ritmo. Algumas áreas

e setores – alguns espaços de culturas – podem permanecer mais tradicionais em relação aos avanços de um momento contemporâneo, enquanto outros podem se transformar de tal maneira que cheguem até a perder suas identidades originais (González, 2007, pp. 34-35).

Em virtude dessas trocas e permanências, mesmo havendo necessidade de que a educação popular transponha as fronteiras culturais que lhe caracterizaram, para dialogar com culturas diferentes – buscando novos caminhos e acomodações – isso não significa que terá de “matar” as tradicionais propostas do seu histórico projeto político-pedagógico. Se a nova modernidade propicia organizar e tocar sistemas educativos regidos por “organizações burocráticas racionais”, preocupados com a eficiência e a eficácia da qualidade da educação, também propicia preservar ideais de emancipação oriundos do “velho projeto de educação moderna” (Marrero, 2007, pp. 10-11). Por isso, os novos paradigmas da educação incorporam nas suas linhas discursivas a preocupação com as tradições culturais, o diálogo permanente entre educador e educando e os resultados qualitativos da aprendizagem para a construção da cidadania.

Os teóricos e estudiosos da educação popular defendem que existe a necessidade de que as suas propostas político-pedagógicas mantenham seus “pilares” fundamentais na perspectiva ética, política, epistemológica, metodológica e pedagógica, mas, que, ao mesmo tempo, ofereça respostas contemporâneas para empoderar “os excluídos e segregados”. Respostas capazes de continuar reconhecendo os saberes e as culturas populares”, mas que sejam também capazes de manter um diálogo inter e intracultural na construção de processos educativos; capazes de construir alternativas sociais diante das novas situações de exploração e dominação provocada pela política e economia neo-liberal para os discriminados por condições de classe, gênero, etnia ou idade (Freire, 1992, 1996, 2001; Mejia, 2005; Hollyday, 2005; Pontual, 2005; Souza, 2005, 2007). São propostas que buscam adequar os enfoques pedagógicos da educação popular às novas

situações e necessidades sociais e políticas do novo contexto global em mudanças, sem prescindir das suas históricas intencionalidades educativas transformadoras e de qualidade.

O desafio é colocar em prática essas novas propostas. Em texto elaborado pelo Coletivo Colombiano da Educação Popular, enfatiza-se a necessidade de que os professores de educação popular precisam “se renovar, aprofundar seus marcos conceituais, ter novos métodos, construir um pensamento crítico e determinar as rotas pedagógicas de sistematização e multiplicação de aprendizagens significativas” (Coletivo Colombiano, 2005, p.182); ou seja, aprendizagem de qualidade. Estudiosos como Nóvoa (1995), Zeichner (1993), Pimenta (2000) admitem que não existe ensino de qualidade, nem reforma educativa ou inovação pedagógica, sem uma adequada formação dos professores. Mas, o que se pode entender por formação de professores para a educação popular na ótica da qualidade e no âmbito da universidade?

Segundo alguns dos seus defensores, a universidade, por ser uma entidade “tradicional” e que mantém o seu currículo e sua ação pedagógica baseados em modelos de educação autoritários, em geral forma seus docentes através de métodos reprodutivistas, predominantemente escolarizados e desvinculados da prática (Holliday, 2006, p. 242). Com isso a formação do professor termina sendo frágil e insuficiente para as propostas críticas e criativas da educação popular e para suas propostas de emancipação cidadã.

Em realidade, a formação de professores para atuar na educação popular é tida como o processo educativo que propicia ensinamentos voltados para a aprendizagem de pessoas necessitadas de escolarização, “mediados pelas diferentes linguagens (verbais, matemáticas e artísticas). Inclui também aprendizagens e ensinamentos capazes de oferecer respostas contemporâneas para a construção da humanidade do ser humano em suas diferentes feições” (Souza, 2005, p. 249). A concepção da formação do professor, na perspectiva da educação popular, remete a um currículo organizado e voltado

para a “superação da alienação, a emancipação e a autonomia dos sujeitos sociais e culturais” (Carvalho, 2004, p. 49). Dito de outra maneira, remete ao entendimento de um currículo organizado para atender aos reclamos dos grupos marginalizados – pessoas necessitadas de escolarização e aprendizagens adequadas ao novo momento em transição, por exemplo. Por isso o currículo contemporâneo, capaz de construir propostas educacionais significativas, deve incluir saberes que abarquem a diversidade cultural: aqueles relativos à cultura popular como também os provenientes de outras culturas, propiciando uma integração multicultural e o diálogo inter e intracultural (p. 252). Um currículo capaz de realizar uma prática pedagógica que contemple a diversidade cultural e propicie diálogos entre as diferentes culturas é aqui entendido como um “dispositivo social e cultural implicado na reprodução, produção e transformação das relações sociais, culturais e de poder” (p. 88). A existência de um currículo organizado com diferentes experiências culturais e saberes – populares e científicos, por exemplo – possibilita que educandos e educadores possam construir os sentidos e significados de suas ações, emoções e pensamentos, (Souza, 2005, p. 253), necessários para a preservação da vida humana. A vida humana, como entende González (2007), se organiza em um espaço-tempo dado, concentrado e articulado em um complexo conjunto de representações – o sistema cultural – organizado por códigos de relações e valores: tradições, religião, leis, política, ética, artes e tudo o que oriente o comportamento humano em todas as formas de atividade. A função principal desse amplo sistema da cultura – inserindo-se aí os códigos alfabéticos – é, contínua para proporcionar os meios para compreender o mundo, para atuar nele, para definir o lugar que ocupa essa sociedade particular entre as demais, para especificar o papel do indivíduo dentro da coletividade; em suma, modelar o mundo.

Através dessa compreensão, a cultura (como alfabetização, escolarização e métodos e técnicas de formação do professor), torna-se o cerne

do currículo e referência básica para sua organização, ao articular as práticas de ensino, as questões relacionadas com etnia, raça, gênero e classe, em suas relações específicas, com os saberes dos diferentes sujeitos, necessários para a aprendizagem e para a transformação. Entretanto, os saberes populares provenientes da “cultura popular”, ainda são relegados a uma situação marginal, restringindo as fronteiras entre as trocas de saberes e dificultando os diálogos entre sujeitos “de experiências sociais e culturais diversas” (Carvalho, 2004, p. 47).

Diante dessa situação, como preparar professores capazes de dialogar com as diversas culturas existentes? Como articular numa mesma proposta curricular a diversidade de saberes? Como responder a esse grande desafio de modo positivo? Como formar professores capazes de atender as exigências e necessidades dessa nova modernidade? Para Souza (2001), há duas possibilidades; a primeira, por meio de um processo crescente de desenvolvimento da humanização do ser humano que elege o diálogo intercultural e democrático. A segunda, a partir dessa interculturalidade mediada pelo diálogo, avançar para a conformação de uma sociedade multicultural, sem violências, antagonismos, desigualdades e exclusões extremas. Resta saber se a universidade, agora interpretada como espaço de criação de sentido, é capaz de organizar seu currículo voltado para o conhecimento científico da prática transformadora e o conhecimento transformador da prática científica. De contribuir para humanizar as relações sociais, amenizando as diferentes formas de violência.

3. A formação de professores de educação popular: cultura, saberes e aprendizagens

Algumas correntes teóricas sobre a aquisição da aprendizagem e/ou da aprendizagem escolar e aqui concebida como o domínio da alfabetização, explicam que seus mecanismos funcionam através

de um sistema complexo constituído por componentes sociais, biológicos, psicológicos ou mentais. (Bransford, Brown & Cocking, 2007; Solso, 2004; García, 2002; González, 2007). A aprendizagem, para González é uma ação racional orientada para determinados fins propostos; baseado no filósofo Ryle, fala de dois tipos de aprendizagem (saberes): o *know how* e *know that* a diferença entre essas duas formas de saberes é a que há entre “saber como” e “saber quê” (ou “saber isso”):

Se sabe cómo tocar un instrumento o cómo podar árboles, pero se sabe que el caballo es animal cuadrúpedo o que navaja se dice knife en inglés. La diferencia está en que saber cómo, es saber las reglas que gobiernan esa actividad; sin embargo, esto no quiere decir que cuando se toca un instrumento o se sabe podar árboles, quien lo hace es capaz de hacer explícitas las reglas que orientan tales actividades. Es el mismo caso que hablar una lengua: se habla inglés o español cuando se dominan las reglas fonológicas, sintácticas, semánticas, etc., de esa lengua, pero no todos los hablantes son lingüistas; es decir, no todos pueden hacer explícitas esas reglas” (González, 2007, pp. 40-41).

No caso do saber propiciado pelo domínio da alfabetização, este habilita o alfabetizando ou reforça suas competências para a aquisição do “saber como” tanto quanto para o “saber quê”, apesar de não assegurar a sua efetivação. Muitas vêm sendo as tentativas de alfabetizar o indivíduo possibilitando a leitura e explicação da realidade: saber *o que é* e *saber como é*, suportadas por orientações teóricas e metodológicas vinculadas a pedagogias tradicionais; às orientações escolanovistas; a pedagogia piagetiana, a de Vigostky, a de Freire ou de Ferreira. Já se fala em uma pedagogia pós-construtivista com base na teoria das inteligências múltiplas de Gardner, entre outros. Para Martins, algumas dessas correntes cuidam plenamente de um

aspecto do aprendizado como o conhecimento, mas descuidam completamente a capacidade cognitiva e metacognitiva, interesses e necessidades dos alunos.

Isto significa que os métodos e as técnicas utilizadas para formar o professor (o ensino) e/ou o aluno (a aprendizagem), independentemente do modelo educativo ou da base teórica que lhe oferece suporte, não terão efeitos significativos sem que exista uma relação entre seu emprego e os fatores que propiciam a busca pelos novos conhecimentos e as competências dos indivíduos para a aprendizagem: os sentidos da aprendizagem. O conjunto dessas relações organizadas é o que possibilita o processo da apreensão e retenção dos novos conhecimentos, produzindo novas aprendizagens. Neste processo de relações que se organizam elas mesmas, que se auto-organizam, estão incluídas as diferenciações, necessidades ou capacidades individuais. Os alunos, mesmo aparentando motivações semelhantes, são diferentes quanto às suas capacidades, motivações, interesses, ritmos de desenvolvimento, estilos de aprendizagem e suas situações ambientais. São diferentes também quanto às suas identidades culturais específicas. Entretanto são iguais em inúmeras outras características e categorias. Quando existem as necessárias condições (as competências) para o estabelecimento das transformações (mudança de uma situação a outra), há mais possibilidades de se obter os resultados desejados ou esperados. Nas complexas redes propiciadoras das aprendizagens existem mecanismos naturais de seleção; cada pessoa seleciona e prioriza a informação recebida, segundo seus interesses e necessidades. Se determinados conteúdos ensinados não são apreendidos por uma pessoa por falta de informação, motivação, interesse, atenção, compreensão, etc, podem, entretanto, ser objetos de apreensão, assimilação e transformação para outras que apresentem valores diferentes. Nem todo conhecimento interessa a todos nem interessa da mesma forma, nem todos têm as mesmas competências para apreendê-los. Complexas relações

estabelecidas no processo de ensino e de aprendizagem envolvem professores e alunos, são relações que eles mantêm como agentes participantes do sistema; nesta contínua interação configuram um sistema mais amplo, com novas propriedades emergentes; estas propriedades são do sistema como um todo e não das partes que o compõem. Apelar às noções que provêm das ciências contemporâneas para falar da aprendizagem justifica-se, uma vez que no processo de aprendizagem escolar se utiliza tanto um modelo explícito de mundo, como forma de adaptação ao novo, quanto o de *feedback*, uma readaptação ao que foi transformado. O que a ciência nos ensina é que o processo pelo qual se aprende a ler e a escrever tem características peculiares. Independentemente do método utilizado, se a escola – ou o professor responsável pelo ensino – não for capaz de encontrar caminhos que possibilitem o despertar para a aprendizagem relacionado aos interesses e a possibilidade de resolução de problemas, essa aprendizagem será cada dia mais difícil de ser efetivada; assim afirmam as novas teorias sobre o assunto.

4. A formação de professores e a universidade

Será que a universidade, “sede privilegiada e unificada de um saber privilegiado e unificado feito dos saberes produzidos pelas três racionalidades da modernidade: a racionalidade cognoscitivo-instrumental das ciências, a racionalidade moral-prática do direito e da ética e a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura” (Santos, 2007, p.181) está preparada para romper com seus tradicionais modelos educacionais e reconhecer outras formas de saberes não científicos? Um modelo que subordine o *know-how* técnico ao *know-how* ético? (p.183) Um modelo que possibilite operacionalizar as complexas redes propiciadoras das aprendizagens? Que desperte o interesse do aluno pela aprendizagem? Um modelo

capaz de transitar entre os projetos emancipatórios e os centrados nas demandas do mercado e da produção? Em sendo isso provável, como tal feito se torna possível? Estas foram as questões que orientaram a realização de uma pesquisa no curso de pedagogia da UFPb, na qual se procurou verificar a existência de relações entre o currículo do curso, sua grade curricular e a formação de professores, tendo como objeto o ensino e aprendizagens do aluno-formador, embasado em um projeto inovador – emancipador – voltado para os alunos das classes populares que freqüentam a EJA. Os resultados da pesquisa mostraram que a estrutura curricular do curso de pedagogia da UFPb, onde foi realizada a pesquisa, apresentava duas disciplinas relacionadas com EJA: Educação popular e Fundamentos da educação de jovens e adultos. Estas disciplinas, que tratam dos aspectos históricos, legais e sociais dessa modalidade de ensino, e prometem observar aspectos como relação teoria e prática, valorização da história de vida do professor, reflexão e pesquisa, dimensão política do ato pedagógico, na prática, segundo alunos e professores das disciplinas, não estão sendo capazes de cumprir o prometido. A operacionalização das suas propostas não consegue propiciar informações nem conhecimentos que não sejam os oriundos da cultura livresca e específica da disciplina, nem romper com o tipo de ensino centrado em modelos tradicionais e racionais, dificultando a adoção de métodos e técnicas educativos capazes de potencializar os princípios e as propostas de uma educação que reconheça outras formas de saberes: os provenientes de outras disciplinas e aqueles processados fora da academia, considerados diferentes, marginais, ou incompatíveis com o saber acadêmico.

No caso da formação para atuar nas propostas pedagógicas da educação popular – entendida como educação de adultos ou nos projetos vinculados a novos movimento sociais – algumas alunas, que já atuam na educação de jovens e adultos ou nos projetos de extensão de natureza social, dizem que o ensino ministrado nas

diferentes disciplinas do curso de pedagogia e, nestas em particular, se defrontam na sala de aula com muitas lacunas de formação, provocando dificuldades de atuar na realidade concreta. Para tentar amenizar essa deficiência, participam de cursos de extensão, pesquisas e outras atividades consideradas mais específicas para a qualidade da sua formação e para o exercício da prática docente.

Assim, ao final do curso, o aluno tem uma formação baseada em um modelo educativo tradicional, aparentemente difícil de se adequar as propostas emancipadoras anunciadas pelo discurso acadêmico da universidade. Portanto, os tipos de saberes que fundamentam o projeto político-pedagógico da formação docente do referido curso, baseando-se na “ciência normal”, ficam restritos a saberes voltados para o “saber quê” ou “saber isso” – o *know that* – dificultando a reconstrução do sentido da educação para a autonomia individual e coletiva como é previsto nos princípios dos modelos educativos emancipadores, incluindo a educação popular, defendida por setores específicos da própria universidade.

Se durante as entrevistas realizadas e as observações efetuadas com os professores e alunos do curso de pedagogia, especialmente os que pretendem lidar com as demandas da EJA, foi possível evidenciar que a ação docente não depende só da consciência crítica da realidade, mas também do instrumental teórico que o professor discute e apreende durante sua formação, que é contínua; também houve oportunidade para se discutir com esses alunos em formação e alguns dos seus professores sobre a formação docente apoiada na dimensão emancipatória e sobre a importância de que outros saberes fossem agregados e trabalhados pelas disciplinas acadêmicas do curso de pedagogia. É justamente essa dimensão a que nos remete à perspectiva freireana da educação, pautada no diálogo – essência do processo do ensino e de aprendizagem de natureza popular – na inter-relação dos sujeitos, nas suas trajetórias de vida, seu contexto e suas interferências. Conforme Freire (2004), “a dialogicidade é

fundamental no processo de construção do conhecimento”. Para ele, “a palavra não significa apenas um meio para que o diálogo se estabeleça, mas, sobretudo, ao analisá-la percebemos as dimensões de ação e de reflexão, ou seja, de práxis” (pp. 65-69).

5. Considerações finais

A formação de professores para a educação popular, nos atuais requerimentos que lhe são propostos, demanda o emprego de um currículo que contemple diversidades culturais e saberes distintos, garantindo transcender a própria prática docente e contribuindo para a “configuração da práxis pedagógica”. É possível que a universidade, como uma das instâncias responsáveis pela formulação e fortalecimento do saber pedagógico – em geral comprometida com a ciência ou o saber acadêmico – tenha que, neste momento confuso e complexo, reconhecer a existência e a importância de outros saberes diferentes dos seus, introduzindo-os no seu currículo.

Aliás, não existe espaço cultural hermético capaz de resistir à invasão de outras culturas. A universidade, como lócus privilegiado da ação pedagógica formal, congrega e transforma nas suas entranhas os diferentes modelos de educação existentes na contemporaneidade. Sua essência educativa composta por múltiplas tendências e influências culturais a inclui nos fenômenos denominados Torre de Babel. Seus atores: professores, alunos e técnicos, introduzindo nos diálogos processados nas práticas de ensino e de aprendizagens dos ambientes universitários, suas culturas particulares, estão de forma dinâmica e contínua atravessando fronteiras e níveis e transformando o saber orientador da universidade. Por isso é discutível afirmar que os conhecimentos – ou saberes – universitários são muito diferentes e opostos àqueles pertinentes a

outros espaços da cultura e que servem de referência ao conjunto dos seus atores: família, igreja, grupos de amigos, etc.

Mesmo que considere que, no plano do discurso pedagógico, a universidade desta nova modernidade continue organizando seus conhecimentos através de saberes pautados em um estatuto racional e de natureza científica, no plano concreto ela está cada dia mais pressionada a romper essa “ciência normal” pondo em prática a “ciência revolucionária”, ou seja, aquela proveniente dos saberes múltiplos.

Na medida em que esses outros saberes vão penetrando no arcabouço acadêmico, vão se estabelecendo outras formas de diálogo, possibilitando a criação de “uma cultura nova”, uma cultura capaz de combinar e absorver os saberes e práticas de diferentes formas de organização e saberes provenientes de outros ambientes culturais. Esse modelo de universidade multicultural talvez seja o que corresponde aos anseios da educação popular contemporânea, aquele que lhe permitirá continuar reafirmando-se como uma pedagogia voltada para a emancipação dos povos; como uma proposta pedagógica capaz de abrir suas fronteiras para acatar e introduzir experiências e elementos provenientes de outras culturas.

Nestes novos arranjos, tanto a universidade estará conciliada com a educação popular, quanto a educação popular não tentará desprezar os saberes próprios do fazer científico criado e recriado nos espaços da universidade. Através desta nova formação, a universidade poderá ser capaz de organizar seu currículo e formar seus professores para os diferentes desafios e necessidades exigidas pelas múltiplas e complexas práticas educativas e sociais contemporâneas, superando suas próprias crises.

De qualquer modo o texto chega ao seu final sem uma conclusão concreta. A hipótese que perpassa as idéias aqui manifestas é a de que no contexto da modernidade tardia, da globalização, no contexto das realidades transitórias e complexas, onde predomina a interculturalidade (entendida como diálogo entre as diferentes

culturas ou entre substratos de uma mesma cultura), projetos ou propostas pedagógicas como a educação popular estarão propensas a permanecer vivas na medida em que sejam capazes de derrubar as barreiras tradicionais para abrir seus espaços e fronteiras às necessidades culturais dos “outros” em suas diferentes feições. Se isso implica conviver em conflito, deve-se compreender que a convivência em meio às diferenças culturais inclui a existência de jogos de poder e a existência de conflitos (Rodríguez-Ledesma, 1998).

Desse modo, para que seja desenvolvida uma proposta de formação de professores na perspectiva dos diferentes saberes, no seio de um projeto orientado pelos ideais da educação popular, talvez seja necessário que o currículo adotado aponte opções político-metodológicas que vão além da escolha de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Opções políticometodológicas que considerem os traços culturais e saberes trazidos pelos vários atores, que os operacionalizam e que se beneficiam dos seus saberes. Portanto, é pertinente afirmar que os modelos educativos – quaisquer que sejam eles – seus currículos e suas propostas de formação de professores são desenhados para servirem aos propósitos das pessoas. Não é demasiado reafirmar que formadores e educandos são pessoas espalhadas num mundo complexo e diferenciado. São pessoas socializadas em espaços de culturas possuidoras de suas próprias organizações internas e saberes (Cortese, 2000). Pessoas que têm necessidades diferentes, conhecimentos e interesses distintos e inquietações e formas distintas de estarem na vida.

Referências bibliográficas

- Beltrán, J. L. (2007). Salvar las apariencias en la época de la imagen del mundo: Percepciones, representaciones e expectativas educativas. In A. Marrero & M. Apple (Eds.), *Polis Paideia: Vol. 12. Todas las escuelas, la escuela: miradas transmodernas sobre educación* (pp. 277-301).

- Bransford, J. D., Brown A.L., & Cocking, R. (2007). *Como as pessoas aprendem. Cérebro, mente, experiências e escola*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.
- Carvalho, R. T. (2004). *Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos de 1990*. Recife: Edições Bagaço.
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extensão? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra,
- Freire, P. (2004). *Pedagogia do Oprimido* (38ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garcia, R. (2000). *O Conhecimento em construção. Das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos*. Porto Alegre: Artmed.
- González, C. O. (2007). Fronteras de la cultura. Pasajes. *Tópicos del Seminario* 17(1), 9-44. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/594/59401702.pdf>
- Holliday, O. J. (2006). Ressignifiquemos as Propostas e Práticas de Educação Popular perante os Desafios Históricos Contemporâneos. In P. Pontual & T. Ireland (Orgs. & Trad.), *Coleção Educação para Todos: Vol. 4. Educação Popular na America Latina: diálogos e perspectivas* (pp. 233-249). Retirado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192
- Hurtado, C. N. (2006). Contribuição para o Debate Latino-Americano sobre a Vigência e a Projeção da Educação Popular. In P. Pontual & T. Ireland (Orgs. & Trad.), *Coleção Educação para Todos: Vol. 4. Educação Popular na America Latina: diálogos e perspectivas* (pp. 147-155). Retirado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192
- Marafon, M. C. (2001). *Pedagogia Crítica: uma metodologia na construção do conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- Marrero, A. (Ed.) (2007). *Educación y Modernidad, hoy*. Montevideo/Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental S.R.L./ Editorial Germania.
- Martins, V. (2007). Como desenvolver a capacidade de aprender. *Construir Notíciais*, 34(6), 34-36.
- Mejía, M. (2006). Aprofundar na Educação Popular para Construir uma Globalização desde Sul. In P. Pontual & T. Ireland (Orgs. & Trad.), *Coleção Educação para Todos: Vol. 4. Educação Popular na America Latina: diálogos e perspectivas* (pp. 205-211). Retirado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192
- Nóvoa, A. (1995). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pérez, A. G. (2000). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In S. G Pimenta. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez
- Pontual, P. (Org.).(2006). Educação Popular e democratização das estruturas políticas e espaços público. In P. Pontual & T. Ireland (Orgs.). *Educação Popular na*

- América Latina: diálogos e perspectivas* [Coleção Educação para Todos] (1ª ed., Vol.4, pp. 91-101).
- Rodríguez-Ledesma, X. (1998). Un rostro para el nuevo milénio. *La Vasija 3 – Revista Independiente Especializada en Educación y Ciencias del Hombre* 3, 111-117.
- Santos, B.S (2007). Tesis para una universidad pautada por la ciência posmoderna. In Gandarilla, J. G. S. (Org.), *Reestructuración de la universidad y del conocimiento* (pp. 181-192). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades México: Coordinación de Humanidades.
- Solso, R. L. (2004). *Ciências da mente e do cérebro no séc. XXI*. Brasília: Editora UnB.
- Souza, J.F. (1999a). *A Educação Escolar. Nosso Fazer Maior, Des(A)fia o Nosso Saber: Educação de Jovens e Adultos*. Recife: Editora Ufpe.
- Souza, J. F. (2002). *Atualidade de Paulo Freire – contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. Recife: Edições Bagaço.
- Souza, J. F. (2006). A vigência da Educação Popular. In P. Pontual & T. Ireland (Orgs.). *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas* [Coleção Educação para Todos] (1ª ed., Vol.4, pp. 241-249). Retirado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192
- Souza, J. F. (2007). *E a Educação popular: ?? Quê??: Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro*. Recife: Edições Bagaço.

21. A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. DEJA/SEMED/MACEIÓ – ALAGOAS: UMA PROPOSTA FREIREANA RADICAL

*Abdízia Maria Alves Barros*¹¹⁴

Resumo

O texto propõe caracterizar a Política de Formação Continuada de professores adotada pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), instituição criada em 1993 no âmbito da filosofia proposta pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Maceió, estado de Alagoas-Brasil. Tal caracterização teve como recurso a pesquisa sobre a prática pedagógica de professores no primeiro segmento da EJA, o acompanhamento e participação em reuniões pedagógicas e em ações de formação continuada nas escolas campo de investigação. Entre as conclusões, verifica-se que a proposta de formação con-

¹¹⁴ Professora Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC/SP. Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Atuando na área de Didática, Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental - Educação de Jovens e Adultos. Coordenadora Estadual do Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, atuando no Polo de Educação à Distância no Município de Santana do Ipanema, Alagoas. Coordenadora Estadual do Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos – FAEJA. Vice-líder do grupo de Pesquisa Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos.

tinuada da SEMED situa-se em um contexto de desenvolvimento edificante, dialético crítico, transformador e formador. Como principais indicadores destacam-se, entre outros: condução de uma metodologia de trabalho que reconhece o contexto de vida de alunos e professores e respeita a diversidade sociopolítica e cultural envolvida; visão de planejamento de ensino como espaço de troca e socialização de saberes, fazeres e conflitos; preocupação com uma avaliação emancipatória e com um currículo crítico; e eleição da escola como *locus* privilegiado de formação docente. Esses indicadores remetem a uma possível proposta política de formação continuada radical, pautada nos princípios Freireanos de uma educação emancipadora, comprometida com uma parcela excluída da população alagoana.

Abstract

This paper aims to characterize the Politics of Continuous Teacher Education adopted by the Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA – Department of Youth and Adult Education), institution created in 1993 under the philosophy proposed by the Secretaria Municipal de Educação (SEMED – Municipal Division of Education) of the municipality of Maceió, state of Alagoas – Brazil. Such characterization was based in a research on the pedagogical practice of teachers in the first segment of the Youth and Adult Education (EJA), the following up and participation in pedagogical meetings and in sessions of the continuous teacher education program which took place in schools. Between the findings, it is possible to notice that the continuous teacher education program proposed by SEMED raises an edifying, critical, dialectic, transformative and formative context to teachers. The main indicators, among others, are: a work methodology that recognizes the context of life of

students and teachers and, in addition, respects the sociopolitical and cultural diversity; a vision on educational planning as a space of sharing of knowledge, doings and conflicts; and the election of school as the main focus of teacher education. Such indicators encompass a possible policy proposal for a radical continuous teacher education, based on Freire's principles of emancipator education, committed to an excluded part of the population of Alagoas.

Introdução

Educação de Jovens e Adultos no Estado de Alagoas sempre esteve vinculada às campanhas nacionais ou por elas guiada, tendo por meta básica ensinar as pessoas jovens e adultas apenas a ler e escrever seu próprio nome, em um curto espaço de tempo, a exemplo das várias campanhas que ocorreram em diferentes períodos da história da educação brasileira. Percebe-se também que sempre se investiu muito pouco em políticas públicas para EJA.

No entanto, no Município de Maceió, a Educação de Jovens e Adultos toma um distanciamento dessa realidade com a criação, em 1993, do Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA, a partir de uma filosofia proposta pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, através do Plano de Ação do Governo Municipal de Maceió para a Educação do Quadriênio 93/96: Educar para a Cidadania e Por uma Educação Municipal Pública, Gratuita, Democrática e de Qualidade para Todos. É na égide dessa filosofia que nasce o DEJA, enquanto departamento vinculado à Diretoria Geral de Ensino – DIGEN, inserido no contexto da Educação Básica, coordenado por uma equipe pedagógica responsável pelo acompanhamento, avaliação e formação continuada dos professores nas escolas que oferecem a educação de jovens e adultos.

O DEJA inicialmente definiu uma proposta pedagógica para o primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos, atendendo em 1993 a uma demanda de aproximadamente 2000 alunos. Segundo Costa (2000, p. 13), em 1994 após a realização do concurso público para suprir as carências de professores para atuarem no quadro do magistério municipal, é que ocorreram as primeiras tentativas de realizar um trabalho pedagógico mais voltado para a educação de jovens e adultos fundamentando-se nas concepções freireanas, tendo-se o cuidado de, aos poucos, introduzir metodologias mais voltadas para a realidade e interesse dos alunos

jovens e adultos, permitindo a ampliação das discussões em torno de critérios de avaliação.

Assim sendo, a partir de 1995 o DEJA reestrutura o processo de formação continuada. As escolas foram organizadas por aproximações dos bairros da capital alagoana, denominados de *zonais*¹¹⁵ [ênfase adicionada]. Segundo Costa (2000, p.12), os cursos de capacitação continuavam. Entretanto, com a implantação dos *zonais* [ênfase adicionada], os encontros pedagógicos tornaram-se mais sistematizados. A partir de 1997, ainda conforme Costa (2000, p.14), foram introduzidas novas concepções teórico-metodológicas nos estudos de formação continuada dos professores de educação de jovens e adultos, sobretudo as ideias de Vygotsky, no sentido de responder as demandas dos professores nos encontros pedagógicos que ocorriam semanalmente. No entanto, observando as atividades desenvolvidas no processo de acompanhamento das salas de aula, os coordenadores pedagógicos do DEJA perceberam que nenhuma mudança significativa havia ocorrido.

Segundo Freitas (2007, p. 52), essa constatação se deu a partir dos estudos de uma integrante do DEJA, que em 1998 buscou nos estudos do Mestrado em Educação analisar como se dava o processo de formação continuada oferecida pelo DEJA, observando a relação entre a proposta e a prática pedagógica desenvolvida pelos professores.

Nesses seus dezenove anos de existência o DEJA vem delineando uma proposta pedagógica para atender ao primeiro e segundo segmentos da Educação de Jovens e Adultos, que, como referido acima, em 1993 tinha apenas uma demanda aproximada de 2000 alunos no primeiro segmento.

¹¹⁵ Os Zonais se constituíam de escolas que pertenciam a uma mesma região, formando diversos bairros que tinham aproximações geográficas, a exemplo do zonal das águas, formado por todas as escolas que ficavam nos bairros banhados pelas águas do mar e das lagoas de Maceió.

Na gestão de então o DEJA não possui um documento oficial, formulado institucionalmente, que especifique a atual Política de Formação Continuada dos professores do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos do DEJA/DIGEN/SEMED – Maceió, Alagoas.

Passa-se a caracterizar e conceber a Política de Formação Continuada do primeiro segmento de EJA a partir do movimento observado durante a pesquisa, na prática e no fazer pedagógico das professoras do primeiro segmento de Educação de Jovens e Adultos e, no cotidiano da sala de aula. Como também pelo acompanhamento e participação, a convite de um formador do DEJA, das reuniões pedagógicas e de formação continuada nas escolas campo de investigação, para os professores do primeiro e segundo segmento de EJA. Essa caracterização baseia-se também no acompanhamento e participação dos encontros pedagógicos e de formação continuada para os coordenadores pedagógicos das escolas que oferecem a educação de jovens e adultos e que assumiram a proposta de trabalho com rede temática.

Inicialmente, percebemos que a proposta de formação continuada explícita no atual contexto da educação de jovens e adultos da Secretaria Municipal de Educação de Maceió tem como princípios básicos os princípios políticos e os princípios pedagógicos, os quais serão comentados a seguir.

Os Princípios Políticos [ênfase adicionada] trazem o reconhecimento histórico das questões que fazem parte do processo de escolaridade dos trabalhadores no Brasil, sempre permeado pelos interesses das classes minoritárias da população brasileira que detêm o poder econômico e influenciam as políticas públicas mantendo a dualidade da educação: educação para a elite intelectual, para que se mantenha a hegemonia até então presente no cenário nacional e a educação para os trabalhadores, com a perspectiva de eles ocuparem seu lugar no mercado de trabalho a partir de uma educação meramente tecnicista e meritocrática.

A proposta reconhece ainda a necessidade de ruptura dessa dualidade da educação para a classe trabalhadora e educação para a elite intelectual, considerando ser este um grande desafio para todos os profissionais da educação e pesquisadores que têm o compromisso e postura política enquanto grupos comprometidos com uma Educação Popular empenhada com a Emancipação da classe majoritária da população explorada. Considerando a concepção freireana, que faz um alerta:

Qualquer esforço de educação popular, esteja ou não associado a uma capacitação profissional, seja no campo agrícola ou no industrial urbano, deve ter, pelas razões até aqui analisadas, um objetivo fundamental: através da problematização homem – mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão. (Freire, 2006, p. 33)

Nesse sentido, passamos a compreender o princípio político presente na proposta de formação do DEJA/SEMED, a partir da postura dos formadores do DEJA/ESCOLAS, junto aos professores nos encontros pedagógicos e de formação continuada. Tal postura demonstra comprometimento com o processo de conscientização dos profissionais da educação de jovens e adultos para que sejam portadores de um compromisso político com os sujeitos aprendizes respeitando sua realidade, seu contexto enquanto sujeitos de relações consigo e com o mundo, enquanto seres de relações, “temporalizado e situado”, ontologicamente inacabado – sujeito por vocação, objeto por distorção – , que descobre que não só está na realidade, mas também que está com ela. Realidade que é objetiva, independente dele, possível de ser reconhecida e com a qual se relaciona (Freire, 1981, p.62).

Os Princípios Pedagógicos [grifos da autora] parecem apontar para alguns elementos essenciais e significativos para a prática pedagógica

como: formação do aluno trabalhador, perfil do professor, concepção de Formação Continuada, Proposta Teórico-Methodológica e Concepção de avaliação. Passo à análise de cada um desses elementos.

Formação do Aluno Trabalhador:

A proposta assinala a necessidade de reconhecer que os alunos buscam os cursos de Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de melhoria e de chances para se inserirem no mundo do trabalho. Reconhece que a escolarização apenas *dá* a oportunidade de o trabalhador *brigar*, de forma ainda injusta, por um lugar no mercado de trabalho, reconhecendo ainda que esse lugar, de forma alguma, será garantido pela escolarização, uma vez que ainda depende de políticas amplas no campo econômico, político e social do país. A proposta em tela traz no seu bojo um possível projeto educativo que se contrapõe à exploração do trabalhador na perspectiva da sua emancipação.

Perfil do Professor:

Considerando os princípios políticos acima mencionados, acreditamos que a proposta política de formação do DEJA defina um perfil para o professor que se inclina a trabalhar na Educação de Jovens e Adultos. Este profissional necessita ser primordialmente comprometido com as mudanças sociais, assumindo uma opção política frente às exigências e demandas sociais, do contexto e do projeto político, com postura ético-política, com especialidades básicas para atuar na educação de jovens e adultos, considerando também o trabalho desenvolvido pelo DEJA nas escolas especificidade da EJA e do projeto de formação em curso, quais sejam:

- Compromisso com as políticas públicas da educação;
- Facilidade em trabalhar coletivamente, com iniciativa e autonomia sem perder de vista o seu papel individual na equipe;

- Disponibilidade para estudos individuais e coletivos e, disciplina em relação aos compromissos;
- Formação inicial que atenda as especificidades para atuar como docente tanto do primeiro como do segundo segmento de EJA;
- Identificação com o trabalho da Educação de Jovens e Adultos;
- Busque o envolvimento com ações relacionadas à organização social da classe trabalhadora;
- Conhecimento específico sobre Alfabetização, Letramento, Educação e Trabalho (Maceió, 2005, p. 11).

Neste sentido, acreditamos ser possível uma reflexão sobre o perfil do professor para atuar na EJA, considerando as suas especificidades, reconhecendo o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – Parecer 11/2000 – sobre a formação docente para a educação de jovens e adultos.

Assim sendo, a exigência de um perfil específico para os professores da educação de jovens e adultos deverá atender as peculiaridades de uma relação pedagógica com sujeitos – trabalhadores ou não – com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas no contexto da sala de aula.

Formação Continuada:

Neste contexto formativo, o documento analisado propõe uma formação continuada concebida como um dos processos essenciais para o desenvolvimento do educador profissional, cidadão concreto, considerando duas dimensões como indissociáveis e primordiais no contexto formativo: a dimensão técnica e a dimensão política. A escola deve ser considerada como o *locus* preferencial nesse processo enquanto espaço formativo ao proporcionar encontros pedagógicos para estudo, planejamento, socialização da prática pedagógica e articulação das ações desenvolvidas na comunidade

escolar, tais como: encontros pedagógicos para formação continuada, seminários, encontros, dentre outras atividades formativas.

O documento propõe que os professores tenham o apoio do formador do DEJA e do coordenador pedagógico das escolas que fazem o trabalho de acompanhamento, planejamento e avaliação da prática educativa e a articulação entre escola e DEJA/SEMED. Propõe, também, encontros formativos no espaço da escola com o assessor técnico-pedagógico da equipe de formadores do DEJA, o que me parece uma possível valorização dos professores, no sentido da autoestima profissional. Os professores demonstram claramente esse sentimento de valorização do trabalho docente com a presença do assessor na própria escola. Percebo que esse momento formativo contribuirá para a elevação pessoal e profissional dos docentes envolvidos com o trabalho pedagógico a partir da revisão curricular e das concepções propostas pelo trabalho desenvolvido com base na Rede Temática.

No entanto, percebe-se nesse contexto que o DEJA /SEMED sinaliza na proposta de formação continuada, apenas essas duas dimensões acima comentadas. É pertinente dizer que senti a ausência de outras duas dimensões que acredito também serem significativas e indissociáveis daquelas já citadas nesse contexto formativo: trata-se das dimensões ética e estética, porque

Em toda ação docente, encontram-se uma dimensão técnica, uma dimensão política, uma dimensão estética e uma dimensão moral. Afirmar isto, entretanto, não significa dizer que ela é de boa qualidade. Estas dimensões, não são apenas referências de caráter conceitual – podemos descobri-las em nossa vivência concreta real, em nossa prática. É dessa prática que se deverá partir, fazendo um esforço de ver na totalidade, e é a ela que se retornará para, ao ampliar a compreensão dos conceitos, torná-la mais consistente e significativa. [...] *o trabalho docente competente*

é um trabalho que faz bem [ênfase adicionada]. É aquele em que o docente mobiliza todas as dimensões de sua ação com o objetivo de proporcionar algo de bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade (Rios 2010, pp.. 93- 94;107 – grifos da autora).

É preciso ressaltar que necessária se faz a mobilização de todas estas dimensões para que o fazer docente, consciente e crítico, esteja voltado para ações verdadeiramente comprometidas com as reais demandas do contexto social, escolar e mais especificamente da sala de aula, onde acontece a atuação docente no movimento ação e reflexão, na relação concreta e dialógica com o aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Metodologia de Trabalho:

A proposta metodológica adotada pelo DEJA nas formações continuadas, junto às escolas, parece voltada para um trabalho que tem como pressuposto teórico-metodológico a Rede Temática, resgatando a experiência já desenvolvida na rede pelo DEJA de 1995 até os dias atuais.

A Rede Temática poderá consistir em um redimensionamento do currículo do 1º e do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva de currículo na educação popular, tendo como referencial básico o Projeto Pedagógico Interdisciplinar através do tema gerador e da Rede Temática. Pode-se destacar o planejamento como espaço coletivo e participativo e de organização das programações e práticas, onde os interesses e as intenções político-pedagógicas tornam-se coletivamente conscientes e explícitas, evidenciando os critérios adotados para a seleção dos conhecimentos sistematizados, assim como as metodologias que possivelmente promoverão o caminho que se pretende implementar no processo ensino-aprendizagem. Trata-se de uma proposta de formação permanente, com o objetivo de desenca-

dear junto ao grupo-escola um posicionamento crítico-prático em relação às necessidades e às contradições por ele vivenciadas e os encaminhamentos concretos para a conquista da autonomia (Silva, 2010, p.1).

Nesse caso, o currículo, ainda conforme Silva (2010, p.13), passa a ser idealizado como o conjunto de práticas socioculturais que, de forma explícita ou implícita, consciente e intencional, ou incorporada de maneira acrítica, se interrelacionam nas diferentes instâncias e momentos do espaço/tempo escolar, assumindo uma intervenção pedagógica emancipatória na prática educativa convencional, partindo do conflito para chegar a um currículo significativo e contextualizado.

Silva (p.13), destaca ainda, que é nesse contexto da Educação Popular que se origina o Projeto Interdisciplinar utilizando uma abordagem temática. Essa proposta tem como meta primordial a ruptura da dissociação entre conhecimento escolar e cidadania ressaltada na tradição educacional, considerando os conteúdos escolares tanto em consonância com a realidade local – reflexo de um contexto histórico, concretamente construído por sujeitos concretos – quanto com os processos de ensino e aprendizagem propostos a partir do diálogo entre os saberes popular e científico, em que a apreensão do conhecimento é construída coletivamente, a partir das contradições vivenciadas na realidade local.

A partir disso, podem ser apontadas algumas diretrizes gerais que guiam o movimento de reorientação curricular em uma concepção educacional libertadora: a tomada de consciência das implicações político-pedagógicas da prática tradicional e a construção de um novo paradigma e sua respectiva implementação crítica. Deste modo, o Projeto da Interdisciplinaridade via Tema Gerador poderá se sustentar no diálogo como referência básica para a construção do currículo e como dinâmica proposta para a vivência das atividades em sala de aula, considerando que

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da construção educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. (Freire, 1987, p.85)

Silva (2000, p.14) propõe os momentos organizativos que poderão ser identificados na implementação de um currículo crítico a partir de uma práxis emancipadora:

- a) Levantamento preliminar da realidade local;
- b) Escolha de situações significativas;
- c) Retirada dos temas geradores;
- d) Elaboração de questões geradoras;
- e) Construção da programação;
- f) Preparação das atividades para a sala de aula.

O levantamento preliminar da realidade local caracteriza-se pela pesquisa socioantropológica participante, a partir de dados coletados na comunidade (estatísticos, socioculturais, econômicos, políticos e linguísticos), que são organizados para que as situações consideradas significativas sejam selecionadas, no sentido de:

- Evidenciar diferentes visões e percepções dos diversos segmentos da comunidade;
- Interrelacionar dados e informações que permitam configurar a realidade estudada;
- Analisar coletivamente e contextualizar na sociedade os fenômenos locais;
- Explicitar contradições que, em princípio, podem estar ocultas para a maioria da comunidade;

- Possibilitar a análise a partir das áreas do conhecimento, gerando conteúdos que proponham uma superação da visão anterior, a construção de concepções críticas sobre o real;
- A retirada dos temas geradores – e, conseqüentemente, dos respectivos contrapontos aos temas geradores, os contratemas – se dá a partir da discussão das possíveis situações e falas significativas, considerando: o limite explicativo que a comunidade possui para tais situações; a compreensão que os animadores (educadores populares) possuem da problemática local; a análise e as relações que os educadores populares estabelecem nas diferentes áreas do conhecimento, consubstanciando temas/contratemas e contexto sociocultural e econômico mais amplo. (Silva, 2000, pp. 14-15)

O importante em todo esse processo e que deve ser destacado é a sua dinamicidade e dependência de educadores envolvidos e comprometidos, possibilitando assim que cada unidade escolar adquira características próprias e organizações específicas. No entanto, os pressupostos básicos comuns, nas palavras de Silva (2000, p.15), são:

- A realidade local como ponto de partida;
- O trabalho coletivo e analítico no processo da realidade temática (Freire, 1988), buscando uma compreensão profunda e crítica da organização sociocultural e de possíveis ações na transformação da realidade;
- A organização metodológica do diálogo na prática pedagógica.

Partindo desses pressupostos básicos, com perspectiva de uma apreensão crítica e efetiva das diferentes áreas do conhecimento, os educadores das diferentes áreas participam periodicamente de discussões sobre a construção histórica do conhecimento, no sentido

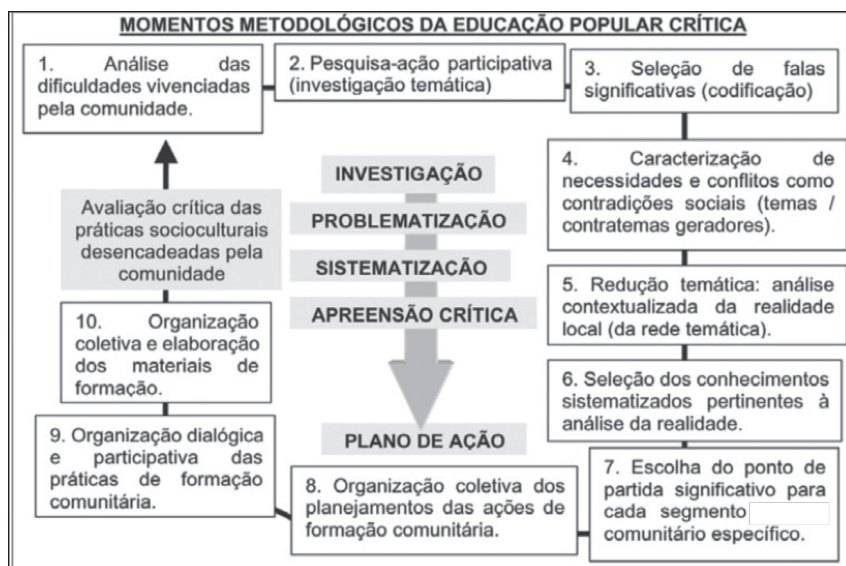
de buscar referenciais epistemológicos para além das suas disciplinas, podendo assim dialogar com as demais áreas do conhecimento.

Essa proposta torna-se radical, coerente e significativa para a educação de jovens e adultos ao trazer o diálogo para o centro da ação pedagógica colocando professores, alunos e comunidade escolar em efetiva busca de caminhos e possibilidades que possam responder aos desafios concretos trazidos da realidade de forma sistematizada tendo como pano de fundo os princípios básicos da problematização, da contextualização, e da articulação entre os conhecimentos do senso comum e os conhecimentos científicos numa verdadeira práxis. Silva (2010) nos chama atenção para mais um aspecto significativo na proposta: a possibilidade da dialogicidade necessária em todo o processo, desde a sua elaboração e organização programática até a preparação das atividades para sala de aula. Segundo Delizoicov (1991, *apud* Silva, 2010, p.4), três momentos são importantes como referências para o fazer pedagógico:

- Estudo da Realidade ou Problematização Inicial – em que se analisa uma situação significativa da realidade local, problematizando-a e questionando os modelos explicativos propostos pela comunidade e alunos (codificação/descodificação de contradições).
- Organização Conhecimento ou Aprofundamento Teórico – em que os conteúdos escolares selecionados do conhecimento universal sistematizado são enfatizados, sempre em confronto com a problematização inicial, buscando uma nova concepção das situações analisadas.
- Aplicação do Conhecimento ou Plano de Ação – em que o conhecimento anteriormente apreendido é utilizado para ‘reler’ e reinterpretar a própria realidade, bem como para ser extrapolado para novas situações que apontarão novas problematizações, retroalimentando o processo.

Estes momentos, segundo o autor, não podem acontecer de modo estanque, dissociado, mas tendo como referência a articulação e a organização no diálogo entre conhecimentos na práxis curricular emancipatória. Para tal, utiliza como critérios a realidade local contextualizada pelo processo de redução temática, a concepção crítica do conhecimento das áreas e a dialogicidade para o desenvolvimento cognitivo no processo ensino-aprendizagem. O quadro abaixo busca sintetizar os momentos dessa proposta de formação em tela:

Quadro 1: Metodologia da Educação Popular Crítica



Fonte – Silva, 2007, p.16

Essa proposta ressalta a importância da formação continuada na própria escola como espaço de conquista da autonomia e do comprometimento dos professores como verdadeiros protagonistas do seu processo formativo enquanto um valor imprescindível na construção do seu saber e do seu fazer profissional. Silva (2010) afirma que esta proposta está para além de uma concepção de interdisciplinaridade

que venha trazer vantagens apenas a um desses aspectos, bem como de uma visão holística do processo pedagógico. Trata-se, sim, de uma procura incessante, coletiva e histórica por arcabouços para a edificação de um currículo dinâmico, em que o diálogo entre conhecimentos esteja situado em constantes movimentos de avaliação, superação e reconstrução, na tentativa de se obter cada vez mais autonomia e possibilidades de socialização do conhecimento. Ela aposta também na capacidade dos educadores para construir seu próprio material didático, negando a interferência de editores e de administradores públicos que resguardam uma hegemonia fantasmagórica e desonesta, buscando fazer do educador um mero reproduzidor de currículos arquitetados e praticados pelas elites econômicas para se eternizarem a desinformação e a desigualdade social,

Porque em uma visão libertadora, não mais 'bancária' da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque nasce e parte dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida da sua dialogicidade. (Freire, 1987, p. 103)

Isso demonstra que uma escola que procura implementar essa proposta pedagógica que tem como meta primordial atender aos interesses da sua comunidade, em detrimento dos interesses econômicos de uma classe hegemônica cujos interesses são voltados para a manutenção do *status quo*, poderá tornar-se autônoma, significando com isso envolver a comunidade escolar nas decisões e caminhos a serem perseguidos. Desse modo, desencadeia-se um processo de participação coletiva em busca da escola sonhada e desejada para as camadas majoritárias da população, principalmente da classe trabalhadora e especificamente na modalidade de ensino da EJA,

de modo a articular todos os segmentos que existem na escola em prol de uma educação libertadora e emancipadora.

Neste sentido, é relevante que se faça uma reflexão sobre o processo formativo do professor que irá atuar na EJA, advertindo-se que,

Um educador que apenas domine técnicas e métodos didáticos não será um bom educador, pois esses elementos são insuficientes num processo de constituição de sujeitos coletivos numa perspectiva democrática, mesmo que esta seja, como o afirmam 100% das respostas, uma concepção metodológica de caráter dialético, na qual o papel dos educadores é considerado fundamental em todo o processo. (Souza, 2007, p. 385).

Coaduna-se com essa ideia o que aborda Oliveira (2001, p.41), ao afirmar que o professor deve ser capaz de se comunicar, estar num grupo, criar espaços para que este grupo possa se exprimir integralmente, transformando os espaços pedagógicos, dentro e fora da sala de aula, em espaços de prazer, descoberta e de *felicidadania*, termo que, segundo Oliveira (2001, p.41), expressa aquilo que se coloca no horizonte de uma prática profissional que se quer competente, porque ao aglutinar felicidade e cidadania, é possível a superação de muitos desafios encontrados no contexto da sala de aula da educação de jovens e adultos. Face ao exposto, vimos em Freire (1999, p.103) que “Uma qualidade indispensável a um bom professor é ter a capacidade de começar sempre, de fazer, de construir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e viver a vida com processo” e que “[...] o professor tem o dever de “reviver”, de “renascer” a cada momento de sua prática docente”.

Convém ressaltar que o professor da educação de jovens e adultos, para trabalhar nessa proposta teórico-metodológica que tem como pano de fundo a realidade concreta dos alunos, necessita ser criativo e deve utilizar essa sua criatividade em seu fazer pedagógico. Precisa

estar consciente do seu potencial transformador, como também das suas limitações enquanto cidadão e professor da EJA, segmento que apresenta suas especificidades e peculiaridades, com o desafio de desenvolver uma prática pedagógica, estabelecendo ligações entre o mundo e o contexto da sala de aula. Por fim, um professor que exerça sua cidadania, entusiasmado, competente e comprometido, como pessoa e como profissional, com a educação das classes oprimidas e excluídas da sociedade.

Passamos, então, a compreender que o processo formativo do professor de EJA, nessa perspectiva, torna-se uma proposta pedagógica radical, conforme preconiza Alarcão (1998, p.104), poderá ocorrer como um processo educativo e multidimensional, e que cada uma das dimensões da formação do professor tem a ver com todas as outras e só adquire sentido pleno no todo que as atinge. Concordamos com Souza (2007, p. 385) quando este aponta para a necessidade de se enfrentar e de se superar uma aplicação vulgar ou mecânica da metodologia, muitas vezes reduzida a procedimentos e não interpretada como uma lógica orientadora e articuladora de todo um processo criador e formador.

Concepção de Avaliação:

Percebe-se que a concepção de avaliação que perpassa esse projeto é a emancipatória e formativa, tendo como categorias avanço e permanência. O DEJA define avanço como a capacidade de apropriação dos saberes pelo aluno nas diversas áreas do conhecimento: Língua Portuguesa e Estrangeira, Ciências Exatas e Naturais, Arte, Educação Física, História e Geografia, podendo ocorrer em qualquer época do ano para a próxima etapa de escolarização, desde que o aluno atenda aos critérios avaliativos em todas as áreas, ou seja, na totalidade da etapa, independentemente da fase e do segmento em que o aluno esteja inserido. Enquanto que a permanência será entendida quando o aluno não se apropriar desses conhecimentos necessários para garantir seu avanço.

Considerando a proposta metodológica adotada nesse processo formativo, constatamos que ela tem coerência com a concepção de avaliação adotada pelo DEJA nessa proposta formativa dos professores para atuar na EJA, uma vez que,

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. [...] Ela está situada numa vertente politico-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua 'própria história' e gerem as suas próprias alternativas de ação. (Saul, 1994, p. 61)

Tal proposta avaliativa tornar-se-á elemento e foco primordial da Política de Formação Continuada do DEJA/SEMED para, se possível, formar os profissionais a fim de que possam assumir uma proposta de ensino voltada para um currículo como ciência crítica, tendo como ponto de partida o fato de ser basicamente um currículo-formação, voltado para a consciência crítica, para a emancipação e humanização dos seres humanos. Um currículo desse gênero poderá trabalhar questões éticas, políticas, sociais, e não apenas questões técnicas e instrumentais, assumindo um pacto com a justiça social, no sentido de maximizar a igualdade econômica, social e educacional. O trabalho do professor-curriculista orientado por esses pressupostos poderá nunca ser neutro, mas sempre perpassado por compromisso e imbuído de intencionalidade. (Silva, 1990, p.11)

De acordo com as concepções de avaliação e de currículo percebidos na proposta de formação continuada do DEJA, passo a acreditar que essa abordagem de avaliação pauta-se em um processo eminentemente dialógico, tendo como pano de fundo a construção

de uma consciência crítica dos professores para que possam dialogar com os alunos tornando-os sujeitos críticos e emancipados, a partir desse “encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo”, ou seja, o encontro entre professores e alunos reconhecendo o meio e a realidade concreta nesse processo formativo.

Assim sendo, a concepção de avaliação e currículo, como percebidos nesse processo de análise e estudo, denota que o rendimento dos alunos da educação de jovens e adultos requer instrumentos avaliativos diversificados, no sentido de atender as demandas de acordo com o nível e segmento em que o aluno está inserido nessa modalidade educativa na rede de ensino.

A partir do estudo e da análise efetuados nesta pesquisa consideramos que a proposta de Formação Continuada da SEMED/MACEIÓ junto às escolas que oferecem a educação de jovens e adultos na Rede municipal de ensino está situada dentro de um contexto de aplicação edificante, dialético crítico, transformador e formador. Esse contexto de aplicação tem como indicadores: a) opção política da atual Política de Formação Continuada dos Professores de EJA/SEMED/MACEIÓ como uma opção política do DEJA, tendo como indicadores básicos encontrados no documento analisado o reconhecimento do contexto de vida dos alunos e professores; b) preocupação com uma avaliação emancipatória e com um currículo crítico; c) metodologia de trabalho voltada para a realidade concreta dos alunos; d) respeito às diferenças e diversidades sociopolíticas e culturais dos alunos e professores; e) planejamento de ensino como espaço de troca e socialização de saberes, fazeres e conflitos; f) escola como *locus* privilegiado da formação docente; g) trabalho interdisciplinar e multiprofissional; h) respeito aos saberes dos alunos e professores; i) parceria institucionalizada DEJA/ESCOLAS; j) liderança dos coordenadores formadores do DEJA/ESCOLAS; k) opção teórico-metodológica de planejamento a partir da Rede Temática; l) prioridade para o conhecimento construído a partir das bases, da realidade concreta dos alunos; m) formador do

DEJA com visão crítica e qualificação profissional, no sentido de desenvolver um trabalho significativo, centrado na realidade da escola e dos professores tendo como meta primordial levar até os alunos em sala de aula um ensino de qualidade.

Esses indicadores percebidos no movimento das escolas nos momentos de observação e participação das formações continuadas nos remetem a uma possível proposta ou projeto de Política de Formação Continuada radical, pautada nos princípios de uma educação emancipadora, libertadora, comprometida com uma parcela excluída da população alagoana, tendo como referencial teórico-metodológico a Rede Temática, na perspectiva de construção dos sujeitos, contextos e processos na tessitura da práxis curricular.

Tal proposta tem como essência o diálogo, a perspectiva de problematizações metodológicas e disciplinares, a qual desencadeia, no entendimento de Silva (2010), processos analíticos que passam a exigir sucessivas contextualizações da realidade local, demandando tanto a construção de totalizações que possam corresponder aos porquês das condições socioculturais e econômicas vivenciadas, quanto ao resgate crítico e seletivo de *corpus* teóricos que possibilitem o aprofundamento das análises realizadas na perspectiva de ruptura da tradição cultural seletiva da escola tradicional. Ao permitir o acesso ao acervo de conhecimentos sistematizados das áreas do conhecimento que possam estar à disposição dos sujeitos, e não estes mais subordinados a conteúdos preestabelecidos, a proposta revela compromissos éticos.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1998). Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In I. P. A., Veiga. (Org.), *Caminhos da Profissionalização do magistério* (pp.99-122). Campinas: Papirus.
- Costa, M. S. (2000). *Repensando o processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos no Município de Maceió*. (Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal

- do Rio Grande do Sul, Porto Alegre). Recuperado de <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/mestrado/Formacao-Docente/2000/costa-maria-silva-da.htm>
- Freire, P.(1981). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *Extensão ou comunicação?* (13ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, M. L. Q. (2007). A Educação de Jovens e Adultos em Maceió Alagoas: a experiência de uma década – 1993-2003. In T. M. M., Moura. *A Formação de Professores para a EJA: dilemas atuais* (pp. 39-60). Belo Horizonte: Autêntica.
- Maceió (2005, Dezembro). *Projeto de implantação do 2º segmento da educação de jovens e adultos* (versão preliminar). Maceió, Brasil: Secretaria Municipal de Educação (SEMED).
- Oliveira, B. (2001, Dezembro). Sobre a relação teoria e prática no trabalho educativo no ensino fundamental de jovens e adultos: UFScar e UNESP. In A. F. Freitas (Coord.), *Anais do III Seminário de Educação de Jovens e Adultos: Currículo e Cultura no Ensino Fundamental de Jovens e Adultos* (pp. 3-42). Maceió, AL, Brasil: Secretaria Municipal de Educação (SEMED).
- Rios, T. A. (2010). *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez.
- Saul, A. M. (1994). *Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez.
- Silva, F. A. G. (2010, Novembro). O currículo na educação popular: projeto pedagógico interdisciplinar via tema gerador e rede temática. *Caderno de Formação Continuada*. Maceió: Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA).
- Silva, F. A. G. (2007). *A busca do tema gerador na práxis da educação popular*. Curitiba: Editora Gráfica Popular.
- Silva, F. A. G. (2000, Abril). A perspectiva freireana de formação na práxis da educação popular crítica. In Secretaria Municipal de Educação do Rio Grande do Sul (Org.). *Actas I Seminário Nacional de Educação da SMED* (pp.13-75). Caxias do Sul/ Rio Grande do Sul Brasil: SMED.
- Silva, T. M. N. (1990). *A construção do currículo na sala de aula*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (E.p.u.).

Notas de Rodapé

² Os Zonais se constituíam de escolas que pertenciam a uma mesma região, formando diversos bairros que tinham aproximações geográficas, a exemplo do zonal das águas, formado por todas as escolas que ficavam nos bairros banhados pelas águas do mar e das lagoas de Maceió.

³ Para o conceito de Aplicação edificante, consultar Santos, B. S. de (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna* (pp.147-161). Rio de Janeiro: Graal.

(Página deixada propositadamente em branco)

22. RELATOS DE EXPERIÊNCIA EM PAULO FREIRE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIFIMES

*Luciene Aparecida Pinto Costa Pereira*¹¹⁶

*Marcos Vinicius Costa Pereira*¹¹⁷

Resumo

Este relato de Experiências Acadêmicas na Concepção Freireana, é resultado do trabalho desenvolvido no Curso de Pedagogia da Unifimes da cidade de Mineiros-GO (Brasil), desde 2013 nas disciplinas de Estágio Supervisionado I, II e III e na disciplina de Psicomotricidade, Brincadeiras e Jogos na Educação. O trabalho teve como objetivo superar o paradigma conservador e os preceitos neoliberais que os graduandos vêm enfrentando na sua formação acadêmica. Propusemos trabalhar as obras de Freire: *Pedagogia do Oprimido* (1987), *Pedagogia da Autonomia* (1996), *A educação na cidade* (2000), *Pedagogia da esperança: um reencontro com Pedagogia do oprimido* (1992), *Professora*

¹¹⁶ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás e graduada em História pela Faculdade de Ciências e Letras de Catanduva -SP e atua como professora do Curso de Pedagogia na Unifimes e é coordenadora pedagógica do Colégio Estadual Deputado José Alves de Mineiros-GO.

¹¹⁷ Graduando em Engenharia Civil pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-Goiás.

sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (1995), *A importância do ato de ler* (1982) e *Pedagogia da indignação* (2000). O trabalho em sala de aula com os estagiários e em campo com os coordenadores, gestores e educadores nas Creches Filantrópicas e nas escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Mineiros-GO, nos quais foram trabalhadas Formação Continuada, Rua do Lazer – Tarde da Pipa e aulas de regências, teve como orientação teórica o materialismo-histórico-dialético, porque compreendemos que para entender as obras de Paulo Freire esta orientação vem ao encontro da própria postura que o autor assumiu quando utilizou o conceito de classe, abandonando o conceito de nação.

Abstract

This report of Academic Experiences under Freire's Conceptions is the result of activities developed in the Pedagogy course of Unifimes from Mineiros-GO (Brazil), particularly in the discipline of Supervised Practice I, II and III and the discipline of Psychomotricity, Play and Games in Education. This study aimed to overcome the conservative paradigm and the neoliberal precepts that students are facing today in their academic training. We proposed the reading of works of Freire: *Pedagogy of the Oppressed* (1987), *Pedagogy of Autonomy* (1996), *Pedagogy of the City* (2000), *Pedagogy of Hope: Reliving the Pedagogy of the Oppressed* (1992), *Teachers as Cultural Workers: Letters to who dare teach* (1995), *The Importance of the Act of Reading* (1982), and *Pedagogy of Indignation* (2000). The work was developed in classes with the future teachers and in the field with coordinators, managers and educators, in Philanthropic Kindergartens and schools from the Municipality of Mineiros-GO. The activities included inservice training of teachers,

“Rua do Lazer – Tarde da Pipa” and practical classes and were theoretically oriented by the historical-dialectical-materialism – because we believe that, to understand Paulo Freire’s works, this is the appropriate approach, once this orientation meets the position that the author took when used the concept of class, abandoning the concept of nation.

1. Introdução

Para Freire (1997)

[...] ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele. (p.135)

Trabalhar com a formação de professores tem sido um grande desafio no Brasil, porque o discurso neoliberal tem orientado as políticas educacionais, trazendo em seu bojo uma concepção de que a educação precisa ser útil às demandas imediatas do mercado e, com isso, palavras de ordem como: qualidade total, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, produtividade, pesquisas práticas, financiamentos empresariais e flexibilidade, têm permeado toda esta política. O que representam estas palavras dentro do contexto da formação de professores?

Lembremos a história de Idries Shah:

Certo dia Nasrudin encontrou um falcão sentado no parapeito da janela. Ele nunca havia visto um pássaro desta espécie em sua vida. "Pobre criatura!", exclamou compadecido. "Como puderam te deixar chegar a este estado! "Cortou as garras do falcão, aparou o seu bico, e podou as suas penas. "Agora", exclamou Nasrudin satisfeito, "agora você está com mais cara de pássaro." (Shah, 1999, p. 220).

A história supracitada representa os cortes, os interesses do capital, no qual a educação deixa de ser um direito e se torna uma mercadoria, escrava dos princípios mercadológicos, reduzindo sua função apenas

aos interesses econômicos. Neste sentido, a formação de professores acaba cedendo a estas pressões de uma formação rápida, aligeirada e domesticada, como o falcão sentado no parapeito da janela, no qual sua identidade deve ser construída segundo os interesses do capital.

O surgimento deste novo profissional da educação atrelado aos interesses do capital, emerge na década de 1970 e 1980, sob a influência da Unesco e da Unicef e, a partir de 1990 o Banco Mundial passa a regulamentar a política educacional, junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI), uma espécie de “caixa” para os países que necessitem de injeção de capital em suas economias.

Afinal, qual é a função que o Banco Mundial ou Bird (Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento) exerce?

Tal banco foi criado na *Conferência Bretton Woods* em 1944, durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), para estruturar países que tiveram suas economias arrasadas no período da guerra. À medida em que os países europeus começaram a se recuperar economicamente, o Banco passou a ajudar países do sul em processo de descolonização, sem que os mesmos conseguissem superar os fatores que os levaram ao empobrecimento.

Segundo Arruda (1998: 47)

Doze por cento dos empréstimos do Banco (US\$ 2,4 bilhões) vão para processos de reformas econômicas e institucionais (ajuste), que pretendem estabelecer as bases para o crescimento econômico. Contudo, a maioria dos programas de ajuste são vistos como tendo consequências perversas para a grande parte da população e para o meio ambiente, solapando a segurança alimentar dos países tomadores e acentuando a concentração da renda e do acesso aos recursos produtivos.

Esta é a dinâmica do BM, considerado uma espécie de Agência de Crédito cuja finalidade é fornecer empréstimos a países de

Terceiro Mundo, desde que os mesmos respeitem, claro, todas as normativas do banco.

O BM empresta dinheiro aos países pobres com juros altíssimos, com a finalidade de alívio à pobreza, de tal forma que esta parcela da população se sinta inserida no processo, não se volte contra as políticas governamentais e não tenda a se interessar por sistemas econômicos voltados para o comunismo.

Vale ressaltar que até 1960 a educação e a saúde não eram prioridades do Banco. Esta situação começou a mudar a partir da década de 1970, na gestão de Robert S. MacNamara (1968-1981), que considerou ser de suma importância este organismo atuar nestas áreas (Leher, 1998, p. 202). Com isso, a educação passa a ser regida por uma lógica econômica, na qual a escola deve estar a serviço dos novos cânones da globalização.

À vista disso, a educação é considerada pelo BM um “mal necessário”, no qual a figura do professor é secundária e a própria pedagogia deixa de ser o centro do processo educativo. Em seu lugar as tecnologias e a educação à distância passam a ser o centro de todo processo de aprendizagem, tendo como consequência o barateamento da formação do docente.

O professor passa a ser valorizado mais pelas suas experiências, porque estas sim, podem resolver os problemas do cotidiano, podem dar ao professor o *know-how*, as “competências” necessárias para solucionar os problemas.

Como resultado desta política do BM, temos uma educação voltada para o pragmatismo, que reduz todo o sentido do conhecimento a um racionalismo utilitarista, uma educação pobre para um povo pobre, que não precise pensar, apenas executar os comandos das políticas neoliberais.

Foi tentando romper com toda essa lógica da produção que o curso de pedagogia da Unifimes buscou em Paulo Freire a concepção de educação para nortear o PPC do curso, incluindo

obras do referido autor nas disciplinas que compõem a matriz curricular.

A inclusão das obras freireanas na formação de professores corroborou com os objetivos das disciplinas de Estágio Supervisionado I, II e III e Psicomotricidade, Brincadeiras e Jogos na Educação, que consistem em superar o paradigma conservador e os preceitos neoliberais, nos quais o conhecimento se torna fragmentado e respaldado na ação-reflexão-ação, uma educação a que Paulo Freire (1975) descreve como educação “bancária”.

Para o autor “ensinar não é simples transmissão de conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo” (1992, p. 81), é ir muito mais além, porque conhecimento se adquire numa ação dialógica, na qual as relações de trabalho são estabelecidas como um ato político através do qual se dá a mudança social. Não existe processo educativo se não tiver uma consciência crítica, uma reflexão da sua práxis.

Para melhor compreender a questão da práxis a que Paulo Freire se refere, é importante nos remeter ao percurso teórico que o autor fez, ao analisar a consciência comum da práxis, tema este recorrente na obra *Filosofia da Práxis* de Adolfo Sánchez Vazquez (1977).

Segundo Vazquez (1977, p. 5)

[...]a práxis é a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de transformação. Tal filosofia não é outra senão o marxismo. Mas essa consciência filosófica da práxis não deixa de ter antecedentes no passado nem tampouco surge sob forma acabada com a filosofia de Marx. O certo é que depois de superar o nível atingido pelo idealismo alemão, o marxismo representa – [...] sua a consciência mais elevada, bem como a vinculação mais profunda com a práxis real.

A concepção marxista da práxis para o autor não é uma volta pré-filosófica e nem a filosofia da práxis do idealismo hegeliano, e sim um avanço no sentido dialético de negar e absorver ambos. Para Vazquez (1977, p. 6) a práxis idealista é “[...] uma filosofia da práxis, embora a atividade prática humana nele se apresente de modo abstrato e mistificado”.

O autor acredita que não se supera essa concepção idealista, utilizando o “senso comum”, mas sim com outra teoria da filosofia que, [...] por seu caráter materialista, científico, eleva-se ainda mais do que o idealismo sobre a consciência comum” (p. 6), ou seja, a práxis é uma atividade material do homem social.

Só que este homem tem que se reconhecer como um ser-histórico, para conseguir romper, transcender os limites da consciência comum, superar o ponto de vista espontâneo ou instintivo.

Para romper com tudo isso, Freire (1979) propõe que na educação há possibilidade de uma reflexão e ação perante a realidade em que estamos inseridos, porque a práxis está ligada ao ato pedagógico que é a teoria e a prática, e esta relação é marcada pela dialogicidade, através da qual é possível combater a ignorância, buscar a sabedoria, se reconhecer oprimido e opressor, tanto o educando quanto o educador; e, além disso, perceber que nossa consciência precisa vencer as etapas da consciência mágica, ingênua, fanatizada para chegar a consciência crítica deixando o pragmatismo e o senso comum de lado.

Por isso, Alessandra Arce (2001, p. 267) não acredita,

(...) que o professor possa ser formado apenas refletindo sobre a sua ação; acreditar neste discurso e apoiá-lo é decretar o fim de nossa profissão, é aceitar que nos tornamos cada vez mais dispensáveis diante do aparato tecnológico que hoje possuímos para transmissão de informação. Também não acreditamos que a formação inicial do professor possa se dar em serviço, não vemos nenhum outro profissional ser formado assim. Por que

nós deveríamos admitir que para ser professor qualquer tipo de formação possa ser feita? Por isso, reafirmamos que a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado.

O trabalho dentro do curso de pedagogia através das disciplinas já mencionadas foi pautado nessas premissas, uma vez que ensinar “é um ato criador, um ato crítico e não mecânico” (Freire, 1992: 81), por isso, a importância de ir a campo e fazer um trabalho junto à comunidade mostrando que é possível pensar a educação de maneira diferente do que está posto e proposto.

2. Metodologia

A metodologia utilizada nas atividades das disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III e Psicomotricidade, Brincadeiras e Jogos na Educação teve como orientação teórica o materialismo-histórico-dialético, e as leituras das obras de Paulo Freire e o método utilizado foi o qualitativo-quantitativo.

O método, como pontua Barbosa (2005),

[...] não é só ponto de partida ou a forma a priori de ordenar os passos a serem seguidos no processo de investigação. Admite-se que o método, enquanto resultado de teorização e da atividade efetivadora e teorizada, portanto, enquanto manifestação

da práxis. [...] é constituinte e se constitui na e pela pesquisa, daí porque ser fundamental o estudo de suas possibilidades (p. 2)

Ademais, o método está intrinsecamente vinculado à realidade hodierna, mas não a uma realidade pronta, acabada, com verdades definidas. De fato, ele “abarca caminho e não apenas uma reta, uma ordenação de passos. Ele indica o olhar político, porém cada um escolhe em que lado político vai ficar” (Barbosa, 2005: 3). Não constitui apenas um conjunto de regras, mas é reconstruído num contexto em que se encontram inseridos os objetos, neste viés que Freire (1992, p. 91) alerta: “... não é possível entender a história sem as classes sociais, sem seus interesses em choque”.

A realidade concreta para o método histórico-dialético é uma realidade contraditória, permeada de conflitos e forças antagônicas, em que os fenômenos se compõem de tal forma que nem sempre a realidade percebida e sentida é vista desta forma. Por isso, é preciso refazer esse movimento, desvelar a realidade que o objeto apresenta e retirar o olhar instintivo, cheio de vícios e tendencioso.

Neste sentido, as disciplinas de Estágio foram desenvolvidas junto às Creches Filantrópicas da cidade de Mineiros-GO e nas escolas da Rede Municipal de Ensino, nas quais foi trabalhada no Estágio I (Gestão Escolar) a formação continuada com o grupo gestor, sobre o papel do coordenador dentro das creches; no Estágio II (Educação Infantil), uma oficina sobre “O Desenvolvimento da Atenção e da Volição nas brincadeiras”; e no Estágio III (Ensino Fundamental) a relação teoria e prática em sala de aula e desenvolvimento de projetos.

Na disciplina de Psicomotricidade, Brincadeiras e Jogos na Educação foi desenvolvido um projeto chamado Rua do Lazer – Tarde da Pipa, em que as crianças da comunidade, junto de seus familiares, são convidadas a participar das brincadeiras que outrora seus pais brincavam na rua.

3. Resultados e discussão

O trabalho teve início com a turma de Estágio I (Gestão escolar) em que os educandos leram o livro *Educação da Cidade* (2000) tendo como objetivo compreender a percepção de como todos os membros da escola são agentes políticos. A fim de colocar em prática a relação dialógica freireana, montamos um cronograma de formação continuada para os gestores das cinco creches filantrópicas, nas quais foram atendidos 42 profissionais, entre eles professores, coordenadores e diretores, visando discutir o papel do coordenador pedagógico que também é um gestor.

Durante todo o processo de preparação da formação com os coordenadores, os estagiários puderam refletir o quanto ainda estamos no campo do discurso, em que a teoria e a prática se encontram dicotomizadas.

Freire (2000, p. 28) nos lembra da “[...] imperiosa necessidade que temos, educadoras e educadores progressistas, de ser coerentes, de diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos”, sair do campo do [...] verbalismo ou intelectualismo ou negar a teoria em nome da prática que, assim se arrisca a perder-se em torno de si mesma” (p.29).

Quando o coordenador assume a postura de que ele detém o conhecimento e que há apenas um caminho a ser traçado, ele deixa de cumprir o seu papel que é de articulador e interlocutor, que tem consciência de que é um ser inacabado, suscetível ao erro e à imperfeição. Além do mais, a função do coordenador é socializar o saber docente, estimular a troca de experiências entre os professores, discutir e sistematizar as práticas pedagógicas. Para Freire (1995b, p. 57) “Só na humildade me abro à convivência em que ajudo e sou ajudado”.

A partir desta perspectiva, os educandos puderam ousar e propor uma formação fundamentada no diálogo, em que se aprende

a ouvir para ser ouvido e a detectar o momento certo de intervir quando for necessário.

Freire (1987, p.16) nos lembra que

(...) O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma.

A formação continuada possibilitou aos educandos do curso de pedagogia e aos profissionais dessas creches o entendimento de que a aprendizagem pautada no verbalismo excessivo e no silêncio são grandes impeditivos para se estabelecer uma relação dialógica, porque é na palavra que os homens se fazem, ou seja, na ação-reflexão, e “[...] fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser.” (Freire, 1987.p. 66).

Outra formação que foi desenvolvida junto aos profissionais das Creches Filantrópicas, e cujo tema nasceu dentro desta relação dialógica em que a disciplina de Estágio se propôs a trabalhar foi “O Desenvolvimento da Atenção e da Volição através das Brincadeiras com Crianças de Zero a Cinco Anos”.

O motivo de trabalhar com o tema citado, era uma preocupação entre as educadoras, devido à agitação, a falta de atenção e concentração das crianças na hora das brincadeiras. No diálogo entre estagiários do Curso de Pedagogia, educadoras e o grupo gestor das creches, ficava cada vez mais evidente na fala destes profissionais, que as crianças tinham Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e necessitavam de um remédio para controlar esta disfunção.

O TDAH tem sido muito discutido entre os especialistas. Questiona-se se esta falta de atenção e hiperatividade são uma

disfunção orgânica ou não. Por isso, temos visto crescer o número de crianças em fase escolar, que são diagnosticadas com TDAH, de maneira aligeirada, por profissionais e que necessitam do uso de psicoestimulantes a base de metilfenidato “[substância de que é feita a Ritalina]”, que ajudam as crianças a se concentrarem e evitar a hiperatividade. (Arce, p.105).

Segundo Eidt e Tuleski (2007: 222)

devido à falta de clareza do que seja este quadro clínico e sua frente a outros quadros com sintomas semelhantes, não existindo também estudos consistentes acerca das futuras consequências do uso da medicação.

É interessante salientar que para a Psicologia Histórico-cultural o desenvolvimento das funções superiores, principalmente a atenção (intrapicológico) só se completam na adolescência, por isso a importância de se ter cuidado com o uso excessivo de medicação.

Foi a partir destas premissas, que iniciamos a discussão com os educadores das creches, para o perigo de diagnósticos precoces, que acabam fomentando o crescimento das indústrias farmacêuticas e mascarando “a crise estrutural da sociedade capitalista” (Eidt & Ferracioli, 2010, p. 120).

No Estágio III (Ensino Fundamental), os estagiários tiveram contato com a relação teoria e prática discutindo as obras: Pedagogia do Oprimido (1987), Pedagogia da Autonomia (1996) e Pedagogia da Esperança (1992). Após a discussão das mesmas, eles foram estagiar nas escolas da Rede Municipal de Ensino, durante o dia, com crianças de seis a onze anos, e à noite com Jovens e Adultos em salas multisseriadas.

Em campo os estagiários puderam entender que a questão da práxis na educação é de fundamental importância e que as instituições de Ensino Fundamental da cidade de Mineiros-GO, adotam

a educação do silêncio, uma educação passiva na qual um só fala e outro ouve, contribuindo para uma consciência ingênua; e as discussões que fortuitamente ocorrem no espaço escolar, mais especificamente na sala de aula, acabam ficando no campo do senso comum.

Difícilmente os educadores promovem roda de conversa no ensino fundamental ou partem dos conhecimentos que os alunos trazem de casa. Tudo é proposto e imposto aos educandos, como se eles fossem meros recipientes vazios prontos a serem preenchidos, a sua curiosidade não é levada em conta, ao contrário é uma escola que promove a acomodação e não a inquietação do educando.

Paulo Freire (2001), em sua obra *Educação como prática da liberdade* já alertava os educadores sobre os perigos de uma educação que não prioriza o diálogo, o debate, a análise da realidade. Para ele a educação “[...] é um ato de amor, por isso, um ato de coragem” (2001, p.104), necessário para se conseguir dirimir todas as mazelas que a educação vem enfrentando. Foi um desafio muito grande para as alunas, através de projetos como Brincadeiras de faz-de-conta, Projeto Literário, Horta Suspensa, realizados nas aulas de regência, conseguir romper o silêncio imposto nas salas de aula pelos educadores aos educandos.

Além do que, muitos professores têm sido formados dentro da concepção neoliberal, e atualmente muitas Secretarias Municipais de Educação coadunam com a mesma política imposta pelo Banco Mundial, propondo formações continuadas nas quais os educadores acreditam que eles são os protagonistas do processo ensino-aprendizagem. Mas estas formações, ao contrário, acabam reforçando o individualismo e uma desintelectuação dos profissionais da educação.

Quando surgem as contradições nas formações continuadas, estas são tratadas como conflitos ou naturalizadas, ou seja, não precisa buscar a origem, a raiz dos problemas, basta apenas um bom “*kit*”

pedagógico ou um “fluxo” (roteiro de atividades a serem ministradas em sala de aula pelos educadores) e tudo será resolvido.

Sobre o **kit**, Arce (2001, p. 278) ressalta que:

Temos a nossa frente um kit desastroso constituído pelo neoliberalismo e que vem travestido de modernidade e progresso, através do **aprender a aprender** e que está sendo vendido para o professor com a garantia de que, comprando, ele ganhará grátis um novo estatuto profissional e mais liberdade para seu trabalho, ao ser considerado como capaz de refletir sobre sua prática e a partir dela produzir conhecimentos. Resistir a este kit é nosso dever moral e profissional, cabe aos intelectuais denunciarem as consequências nefastas para a educação que o neoliberalismo e seu discurso têm trazido, auxiliando a classe dos professores a não se tornar escrava dentro de seu próprio ambiente de trabalho: a escola.

Para os graduandos em Pedagogia, a realização deste trabalho em sala de aula, foi perceber que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indago e me indago. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 1996, p. 32)

Na disciplina de Psicomotricidade, Brincadeiras e Jogos na Educação, o resultado da leitura das obras de Paulo Freire, deu origem à Rua do Lazer - Tarde da Pipa, projeto este, que atualmente é de extensão e tem produzido muitos trabalhos de conclusão de curso. O projeto acontece duas vezes ao ano e tem recebido um respaldo muito grande da comunidade local e dos empresários.

O objetivo do projeto é resgatar, e ao mesmo tempo mostrar aos educandos que não é só brincar por brincar, jogar por jogar. Enquanto brinca, joga, a criança desenvolve a cooperação, atenção, socialização, imaginação, motricidade, raciocínio, memória, habilidades motoras, responsabilidade, respeito mútuo, individual, bem como o espírito de coletividade.

Convêm ressaltar que as brincadeiras são tão importantes na vida da criança quanto dormir e alimentar-se. Nelas, a criança estabelece relações sociais, produz cultura, modifica o contexto, inventa, imagina e cria regras que contribuirão para a construção de sua identidade. Conforme Vigotski (1998), as crianças brincam para compreender o mundo em que vivem.

Esse brincar na infância é muito importante porque ajuda as crianças a resolver os conflitos, ampliar suas relações, colocarem-se no lugar do outro, tomar atitudes diante dos acontecimentos, serem autônomas.

Por isso, esta interação com a comunidade local através do projeto de extensão, nos fez refletir:

Nas sociedades massificadas os indivíduos “pensam” e agem de acordo com as prescrições que recebem diariamente dos chamados meios de comunicação. Nestas sociedades, em que tudo ou quase tudo é pré-fabricado e o comportamento é quase automatizado, os indivíduos “se perdem” porque não têm de “arriscar-se”. Não têm de pensar em torno das coisas mais insignificantes; há sempre um manual que diz o que deve ser feito [...]” (Freire, 1981, p. 83)

A Rua do Lazer – Tarde da Pipa, como ação cultural, contribui para que as pessoas se sintam parte desta sociedade e exerçam o seu papel de cidadãos, resgatem suas tradições, brinquem com seus filhos, dialoguem com as pessoas que ali estarão, inclusive oportunizando as crianças a brincar com seus pais e conhecer as

brincadeiras que outrora brincavam. Aprendem a cuidar desta rua conservando-a limpa.

Destarte, os estudos de Freire também foram levados para o Colégio Estadual Deputado José Alves de Assis, onde atuo como coordenadora pedagógica. Atualmente a escola possui 1265 alunos, sendo 434 no período matutino, 491 no vespertino e 340 no noturno. A escola no período noturno, vinha desde 2013 enfrentando um alto índice de abandono escolar (cerca de 40%) por parte dos educandos.

Ao adotar a concepção de educação freireana na elaboração do Projeto Político Pedagógico, a escola buscou um diálogo com estes jovens trabalhadores no intuito de saber quais eram as principais causas da evasão escolar.

Estes jovens deixaram claro que muitos se sentiam constrangido em chegar atrasados para assistir as aulas, e a falta de interesse por parte dos professores em relação às suas angústias, os levavam à abandonar a escola antes do final do primeiro semestre.

Segundo Freire (1996, p.135) escutar “[...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, às diferenças do outro”. Foi exatamente o que a coordenação trabalhou com estes educandos, a escuta das suas dificuldades, o motivo de não virem à escola e a importância de estarem no ambiente escolar.

Esta escuta não significou em concordar e aceitar todas as justificativas dos educandos, e sim fazê-los compreender que só estando na escola é que poderiam em parte resolver uma série de problemas que estão enfrentando como, por exemplo, a falta de tempo para estudar. Desta forma a escola conseguiu reduzir em 20% o índice de evasão no ensino noturno.

Acreditamos que os outros 20% estão relacionados ao ambiente escolar que precisa ser atrativo, fazer com que o educando vá para sala de aula desejoso de novas experiências e desejoso de permanecer neste ambiente escolar.

Os educadores necessitam modificar as suas práticas pedagógicas, trabalhar aulas que façam sentido na vida do educando, que preparem para a dimensão do mundo do trabalho, que ajudem a serem criativos, conscientes de seu papel na sociedade, solidários, e não mão de obra barata a serviço do capital. Este é um dos “Calcanhares de Aquiles” do Ensino Noturno.

4. Considerações finais

A nossa intenção não é finalizar nada, pelo contrário, as leituras propostas apenas nos possibilitaram, na medida do possível, fazer uma educação fundamentada no princípio da dialogicidade; e que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, quando existe respeito à autonomia do educando.

Ademais, o curso de pedagogia precisa reverter esta lógica da produção, pautada nos princípios do neoliberalismo, e criar mais espaços de reflexão, entendendo que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção” (Freire, 1996, p. 52), respeitando os saberes dos educandos.

Sabemos que não é fácil trabalhar dentro da perspectiva freireana e lutar contra os empecilhos que nos são impostos pelas políticas educacionais coadunadas com as políticas internacionais. Temos, às vezes, a impressão de que remamos contra a maré, quando nos deparamos com inúmeras produções científicas brasileiras que trazem termos como formação permanente, prática reflexiva, desenvolvimento de competências, histórias de vida, interações sociais, reflexão na e sobre a prática.

Estes termos aparecem em artigos, ensaios, relatos de experiência, periódicos e outros, como se a salvação da educação estivesse sedimentada neste novo discurso neoliberal.

Ademais, nem todos os educadores que são formadores têm o discernimento e o rigor teórico para lidar com essa enxurrada de novas terminologias e acabam caindo num ecletismo que, ao invés de contribuir com a educação de nossos educandos, cria mais problemas devido às contradições e ideologias subjacentes nas teorias, ou seja, o educador reforça uma “educação bancária”.

Segundo Freire (1987, p. 60)

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação.

Na realidade essa transformação retratada por Freire não se trata de um humanismo. Tal transformação não passa de um humanitarismo, para a manutenção do *status quo*, em que o educando e educador são presas fáceis deste discurso, tornando-se alheios a tudo e permanecendo-se com uma consciência ingênua.

Neste sentido, podemos entender que estas evidências confirmadas neste relato de experiência que fizemos não podem ser consideradas verdades estáticas, porque toda realidade, de qualquer natureza, sempre está em movimento, porquanto são verdades parciais, e não definitivas.

Referências bibliográficas

- Arce, A. (2001). Compre o kit neoliberal para Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educ. Soc.*, 22(74), 251-283.
- Eidt, N. M. & Ferracioli, M. U. (2010). O Ensino Escolar e o Desenvolvimento da Atenção e da Vontade. Superando a concepção organicista do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). In A. Arce (org.), *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar* (pp. 93-121). Campinas, SP: Editora Alínea.

- Arruda, M. (1998). ONGs e o Banco Mundial é possível colaborar criticamente? In L. Tommasi, M. J. Warde, & S. Haddad (org.), *O Banco Mundial e as políticas educacionais* (2.^a Ed.). São Paulo: Cortez.
- Barbosa, I. G. (2005). *Método: em busca de uma definição*. (FE/UFG, mimeografado).
- Eidt, N. M. & Tuleski, S. C. (2007). Discutindo a Medicalização Brutal em uma Sociedade Hiperativa. In M. G. D., Facci & M. Meira. (org.), *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire* (Trad. Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra). São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1981). *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos* (5.^a ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P.(1987). *Pedagogia do oprimido* (3.^a ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1991). *A importância do ato de ler* (26.^a ed.) São Paulo: Cortez, (Coleção polêmica do nosso tempo).
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1995a). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (6.^a ed.). São Paulo: Olho d'água.
- Freire, P. (1995b). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. & Shor, I. (1997). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (7.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Freire, P. (2001). *Educação como prática da liberdade* (25.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Leher, R. (1998). *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial*. Tese de Doutorado (não publicada). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Shah, I. (1999). O falcão. In D. Ristof (org.), *Universidade em foco: reflexões sobre educação superior* (p. 220). São Paulo: Insular.
- Vázquez, A. S. (1977). *Filosofia da práxis* (Trad. Luiz Fernando Cardoso, 3.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Vigotski, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (Trad. José Cipola Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche, 6.^a ed.). São Paulo/SP: Martins Fontes.

23. CAPACITAÇÃO DE MEDIADORES NO USO DO ACERVO DAS MINIBIBLIOTECAS DA EMBRAPA NO ÂMBITO DOS TERRITÓRIOS DA CIDADANIA NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO

*Marluce Freire Lima de Araújo*¹¹⁸

*Juliana Andréa Oliveira Batista*¹¹⁹

*Selma Lúcia Lira Beltrão*¹²⁰

Resumo

Este trabalho objetiva socializar a experiência de capacitação de mediadores no uso das Minibibliotecas da Embrapa, ação realizada nos territórios da cidadania do Semiárido brasileiro, no âmbito do Plano Brasil Sem Miséria (PBSM). O projeto Minibibliotecas é uma iniciativa governamental cujo objetivo principal é estimular a prática de leitura e a inclusão produtiva no meio rural, mediante a disponibilização de informações tecnológicas, personalizadas, em linguagem e estilo simples, acessível, com recursos lúdicos, editadas em cartilhas, livros e materiais audiovisuais. Foi idealizada para escolas públicas e privadas

¹¹⁸ Pedagoga, Mestre em Extensão Rural. Embrapa Informação Tecnológica.

¹¹⁹ Pedagoga, Mestre em Educação do Campo. Embrapa Informação Tecnológica.

¹²⁰ Jornalista, Mestre em Política e Gestão de Ciência e Tecnologia. Embrapa Informação Tecnológica.

do meio rural, escolas agrotécnicas e comunidades rurais, pela identificação de temas e tecnologias de fácil aplicação e baixo custo, capazes de contribuir com as práticas agrícolas sustentáveis, a segurança alimentar e a qualidade de vida no campo. A construção da metodologia dessa ação resultou de experiências piloto no Distrito Federal e, posteriormente, de oficinas realizadas nos territórios do PBSM. A base da metodologia é a pesquisa qualitativa, mediada pelas histórias de vida. Os dados resultaram da aplicação de instrumento de avaliação após cada capacitação, com resultados numéricos e depoimentos destacados pelos participantes. Consideramos que as capacitações têm atendido as expectativas da Embrapa e principalmente de cada participante, potencial multiplicador da metodologia.

Abstract

This paper aims to share the experience of training mediators to use Small Libraries offered by Embrapa, an initiative which takes place in the citizenship territories of Brazilian semi-arid regions as part of the Brasil sem Miséria Plan (PBSM - Brazil Without Extreme Poverty Plan). The project of the Small Libraries is a governmental initiative which aims to foster reading habits among people of rural areas and, also, to promote their productive inclusion by offering customized technological information written in simple and easy-to-follow language and style along with ludic resources – all available in booklets, books and audiovisual materials. The project was designed for public and private rural schools, agrotechnical colleges and rural communities, because it comprises themes and easy-to-apply and low-cost technologies that may contribute to the achievement of sustainable agricultural practices, food safety and quality of life in rural areas. The methodology applied resulted from pilot experiences carried out

in the Federal District of Brazil and workshops that took place in the PBSM territories. The methodology is based on qualitative research by collecting life stories. Data were collected through assessment documents applied after each training course, which included numeric results and participants' reports. We conclude that training courses have been fulfilling the expectations not only of the Embrapa, but mainly of each participant, which is a potential multiplier of the methodology.

Introdução

A Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) tem a missão de “viabilizar soluções de pesquisa, desenvolvimento e inovação para a sustentabilidade da agricultura, em benefício da sociedade brasileira”. A Embrapa Informação Tecnológica (SCT) é a Unidade de serviços da Embrapa responsável pela gestão e organização da informação produzida nas unidades da Empresa, por meio de diversas iniciativas editoriais, disponibilizadas em formatos diversos (mídia impressa e mídia eletrônica). O acervo das Minibibliotecas é multimídia. Seus conteúdos e formatos foram estruturados para contribuir com o estímulo à leitura entre jovens rurais e outros sujeitos do campo, apoiar os projetos didático-pedagógicos e/ou comunitários e contribuir com a inclusão social e produtiva, à segurança alimentar, nutricional e ambiental (Embrapa, 2008a).

O Projeto Minibibliotecas

O Projeto Minibibliotecas é uma iniciativa do SCT em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), criado em 2003 como uma das ações da Embrapa em contribuição ao programa Fome Zero¹²¹, e que teve início no Semiárido do Nordeste e Vale do Jequitinhonha – MG. O principal objetivo do projeto é estimular a leitura e a inclusão produtiva no meio rural, a partir da leitura e discussão sobre tecnologias de baixo custo, contextualizadas de acordo com a realidade dos agricultores fami-

¹²¹ O Fome Zero, que inicialmente denominou-se como um programa, é uma estratégia conformada por um conjunto de programas, projetos e ações de diversos órgãos do Governo Federal, que visa assegurar o direito humano à alimentação adequada, por meio do acesso aos alimentos e à inclusão social (FOME ZERO, 2006).

liares. Até o final de 2014, mais de cinco mil entidades (escolas, comunidades de agricultores familiares, assentamentos, sindicatos de trabalhadores rurais, etc.), localizadas em todas as regiões do Brasil, foram beneficiadas com as Minibibliotecas.

Em novembro de 2008, foi realizada uma pesquisa-ação em 122 escolas localizadas nos nove estados da região Nordeste e no Vale do Jequitinhonha – MG. Os dados da pesquisa permitiram compreender especificidades dos contextos locais onde as Minibibliotecas estavam instaladas, bem como identificar pontos fracos e fortes e a oportunidade de melhoria do projeto. A pesquisa-ação encontrou cenários com grande diversidade de experiências, indicando a necessidade de criação de um projeto de capacitação para mediadores no uso das Minibibliotecas. Dessa forma, a estrutura do projeto de capacitação foi se desenhando, no período de 2010 a 2012, por meio de experiências piloto no Distrito Federal, especialmente com profissionais da extensão rural, professores, alunos, agricultores e colegas das áreas de transferência de tecnologia da Embrapa.

As Minibibliotecas no contexto do Plano Brasil Sem Miséria

O Plano Brasil Sem Miséria (PBSM) é um plano governamental articulado em três eixos: um de garantia de renda, para alívio imediato da situação de extrema pobreza; outro de acesso a serviços públicos, para melhorar as condições de educação, saúde e cidadania das famílias; e um terceiro de inclusão produtiva, para aumentar as capacidades e as oportunidades de trabalho e geração de renda entre as famílias mais pobres do campo e das cidades. Seu principal objetivo é o de acabar com a miséria extrema no Brasil.

Chamada a apoiar o Plano, a Embrapa passou a atuar diretamente no eixo da inclusão produtiva rural, com um conjunto de ações

focadas no Semiárido brasileiro, contribuindo com o aumento da capacidade e da oportunidade de produção de alimentos e renda, de forma segura e sustentável pelos agricultores familiares.

O SCT ficou responsável pelo projeto de capacitação de mediadores¹²², tendo como primeiro eixo, apoiar as ações de inclusão produtiva em desenvolvimento nos municípios dos 14 territórios da cidadania¹²³ priorizados pelo PBSM. O segundo eixo dessa capacitação é contribuir com a melhoria dos sistemas produtivos dos agricultores familiares, com vistas ao fortalecimento da participação desses nas políticas públicas locais de segurança alimentar, inclusão produtiva e geração de renda, a exemplo da compra direta de produtos da agricultura familiar pelo Programa de Aquisição de Alimentos (PAA)¹²⁴ do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), bem como pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)¹²⁵ do Ministério da Educação (MEC).

O terceiro eixo é a importância da prática da leitura para os processos emancipatórios dos sujeitos do campo. O incentivo à prática diária da leitura e das práticas sociais nas discussões sobre o uso das Minibibliotecas nos contextos locais é imprescindível, e considerado a mola propulsora para o desenvolvimento das ações esperadas a partir do uso do acervo.

¹²² Mediador - Pessoa que pode estimular o uso do acervo pela comunidade local (Capacitação de mediadores para uso do acervo das minibibliotecas, 2012).

¹²³ O Programa Territórios da Cidadania foi lançado em 2008 com o objetivo de articular políticas públicas nos territórios rurais pertencentes ao programa. (Portal da cidadania, 2009).

¹²⁴ O objetivo do PAA é garantir o acesso aos alimentos em quantidade, qualidade e regularidade necessárias às populações em situação de insegurança alimentar e nutricional e promover a inclusão social no campo por meio do fortalecimento da agricultura familiar.

¹²⁵ O PNAE pretende contribuir com o crescimento, desenvolvimento, aprendizagem, rendimento escolar dos estudantes e a formação de hábitos alimentares saudáveis, por meio da oferta da alimentação escolar e de ações de educação alimentar e nutricional.

Estrutura pedagógica da oficina de capacitação de mediadores

Capacitar vem do latim *capacitas* que nos remete a amplidão. No contexto das Minibibliotecas, busca-se promover de alguma forma a amplidão da visão de mundo do homem/sujeito no seu processo de formação. A capacitação tem uma proposta de educação não formal que, de acordo com Gogh (2006), designa um processo de aprendizagem com dimensões políticas dos direitos do indivíduo enquanto cidadão e pela leitura de mundo do ponto de vista da compreensão do que se passa ao seu redor.

Nas capacitações são utilizadas “Rodas de Conversa” como estratégia e instrumento de pesquisa. Como instrumento de pesquisa, caracteriza-se como uma conversa em um ambiente propício para o diálogo, em que todos se sintam à vontade para partilhar e escutar, de modo que o conversado seja relevante para o grupo e suscite, inclusive, a atenção na escuta onde os vários interlocutores se agregam. Normalmente os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala. As colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar ou discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior. Conversar, nessa acepção, significa compreender com mais profundidade, refletir mais e ponderar, no sentido de socializar, como assim partilha Warschauer (2001).

Como recurso as “Rodas de Conversa” possibilitam discussões em torno de uma temática, promovendo um maior intercâmbio de informações, possibilitando fluidez de discursos e de negociações diversas entre pesquisadores e participantes. No caso das Minibibliotecas se constituem em espaços dialógicos que estimulam a reflexão sobre a importância da leitura dos conteúdos em todos os espaços sociais que fazem parte do cotidiano de cada sujeito envolvido. Esse recurso ganha importância nos contextos

sociais locais por meio de leituras estruturadas com objetivos e estratégias segmentadas para aquele público específico.

A oficina se inicia com a autoapresentação dos participantes, pautada em metodologia qualitativa, com ênfase no método de História de Vida, que, de acordo com Goldenberg (2000) destaca:

A história de vida como ciência é um conjunto organizado de conhecimentos relativos a um determinado objeto, obtido através da observação e da experiência; (...) é um corpo de conhecimentos sistemáticos, adquiridos com um método próprio, em um determinado meio e momento (p. 103).

No caso das capacitações os mediadores iniciam o diálogo sugerindo a cada participante da roda de conversa que “contenham sua história”! A partir de cada história, vai-se configurando uma teia polifônica e representativa que imerge no contexto da história de vida pessoal, local e territorial ao qual pertencem. A partir desse constructo se inicia a mediação, com estratégias desenhadas para os sujeitos de acordo com as suas realidades. Esse começo é fundamental para uma conversa viva, dinâmica, interativa e dialógica.

A capacitação: Roteiro de apresentação do acervo

Essa atividade consiste em apresentar as coleções impressas e audiovisuais que compõem o acervo das Minibibliotecas. Ao apresentar o acervo para os mediadores é como se de fato começasse ali uma grande celebração, já que é sempre uma alegria, uma vez que se vê, nesse momento, um processo de construção e desconstrução com base nos saberes locais de cada grupo de sujeitos, na prática e na vivência com as culturas alimentares e criações presentes nos

audiovisuais, além da imensa diversidade cultural e de inúmeros desejos e méritos de pertencimento de cada grupo.

O sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque constitui conhecimento através de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que há internalização de conhecimentos, papéis e funções sociais, constituição de conhecimentos e de consciência, embora haja certas áreas em que esses sujeitos nunca conseguirão modificar nosso jeito de pensar (Vygotsky, 1991).

A organização do espaço pedagógico da roda de conversa é sempre em formato circular por entendermos que o mesmo proporciona uma igualdade de pertença, ou seja, todos têm o mesmo lugar de fala, que segundo Orlandi (2013, p. 01), “ao falar, o sujeito constitui um sentido e constitui a si próprio, em um processo de formação da identidade na relação com a língua” e no emprego dela no processo de informação e consequente formação.

Como objeto de todo esse cenário, o kit das Minibibliotecas é formado por um acervo pequeno e complexo composto pelas coleções e outros títulos relacionadas a seguir, cujas temáticas são selecionadas de acordo com o perfil agrícola de cada região.

Coleção 500 Perguntas 500 Respostas

Essa coleção tem como objetivo suprir os diferentes produtores com informações e explicações, de forma clara e objetiva, a partir de perguntas e respostas, agrupadas em torno de assuntos específicos de espécie animal ou vegetal, ou do sistema de produção analisado. As perguntas foram formuladas por produtores, associações de produtores, cooperativas, entre outros, e respondidas pelas Unidades de pesquisa da Embrapa. É uma coleção composta por títulos impressos, e-books e PDF para download.

A apresentação dessa coleção nas capacitações se inicia pela contextualização do título, explicando a sua importância, abrangência, os possíveis aprofundamentos em cada aspecto do sistema de produção, seja animal ou vegetal. Segue com a leitura do sumário, e ao mesmo tempo remete-se ao capítulo em questão. Essa coleção hoje é muito utilizada pelas escolas agrotécnicas (institutos federais de educação tecnológica, escolas famílias agrícolas, cursos de graduação em agrárias de modo geral) além de extensionistas agrários e agricultores.

Coleção Agroindústria Familiar

Contém informações sobre processamento industrial de produtos agropecuários, como leite, frutas, hortaliças, cereais, leguminosas, entre outros, para redução de custos, aumento da renda do produtor e garantia da qualidade do produto final, assegurados pelas boas práticas de fabricação ou de beneficiamento.

Essa coleção é trabalhada de acordo com o contexto territorial, levando muito em consideração a real situação da produção e o seu conseqüente excedente, seja para venda *in natura* e/ou processado. Na apresentação dessa coleção chama-se a atenção para cuidados na manipulação dos alimentos e boas práticas de fabricação – BPF. Esses cuidados visam evitar a contaminação e a perda de qualidade dos gêneros alimentícios, e preservar seu sabor e outras características inerentes. Tais cuidados vão desde o recebimento da matéria-prima até o consumo propriamente dito e, portanto, é importante uma abordagem, ainda que resumida, sobre os aspectos pertinentes a todo o processo de produção de alimentos, de modo que as merendeiras, donas de casa e público em geral possam ter uma noção dos padrões mínimos de controle de qualidade. Recomenda-se que, em caso de dúvidas, procurem profissionais na região que possam acompanhar o processo.

Coleção ABC da Agricultura Familiar

As principais características dessa coleção são o uso de linguagem simples, letras com fonte de maior tamanho para facilitar a leitura, com fotografias e /ou ilustrações objetivas, no formato passo a passo. Para a apresentação das publicações dessa coleção destaca-se como produzir com tecnologia de baixo custo e adaptadas aos meios disponíveis na propriedade para temas como: criação de animais, técnicas de plantio, práticas de controle de pragas e doenças, adubação alternativa, fabricação de conservas de frutas, formas de garantir água na seca, além de outros assuntos.

Coleção Plantar

Traz informações atualizadas sobre cada etapa de cultivo da espécie em foco. As informações são apresentadas de maneira didática e apresenta temas como: hortaliças, fruteiras, plantas medicinais, condimentos, especiarias, oleaginosas, entre outros.

Coleção Saber

Esta coleção oferece orientações sobre cada uma das etapas necessárias ao desenvolvimento de determinado processo para a obtenção de produtos de qualidade. As informações são apresentadas em linguagem didática, de modo que o leitor possa compreendê-las facilmente e aplicá-las com sucesso em seu empreendimento. As informações tem um caráter mais técnico e por isso mais densas, porém de boa compreensão. Seu uso é mais sugerido para professores, extensionistas e estudantes.

Coleção Criar

O objetivo é suprir o leitor de informações sobre cada etapa de criação da espécie animal de grande, médio e pequeno porte, ou sobre os passos a serem seguidos para a obtenção do produto pretendido. Apresenta técnicas e processos que podem ser empregados em negócios agrícolas ou agroindustriais.

Normalmente sugere-se que os mediadores leiam com atenção as orientações apresentadas nessas coleções, respeitando as medidas tanto do espaçamento das covas bem como das quantidades sugeridas de adubos e, visualize bem as ilustrações. Ressalta-se que essas coleções destinam-se a pessoas que já possuem conhecimento técnico mais aprofundado, a exemplo dos técnicos da extensão rural, de estudantes de cursos técnicos de agropecuária, entre outros.

Títulos Infantojuvenis

Os livros infantojuvenis se propõem a promover o desenvolvimento, a criatividade, a imaginação, a cultura, assim como conhecimentos e valores fundamentais para a formação desse público, considerando que o hábito da leitura em todas as fases da vida ajuda a despertar o senso crítico. Esses títulos integram processos de educação não formal, provenientes de uma instituição pública de pesquisa, com políticas de educação formal, a exemplo da educação ambiental, visando atender às necessidades complementares de crianças e jovens com informações que farão parte da construção do conhecimento para o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes da educação básica.

Esses títulos podem atender a vários propósitos da educação básica de acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), nas áreas de linguagens, ciências da natureza, ciências humanas,

de forma transversal e/ou transdisciplinar em todos os conteúdos, sendo, portanto, apresentadas diversas possibilidades de uso dessas publicações em atividades extracurriculares e nas comunidades como forma de ativar o debate sobre as questões ambientais, estimular o resgate do folclore local, por meio de contos, ou mesmo de histórias reais que tenham relação com a abordagem apresentada nessas publicações.

Série Educação e Cidadania

Esta série é resultado da parceria entre a Prefeitura Municipal de Patos de Minas – MG e a Embrapa SCT. A educação para a cidadania busca promover a consciência da transformação por meio de ações educativas simples, mas que exige reflexões que possibilitam compreender o contexto em que vivem e buscar soluções coletivas para tornar a vida no campo mais harmônica e produtiva com enfoque na cidadania da família que vive no campo.

Quanto ao uso dessas publicações, como podem ser trabalhados também na educação básica de acordo com PCN's sugere-se aplicá-las nas áreas de linguagens, ciências da natureza, ciências humanas e de forma transversal e/ou interdisciplinar em todos os conteúdos.

CD-ROM do programa radiofônico Prosa Rural

Os áudios do programa radiofônico semanal da Embrapa abordam tecnologias de baixo custo e de fácil aplicação pelos agricultores familiares, para a melhoria e a sustentabilidade de sua produção. Há também a apresentação de receitas culinárias, de orientações sobre tecnologias simples ou práticas agrícolas que contribuem para a segurança alimentar e para o aumento da renda familiar.

Cada programa tem 15 minutos de duração. No Brasil o rádio tem uma importância grande, considerando a dimensão continental e o forte aspecto de aprendizagem pela oralidade ainda presente no meio rural. O rádio chega aos locais mais distintos e possibilita que as informações orais disseminem e promovam a construção do conhecimento, especialmente para os agricultores e demais públicos com níveis diferentes tipos de letramentos.

DVDs com reportagens do programa televisivo Dia de Campo na TV (DCTV)

As reportagens do programa semanal da Embrapa, o DCTV, apresentam inovações tecnológicas, geradas pela pesquisa agropecuária e desenvolvidas pela Embrapa. O vídeo é um valioso apoio didático, em um contexto comunicacional afetivo, que facilita e predispõe os sujeitos a compreender mais facilmente as mensagens apresentadas, pois tem um formato do ponto de vista pedagógico que segue uma estrutura passo a passo, que permite uma compreensão clara, para a consequente utilização da tecnologia no cotidiano. Os programas abordam temas como cultivos, criações, meio ambiente, agroindústria, recursos genéticos, florestas, agroenergia, entre outros.

O uso dessas mídias como instrumento de apoio a ações pedagógicas, conforme se destaca nas capacitações de mediadores, exige estratégias diferenciadas, de acordo com a necessidade de cada seguimento de público, mas, em geral, sugere-se a formação de rodas de escuta para ouvirem os áudios dos programas ou assistirem aos vídeos, debaterem sobre o tema apresentado, a partir do olhar, dos saberes e vivências locais e, a partir de então, apresentarem propostas comuns para a melhoria do problema que enfrentam e cuja tecnologia abordada pode ajudar.

Títulos avulsos

São publicações importantes com títulos e conteúdos variados, que buscam o aprofundamento de leituras diversas como agroecologia, hortaliças, áreas paradidáticas, receitas feitas com produtos agrícolas de modo geral, sobre meio ambiente, solos, entre outros, que são incluídos no kit das Minibibliotecas e que são inseridos de acordo com as necessidades identificadas em cada contexto e públicos contemplados.

Na apresentação dessas publicações, os capacitadores destacam para os mediadores a importância de contextualizar para a cultura e realidades locais com exemplos o tema apresentado, seja de um produto, de uma criação, ou de uma receita.

Dinâmicas

Esse é o momento do despertar. Trazemos textos de autores como Paulo Freire, Vygotsky, Rubem Alves, Hannah Arendt, Milton Santos, Frei Betto e outros diversos que falam da importância da leitura de mundo, do homem e dos livros.

A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaço da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo (Freire, 1996, p.27).

Há, entretanto, uma condição para que a leitura seja de fato prazerosa e válida: o desejo do leitor. Como afirma Pennac (1998 citado

por Voltani, 2008) “o verbo ler não suporta o imperativo”. Quando transformada em obrigação, a leitura se resume a simples enfado.

À medida que os textos vão sendo lidos, pelo grupo, normalmente pergunta-se quem gostaria de ler um pequeno texto, dependendo da voluntariedade para fazer a leitura na oficina, a partir daí escolhe-se alguns participantes da oficina e se distribui os textos de forma aleatória. Essas leituras funcionam de forma sutil como um termômetro, para que sejam avaliados o envolvimento, a capacidade leitora, a empolgação, a entonação, a postura, a dicção e os aspectos que fazem parte de uma boa leitura e, ao término de cada texto, sugere-se que o grande grupo fale sobre o que compreendeu do texto, de que forma ele contribuiu e que reflexões podem ser feitas a partir daquela leitura. Após esse momento começa a dinâmica “namoro com os livros”.

Namoro com os livros

O namoro é o começo da culminância da oficina, onde se sugere que todos se aproximem do acervo, uma vez que, até então, eles só o observavam e, a partir daí manuseiem todos os títulos que chamaram a sua atenção no momento da apresentação.

No segundo momento, é sugerido que cada participante escolha uma mídia, impressa e/ou eletrônica que tenha uma ligação maior com a sua realidade. Feito isso, no terceiro momento sugere-se que façam pequenos grupos por afinidade de temas e/ou por áreas de trabalho para que discutam de que forma aquela obra pode contribuir para sua prática diária. A culminância se dá quando o grupo elege um representante para falar das obras escolhidas. Nesse momento, normalmente eles falam dos objetivos, possíveis projetos envolvendo as temáticas, e as possíveis estratégias que podem ser adotadas. É um momento muito rico com muitas ideias, sugestões, relatos de

práticas diárias, propostas interdisciplinares e muita predisposição e comprometimento para possíveis parcerias.

Avaliação da capacitação

A avaliação da capacitação é feita por meio de um instrumento (questionário) semiestruturado, de análise qualitativa, onde cada sujeito envolvido tem o seu lugar de fala. Normalmente esses discursos são analisados com cuidado e rigor, onde são ponderadas as críticas e sugestões para compor a melhoria das práticas de capacitação.

Metodologia

Tendo em vista a implantação das Minibibliotecas, a realização das capacitações para o despertar do uso do conteúdo pelas comunidades e a posterior avaliação de uso desse acervo pelo público-alvo, foi realizada uma pesquisa qualitativa junto aos possíveis multiplicadores participantes das capacitações nos territórios da cidadania no Semiárido nordeste brasileiro, nos anos 2012, 2013 e 2014.

O Universo da pesquisa foram os 14 Territórios da Cidadania de atuação da Embrapa no Plano Brasil sem Miséria, situados no Semiárido brasileiro, quais sejam: Territórios de Cocais e Baixo Parnaíba - no Estado do Maranhão; Território do Inhamuns Crateús e Cariri - no Estado do Ceará; Território do Alto Oeste Potiguar, no Estado Rio Grande do Norte; Território de Irecê; Piemonte Norte de Itapicuru, e Velho Chico- no Estado da Bahia; Território do Vale do Rio Guaribas - no Estado do Piauí; Agreste Alagoano- no Estado de Alagoas; Território Borborema- no Estado da Paraíba; Território Alto Sertão Sergipano- no Estado de Sergipe; Território Serra Geral-

no Estado de Minas Gerais. A amostra da pesquisa foi composta por 420 participantes das capacitações, tais como agricultores familiares, professores, alunos e extensionistas rurais.

No final da oficina o grupo faz uma autoavaliação oral, da participação, compreensão da metodologia, interação com o grupo e tudo mais que queiram falar. Posterior a esse momento é aplicado um instrumento avaliativo semi-estruturado para que cada um faça observações, contribuições e críticas, se for o caso. A técnica de análise adotada foi a análise de conteúdo por ser a mais coerente com as metodologias utilizadas.

A análise do conteúdo foi organizada em três fases: 1) A pré-análise foi realizada por meio da leitura desses discursos, onde selecionamos todas as falas que poderiam contribuir com o propósito da avaliação, que é reavaliar o processo a cada oficina. 2) A exploração do material se deu de várias formas, inclusão em relatórios, análises comparativas com o resultados de outras oficinas. 3) O tratamento dos resultados, a inferência e interpretação dos dados, estão nos quadros abaixo.

As variáveis analisadas por meio dos registros oriundos das auto avaliações orais dos participantes registradas nas cadernetas de campo e dos questionários aplicados foram: formação escolar dos multiplicadores, área de atuação, nível de satisfação, formas de utilização do acervo, expectativas da oficina, impressões, sugestões e críticas do acervo apresentado.

Apresentação e discussão dos resultados

No período de 2012 a 2014, foram capacitados 420 mediadores no uso das Minibibliotecas, provenientes dos 14 territórios localizados no Semiárido brasileiro, priorizados pelo Plano Brasil Sem Miséria (PBSM). Da sistematização dos questionários de avaliação

sobre as oficinas de capacitação, destacam-se, a seguir, os mais relevantes para efeito dessa pesquisa.

Quanto à Formação Escolar, identificou-se que (47%) dos participantes têm curso superior e, que (53%) têm e/ou estão cursando a educação básica. Na metodologia da capacitação foram utilizadas estratégias diferenciadas para cada público, as quais não tiveram como critério para a participação nas capacitações o nível de escolaridade. Essa escolha exige a adequabilidade das informações sobre o conteúdo, ao nível de compreensão de cada sujeito do processo, sem prejuízo da qualidade da aprendizagem. Com relação à área de atuação, observou-se que a maioria dos mediadores é oriunda da área da educação, grupo pertinente e estratégico na formação de mediadores locais.

Cerca de 70% dos mediadores declararam ter pouco conhecimento sobre o acervo das Minibibliotecas até o momento da capacitação. Esse dado suscita a necessidade de ampliar a divulgação do projeto Minibibliotecas nos contextos locais, para promover maior acesso às informações tecnológicas contidas no acervo e estimular o diálogo de saberes, por meio de iniciativas locais de incentivo à leitura. Os discursos dos respondentes e as análises estão nos Quadros 1, 2, 3 e 4, que seguem abaixo, onde foram destacadas as falas e as análises das mesmas, de acordo com a questão equivalente.

Quadro 1: Qual (is) atividade(s) fará usando o acervo da Minibiblioteca?

Discursos dos participantes
“Oficinas e dias de campo e orientações aos agricultores familiares”.
“Divulgação do material na escola, pessoas da comunidade e agricultores”.
“Nas atividades de agroecologia, apicultura, caprinocultura e associativismo”.
“Multiplicar o conhecimento da minibiblioteca com os agricultores familiares, para que melhorem os sistemas produtivos”.
“Em Rodas de leitura com agricultores da comunidade”.
“Trabalhar com agricultores na extensão rural”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2012/2013/2014.

Quanto às atividades que serão realizadas usando o acervo da Minibiblioteca, as falas trazem as oficinas, o dia de campo e rodas de leituras, como possíveis espaços sociais onde o acervo das Minibibliotecas pode ser socializado. Observamos que as áreas de conhecimentos destacadas nos discursos foram: agroecologia, apicultura, caprinocultura e associativismo. O objetivo das atividades é divulgar o projeto nas escolas e na comunidade. Para Freire (2000, p.5) “Leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo, que nos interessa viver”.

Quadro 2: A oficina atendeu às suas expectativas?

Discursos dos participantes
“Esclareceu diversas formas de trabalhar com a Mini na escola e na comunidade”.
“Nunca pensei que fosse tão bom, bastante explicito.”
“Despertou-me o desejo de buscar mais conhecimento sobre agricultura familiar, com suas práticas sustentáveis.”
“O tempo foi curto para explorar melhor os temas propostos na programação.”
“Ajudou muito a não cair na rotina por incentivar os participantes a contribuir de alguma forma. Sugiro que se repita outras vezes.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2012/2013/2014.

De acordo com os multiplicadores, as expectativas de acordo com os discursos foram atendidas, pois esclareceram, despertaram o desejo de buscar mais conhecimentos sobre agricultura e práticas sustentáveis. “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro [...] Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e indago-me.” (Freire, 1996, p.29).

Quadro 3: Impressões dos participantes sobre o acervo d a Minibiblioteca.

Discursos dos participantes
“O livro não é feito para se guardar, mas para divulgar o conhecimento.”
“O acervo contribuirá para a promoção da interação entre professores e alunos do campo”

“As Minibibliotecas possibilitam pensar a educação no contexto da agricultura.”
“O texto representa o enlace da educação com a agricultura, para que os livros e os projetos rurais sejam mais valorizados.”
“Os livros são essenciais na vida de cada um. Às vezes, sequer sabemos a origem do nosso nome.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2012/2013/2014.

De acordo com os discursos os livros são essenciais na vida de cada um, e os textos representam o enlace da educação com a agricultura. As Minibibliotecas possibilitam pensar a educação no contexto da agricultura. Assim vemos que o ato de ler para Freire (1989).

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1989, p.01).

Quadro 4: Sugestões ou críticas quanto ao acervo das Minibibliotecas.

Discursos dos participantes
“Foi produtiva. Cabe aos que participaram do curso multiplicar todas as informações e conhecimentos que foram adquiridos no curso Minibiblioteca.”
“Metodologia dinâmica e enriquecedora está de parabéns a professora por sua capacidade e liderança e conhecimento do tema.”
“A metodologia foi suficiente na compreensão, na teoria para colocar na prática; eu queria que essa oficina tivesse chegado há 10 anos muito bom, muito bom.”
“Foi produtiva. Cabe aos que participaram do curso multiplicar todas as informações e conhecimentos que foram adquiridos no curso Minibiblioteca.”
“Quero parabenizá-los pela iniciativa! Muito gratificante ter feito parte dessa equipe. Sucesso e muitas realizações para todos.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2012/2013/2014.

Ao analisar as falas sobre sugestões e críticas, percebemos que a metodologia da capacitação foi enriquecedora e dinâmica, muito

em função do domínio dos conteúdos trabalhados, na condução da oficina, no saber ouvir e no mediar com equidade os diálogos.

Mas o que se sabe é que as informações e os exemplos a que se expõe sempre podem influenciá-los mais ou menos intensamente, talvez seja a porta de entrada para os educadores, nesse seu mundo tão particular, criando um meio propício; é oferecer, à inteligência, a argamassa, o material de construção em quantidade e qualidade suficientes para que o sujeito construa suas estruturas de pensamento da melhor maneira, com o melhor tipo de informação e os melhores exemplos possíveis, e a leitura pode ser um deles. (Araújo, 2009, p.19).

Considerações finais

A iniciativa de capacitar mediadores no uso das Minibibliotecas, no contexto do Plano Brasil Sem Miséria, surgiu como uma proposta pedagógica inovadora que articula a importância da leitura no contexto rural com a possibilidade de inclusão produtiva. As oficinas de capacitação de mediadores têm proporcionado o intercâmbio de saberes local e o maior acesso às informações tecnológicas entre os participantes. Além de, também, estimular a possibilidade de formação de uma rede de mediadores na região do Semiárido brasileiro com potencialidades de atuação conjunta nos processos territoriais de inclusão social e produtiva, bem como no fortalecimento do protagonismo dos sujeitos do campo, no acesso e/ou ampliação da participação destes nas políticas públicas específicas para o meio rural.

Considera-se que a proposta metodológica utilizada foi pertinente, face à diversidade cultural e produtiva existente nos contextos locais. As dinâmicas aplicadas estimularam processos dialógicos

de reflexão sobre a importância da leitura e do uso do acervo das Minibibliotecas no contexto local, considerando também que as Minibibliotecas expressam em seus conteúdos, conhecimentos vivenciados no dia-a-dia das pessoas dessas comunidades.

Em doze anos de existência, as Minibibliotecas contemplaram mais de cinco mil escolas da rede formal e não formal de ensino, universidades, institutos federais, sindicatos de trabalhadores rurais, associações de agricultores, comunidades quilombolas e indígenas, além de outros espaços cujo objetivo principal é estimular a leitura e a inclusão produtiva no meio rural.

O processo de capacitação oportunizou a identificação de aperfeiçoamento da metodologia trabalhada no projeto, como, por exemplo, a possibilidade de criação de redes de contatos, fóruns ou comunidade virtual para a troca de experiências, formas de motivação das comunidades, levantamento de relatos de necessidades e outras informações de interesse das comunidades, sendo mais um canal de diálogo entre elas e a Embrapa. A observação e a análise dos resultados a curto, médio e longo prazo também contribuíram para esse aperfeiçoamento.

Referências bibliográficas

- Araújo, M. F. L. de. *et al.* (2009). *Avaliação do Projeto Minibiblioteca Semiárido do Nordeste e no Vale do Jequitinhonha, MG: uma Pesquisa-Ação*. Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica.
- EMBRAPA, Secretaria de Gestão e Estratégia. (2008a). *V Plano-Diretor da Embrapa: 2008-2011-2023*. Brasília, DF: Embrapa.
- EMBRAPA. (2012). *Capacitação de mediadores para uso do acervo das Minibibliotecas: Roteiro sugestivo*. Disponível em: http://hotsites.Sct.embrapa.br/minibibliotecas/documentos/Cartilha_capacitacao_uso_minibibliotecas.pdf. Acesso em: 29 março de 2015.
- MDS. (2009). *FOME ZERO: Conceito 2006*. Disponível em: http://www.mds.gov.br/o_que_é. Acesso em: 20 de julho de 2015.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia do ato de ler*. São Paulo: Ed. Cortez.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gohn, M. da G. (2006). *Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*,14(50), 27-38.
- Goldenberg, M.(1998/2000). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais* (3.ª edição). Rio de Janeiro: Record.
- Orlandi, E. P. (2013). *Análise do discurso e linguagem: significar com palavras é diferente de significar com silêncio*. São Paulo: Globo Universidade.
- Brasil (2002). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Ciências da Natureza e suas Tecnologias*. Brasília: MEC.
- Brasil (2000). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC.
- Portal da Cidadania (2009). *Territórios da Cidadania*. Disponível em: <<http://www.territoriosdacidadania.gov.br>>. Acesso em: 10 de abril de 2015.
- Voltani, G. G. & Daniel, P. (2008). Na sala de leitura. Acolhendo alf. países líng. port. *Revista USP*, 2(4). Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-76862007000200014&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 20 de fevereiro de 2009.
- Vygotsky, L.S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Warschauer, C. (2001). *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

24. A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS: DIALOGANDO COM CONCEPÇÕES FREIREANAS

*Tânia Regina Dantas*¹²⁶

Resumo

Este artigo tenciona contribuir para a compreensão do cenário atual acerca da formação dos educadores de jovens e adultos no Brasil e na Bahia. Destaca a importância desta formação para atender às demandas da sociedade contemporânea. Tendo como eixo fundante a pedagogia de Paulo Freire, resgata a contribuição deste educador para a educação de jovens e adultos. Este trabalho tem como objetivo principal a realização de um estudo preliminar com bases teóricas e metodológicas para conhecer a prática do educador de adultos, visando identificar as suas principais características e propor novas estratégias para a sua formação e a sua atuação na prática sócio-educativa. Tem como objetivo secundário apresentar as características principais do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos como uma ação pioneira no campo da EJA, no estado da Bahia. Comenta também a especificidade da educação de adultos a qual vem

¹²⁶ Coord. do Mestrado Profissional em EJA; Docente da UNEB/Bahia /Brasil

adquirindo relativa importância e se constituindo em um direito social dos sujeitos sociais. Entretece uma breve comparação entre os Mestrados Acadêmicos e os Mestrados Profissionais destacando o caráter inovador do Mestrado em EJA. Em culminância do artigo apresenta os desafios a serem enfrentados e as perspectivas do Programa de Pós-Graduação em EJA que estão sendo projetadas para o próximo biênio.

Abstract

This paper intends to contribute to the understanding of the current situation regarding teacher education in the context of youth and adult education in Brazil, particularly in Bahia. It highlights the importance of this kind of education to fulfill the demands of contemporary society. Taking Paulo Freire's pedagogy as a fundamental axis, this paper rescues the contribution of this author to youth and adult education. Therefore, the main objective of this paper is to report a preliminary study which addressed adult educators' practice in order to identify the main characteristics of this practice and to propose new strategies for their training and for their role in the socio-educative practice. A secondary objective is to present the main characteristics of the Post-Graduation Program in Youth and Adult Education as a pioneering effort in the field of youth and adult education in the state of Bahia. The text also remarks the specificity of adult education, which has been gaining relative importance and constituting a social right of social individuals. Besides, the reflection of this text develops a brief comparison between the Academic and the Professional Masters, stressing the innovative character of the Master in Youth and Adult Education. Finally, this article presents challenges to be faced and the prospects of the Post-Graduation Program in Youth and Adult Education that are being designing to the next two years.

1. Introdução

A intenção deste trabalho será a de apresentar um breve panorama acerca da formação do educador a partir de contribuições de vários autores que vêm pesquisando sobre este tema, estabelecendo um paralelo com a formação do educador de adultos, tentando-se fazer uma contraposição das suas concepções e destacar a importância da qualificação dos professores de jovens e adultos e os saberes da experiência relacionados com experiências concretas de educadores e gestores que atuam ou pretendem atuar em programas de educação de jovens e adultos.

As constantes discussões sobre a formação docente nos levaram a questionar: como é que esta formação está sendo proposta no interior de um programa de pós-graduação que traz entre os seus objetivos centrais o de formar o professorado para trabalhar com a educação de jovens e adultos?

Entendemos que a formação integra a reflexão crítica, permite a colocação de problemas e questões que são comuns, facilita a troca de experiências e a busca constante de novas estratégias, novos métodos, novos recursos, melhorando a intervenção dos formadores/ pesquisadores e reformulando a prática docente a partir de um novo prisma.

Embasados em Freire alertamos que a formação é um fazer permanentemente que se refaz constantemente na ação, nunca se dá por mera acumulação de conhecimentos, é uma conquista mediante muitas ajudas provenientes de diversos agentes como professores, de materiais didáticos (livros, revistas), das aulas, das redes sociais, das trocas entre colegas, da experiência refletida e compartilhada. (Dantas, 2009).

Devemos partir da consideração de que não existe uma formação específica, obrigatória, a cargo das universidades, para o educador de jovens e adultos, efetuando-se uma formação inicial generalista

em nível de segundo grau, nos cursos de Magistério, e uma formação continuada para quem atua na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) na educação básica, a cargo das secretarias municipais e estaduais de educação, que tomam como referência as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental e Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, promulgadas pelo Ministério de Educação.

Reforçando esta constatação, o Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, aprovado pela Câmara de Educação Básica, que é um dos textos que regulamentam as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, recomenda (no item VIII) que a formação docente deve ser uma formação continuada em serviço, voltada para a complexidade diferencial desta modalidade de ensino, sob a forma de curso de especialização, em nível de pós-graduação, como um aperfeiçoamento profissional em uma determinada área de conhecimento.

Neste sentido, este trabalho objetiva a realização de um estudo preliminar com bases teóricas e metodológicas para conhecer a prática do educador de adultos, visando identificar as suas principais características e propor novas estratégias para a sua formação e a sua atuação na prática sócio-educativa. Tem também como objetivo apresentar as características principais do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos como uma ação pioneira no campo da EJA, no estado da Bahia, destinada a qualificar o profissional desta modalidade. Destaca a disciplina que estuda e discute a obra do grande educador Paulo Freire como eixo fundante de toda a grade curricular do Mestrado Profissional.

Propõe uma reflexão sobre a formação de professores e, como nos ensinava Nóvoa (1995) pretende utilizar resultados de investigação que “apontam para a necessidade de aprofundar o conhecimento das estratégias e procedimentos de formação de professores, numa perspectiva que supere as práticas actuais

[...]” (p. 65), como se sabe, são mais pautadas na intuição e na experiência do professor do que nos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade.

A guisa de (in) conclusão estabelece uma breve comparação entre os Mestrados Profissionais e os Acadêmicos, apresenta os desafios que estão sendo enfrentados pelo programa de pós-graduação em EJA, como ainda as perspectivas de futuro que estão norteando o trabalho da equipe de professores e da equipe gestora.

2. Na busca de outras trajetórias

A formação dos professores no Brasil é uma temática que vem sendo defendida há anos pelas universidades, instituições e associações da categoria docente, debatendo-se, entre outros temas, a produção coletiva do conhecimento, os caminhos e as estratégias para melhorar esta formação, as políticas públicas desenvolvidas nesta área, as tendências das pesquisas mais recentes.

Imbernón (2001) vem salientando a necessidade da formação permanente do professorado como uma condição para o desenvolvimento profissional, levando-se em conta a evolução e o progresso das ciências, as mudanças sociais e culturais, como podemos observar neste trecho, a seguir:

En el ámbito educativo, ampliamente considerado, es ya un lugar común destacar la necesidad de la formación permanente del profesorado de todos los niveles, necesidad que se justifica sobre todo por la evolución y el progreso de las ciencias (y por supuesto aquí incluyo las de la educación), los cambios sociales y culturales, el cuestionamiento continuo y la obsolescencia de los contenidos de la enseñanza y el desarrollo profesional de los profesores en el sistema educativo. (Imbernón, 2001, p.7)

A formação de professores em Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil vem sendo tratada nos seus fóruns estaduais e regionais específicos, nos Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, nos Encontros Nacionais sobre Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS), nos Encontros Regionais sobre Educação de Jovens e Adultos (EREJAS). Está sendo discutido também em Reuniões Científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), como ocorreu em 2014, em Natal, onde a temática foi contemplada em uma Mesa Temática na qual se discutiu políticas públicas para inclusão, contrapondo a EJA com a educação do campo, indígena e educação popular.

A promoção de seminários nacionais, regionais, encontros, fóruns sobre a educação de jovens e adultos no Brasil vem revelando a preocupação dos órgãos públicos e das organizações da sociedade civil, notadamente das universidades, dos Fóruns estaduais e regionais, das secretarias de educação (estaduais e municipais), do próprio Ministério de Educação, de algumas organizações não governamentais, das associações de professores demonstrando que a EJA vem recebendo atenção especial no que concerne à formação de professores.

Resgatar a história da educação de jovens e adultos mediante a releitura das leis demonstra claramente que os cursos de formação inicial e continuada de professores sempre foram direcionados para uma teoria dissociada da prática, o que vem resultando numa formação precária e fragilizada, sendo este o grande desafio do momento atual que inclui a superação da desarticulação entre teoria e prática.

É comum a oferta de cursos de formação de professores pelos órgãos públicos sem o conhecimento das demandas e necessidades dos educadores de jovens e adultos, que clamam por uma qualificação adequada, como ainda de dispositivos para o enfrentamento dos grandes problemas que se deparam nas suas salas de aula.

Apesar de sua grande relevância social, a educação de adultos ainda não se constitui em uma prioridade nas sociedades da

pós-modernidade, estando, historicamente, sempre vinculada à emergência e às mudanças das políticas sociais, quase sempre denominadas de compensatórias, assemelhadas com as campanhas esporádicas de alfabetização de adultos, envolvendo pessoas sem a devida qualificação que vêm atuando como voluntários em campanhas de alfabetização de adultos, como estagiários, bolsistas com contratos provisórios em programas esporádicos do governo destinados aos segmentos marginalizados da população, os excluídos da sociedade, como vem acontecendo nos programas de EJA propostos pelo governo federal ou estadual.

Os problemas enfrentados pelos professores vão desde a absoluta falta de recursos destinados especificamente a este segmento educacional, passando pela formação inadequada do professorado, a carência de material didático apropriado para o trabalho com adultos, chegando até à inexistência de uma política pública voltada especialmente para atender aos interesses da clientela que procura a educação de adultos e às necessidades formativas dos docentes.

Outro elemento importante a ser considerado é que a formação do educador de EJA nem sempre antecede ao trabalho em uma prática docente, uma vez que na maioria das vezes, o educador de jovens e adultos já atua há certo tempo numa prática efetiva e só depois é que procura se aperfeiçoar ou ressignificar a sua prática, mediante cursos de graduação ou de pós-graduação, em encontros, seminários, em processos de formação, etc. Também ocorre que a convocação de formadores em EJA nem sempre prioriza quem já tem prática docente, pois que muitos destes formadores atuam como voluntários ou prestadores de serviço, mediante contratação temporária, com baixa remuneração e condições de trabalho bem precárias, o que não contribui para atrair profissionais mais qualificados e mais experientes (Dantas, 2009).

A desvalorização do profissional da educação em EJA acompanha e reflete a desvalorização da própria EJA, pois que estes educado-

res, além de terem contratos temporários, condições precárias de trabalho, salários irrisórios e ainda estão sendo considerados “invisíveis” para o sistema de ensino, como presas fáceis para serem manipulados pela política partidária.

O professor precisa ser requalificado como profissional e como protagonista, também melhorar as suas condições objetivas de trabalho, conseguir eliminar ou, pelo menos, diminuir o controle técnico, assumir o seu papel de mediador e de *intelectual transformador* (como nos fala Giroux, 1997), devendo ser crítico, fortalecer a sua autonomia como docente, priorizar o trabalho em equipe, compartilhar as suas experiências com os seus colegas e os seus alunos, reforçar a autonomia do grupo e, acima de tudo, valorizar a sua própria prática. Especialmente o professor da EJA precisa ser mais valorizado, necessita ser visto como alguém que detém saberes construídos a partir de sua própria prática, como sujeito consumidor e produtor de teoria e que pode intervir decisivamente na formulação de políticas públicas, sobretudo, nas políticas de formação do educador.

O lugar da formação deve ser um “lócus” de reflexão crítica sobre as práticas. Diante desta premissa, torna-se mais do que necessário investir na formação dos educadores de jovens e adultos e em professores que queiram enveredar no ensino e/ou na pesquisa neste campo de conhecimento. Arroyo (2002) confirmava esta necessidade quando afirmou que faz parte da reconfiguração da educação a necessidade emergente de se constituir “um corpo de profissionais educadores(as) formados(as) com competências específicas para dar conta das especificidades do direito à educação na juventude e na vida adulta” (p.21). Defende, portanto o direito à educação por parte dos jovens e adultos como prioridade básica.

A Resolução nº 3/2010 do CNE/CEB que instituiu as Diretrizes Operacionais para a EJA dizia que: [...] ”cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de Jovens e

Adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes [...]”. É preciso considerar também que uma das características definidoras do educador de adultos é a sua heterogeneidade como destaca Garcia Carrasco (1997) e que, portanto não se pode pensar e planejar num processo único e homogêneo de formação, já que existe uma multiplicidade de profissionais que vêm atuando na EJA.

É preciso considerar também a especificidade da educação de adultos a qual vem adquirindo relativa importância e se constituindo em um direito social. Nesta direção, Haddad & Di Pierro (1999) enfatizam que a educação de adultos sempre compreendeu um conjunto bastante diversificado de *processos e práticas formais e informais* relacionadas com a aquisição e/ou a ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais, ou de habilidades sócio-culturais, desenvolvendo-se estes processos em escolas, em ambientes fora da escola, como na família, nos sindicatos, no trabalho, na igreja, em instituições religiosas outras, em espaços de lazer, e, atualmente, em redes sociais.

Reafirmando esta especificidade, Soares (2002) ressaltava que “o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (p. 18).

Ventura (2012) nos chama a atenção para se reconhecer a especificidade dos alunos da EJA que “não podem ser separados das suas condições de vida e das relações de poder na qual estiveram e estão mergulhados” (p. 76). Os alunos da EJA precisam ter reconhecida a sua diversidade cultural, as suas diferenças e peculiaridades, sendo considerados sujeitos/atores sociais, construtores de sua própria história. Com esta preocupação temos que levar em conta o risco de se criar propostas em EJA *puramente bancárias* como ela nos alerta e já nos alertava Freire, desconsiderando o lugar ocupado

pelos alunos nas relações sociais e sem considerar as suas leituras de mundo e concepções de sociedade.

A criação do programa de pós-graduação em educação de jovens e adultos, em nível de Mestrado Profissional, vem dar uma decisiva contribuição a esta área de ensino e a este campo de investigação, proporcionando o fortalecimento da pesquisa educacional, a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como a ampliação do estudo e da produção científica na área, visando melhorar a qualidade do ensino de graduação e de pós-graduação, como também a formação de professores sob a responsabilidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

O curso adotou como objetivo geral a qualificação profissional de recursos humanos com capacidade científica, didático-pedagógica, técnica, política, e ética para atuar no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão na área da educação de jovens e adultos, atendendo às peculiaridades desse campo e aos novos paradigmas educacionais para esta área.

Expressando as temáticas e os eixos formativos que compõem as suas linhas de pesquisa, o Mestrado Profissional em EJA se estrutura em três Áreas de Concentração que são: Educação, Trabalho e Meio Ambiente; Formação de Professores e Políticas Públicas; Gestão Educacional e Novas Tecnologias. Estas áreas constitutivas que desembocam nas linhas de pesquisa que vão orientar a elaboração dos projetos/propostas de pesquisa dos alunos estão sintonizadas com as implicações da pedagogia freireana com o meio ambiente, as questões relacionadas com o trabalho, a formação dos educadores e as políticas públicas, para quem a educação é eminentemente um *ato político*.

Não se poderia deixar de reconhecer a grande contribuição do educador Paulo Freire na valorização e no resgate da pessoa do professor ao defender uma pedagogia da autonomia e uma pedagogia da libertação, onde ele chama para uma reflexão sobre os

saberes necessários a uma prática educativo-crítica e ao preconizar uma educação voltada para a emancipação do homem (Freire, 1999 e 1981). Este legado de Freire permanece fortemente vivo até hoje na prática pedagógica dos professores de EJA, sendo resgatado em processos de formação inicial e continuada, como também em cursos na pós-graduação.

Nesta direção, na proposta do curso em nível de Mestrado Profissional faz parte um Componente Curricular denominado Fundamentos teóricos e metodológicos da concepção freireana de educação que evidencia a importância das ideias de Paulo Freire sobre a educação frente ao contexto atual, analisando aspectos políticos, econômicos e sociais face às desigualdades sociais e históricas. Resgata as principais ideias, implicações e influência de diversos teóricos para Paulo Freire através do estudo, da análise e discussão de suas principais obras antes e depois do exílio. Discute também os diferentes conceitos e interpretações das concepções freireanas nas relações entre educação/meio ambiente, sociedade contemporânea, trabalho, compreensão de realidade e práxis educativa neste componente e em outros componentes da grade curricular.

Trata-se de uma proposta dialógica, como nos ensinava Paulo Freire (1999), na perspectiva de que *só há diálogo com um profundo amor ao mundo e aos homens*, com humildade sincera e mediante a fé no poder de criar do homem. É um ato de criação e recriação, de coragem e de compromisso, de valentia e de liberdade.

Intencionamos através do Plano de Ensino apresentado e discutido com os alunos do Mestrado desenvolver as seguintes habilidades e competências:

- Ampliação da autonomia e habilidade investigativa dos alunos mediante as suas propostas e projetos desenvolvidos no curso no campo da EJA, com as contribuições de conceitos e concepções freireanas;

- Apresentação de domínio da concepção freireana e articular possibilidades de pesquisa sobre temáticas relevantes para a conjuntura atual;
- Realização de descobertas e achados importantes acerca dos objetos de investigação do alunado do Mestrado Profissional em EJA;
- Adoção de posicionamentos críticos, distinguindo concepções ingênuas para a sua superação;
- Reflexão em torno das políticas e possibilidades para a EJA com visão crítica e desalienadora. (Dantas & Oliveira, 2014).

A proposta educativa incentiva a autonomia considerada como um princípio fundante pois, segundo Freire (1996) “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”(p.66) . Desta forma, para ele a autonomia deve ser vista como um processo é *um vir a ser*. Por isso uma *pedagogia da autonomia*, respaldada na ética e, portanto, no respeito à dignidade humana, tem que estar centrada em experiências estimuladoras que incentivem a decisão e a responsabilidade, potencializando a própria autonomia dos educandos.

Esta disciplina, ministrada pelas professoras Tânia Regina Dantas e Maria Olívia Matos de Oliveira, docentes do Mestrado Profissional, vem contando com a colaboração de professores doutores do Instituto Paulo Freire, de professores da Universidade Estadual do Pará, da Universidade Federal de Santa Catarina, de coordenadores de Núcleos de Referência, de Grupos de Pesquisa em EJA e de outros programas que trabalham com a concepção freireana de educação com a realização de palestras, rodas de conversas e discussões em grupo presencial e nas redes de pesquisa.

3. Enfrentando os desafios e anunciando as perspectivas

Os Mestrados Profissionais vêm-se afirmando no cenário da pós-graduação como propostas inovadoras que intencionam oferecer uma formação especializada em serviço, diferenciando-se por alguns termos *sintéticos e simplificados* que Paolo Nosella (2005) nos apresenta em contraponto aos Mestrados Acadêmicos, a saber:

- 1) *é um curso com conteúdos mais práticos e específicos;*
- 2) *seu quadro docente é “predominantemente” de doutores;*
- 3) *em vez de dissertação, exige-se um trabalho final (TCC);*
- 4) *possui uma “vocação para o auto-financiamento”;*
- 5) *será avaliado pela CAPES que atribuirá as mesmas notas (1 a 7) utilizadas no Mestrado Acadêmico, para o credenciamento. (p.1)*

Estas propostas de mestrados profissionais vêm encontrando muita receptividade junto aos professores que atuam na educação básica. A formação de professores da rede pública da Educação Básica está demandando a inclusão de estudos, teorizações e investigações dos professores acerca de problemas e desafios de sua realidade imediata, devendo priorizar a sua própria prática profissional. As disciplinas e atividades curriculares do Mestrado Profissional poderiam dar suporte a esse processo de formação mediado pelo estudo e investigação da prática profissional. Isso pressupõe implicações no sentido de construir inter-relações entre as práticas formativas dos formadores/docentes da universidade e as demandas das práticas profissionais dos professores.

Concordamos com Popkewitz (1995) quando defendeu a necessidade dos professores adquirirem maiores competências e exercitarem práticas de ensino com mais autonomia e responsabilidade, questionando padrões rígidos e estandardizados, o que

implica diretamente no processo formativo dos professores, pois, segundo ele “as sociedades modernas exigem práticas de ensino que valorizem o pensamento crítico, a flexibilidade e a capacidade de questionar padrões sociais” (p.40).

Acreditando na concepção de que o professor é um intelectual e um estudioso de suas práticas e dos saberes que sustentam seu campo profissional, consideramos fundamental a pesquisa, sobretudo uma vez que, por meio dela, a relação entre teoria e prática se torna uma unidade dialética, que implica na realização de investigações sobre a prática profissional, para a produção de resultados que contribuam para transformar de maneira efetiva e qualificada a gestão escolar e as práticas de ensinar e aprender nas diferentes áreas de conhecimento.

Tendo a pesquisa como eixo da formação, está sendo exigido como trabalho de conclusão de curso (TCC) a produção de uma investigação sobre uma problemática específica voltada para a prática escolar, podendo o aluno também realizar uma dissertação, ou apresentar um projeto de pesquisa que seja viável a sua aplicação na comunidade onde ele está inserido.

O Mestrado Profissional em EJA está em consonância com estes critérios e princípios e foi criado para responder à demanda reprimida e a uma oferta dispersa, como salienta Flecha (1999), no campo da educação de jovens e adultos, visando formar e qualificar o professorado e gestores que atuam em EJA. Este coletivo, que se caracteriza pela sua heterogeneidade, como os demais professores, vem batalhando pela sua valorização e qualificação como profissionais em educação, tentando alcançar sua autonomia docente face às complexas relações sociais e profissionais que enfrenta no seu cotidiano.

Esta proposta vem trazendo importantes contribuições tanto para o desenvolvimento profissional dos docentes e discentes do curso, quanto para a melhoria da prática pedagógica, pois viabiliza a construção de conhecimentos e de uma cultura profissional da docência e da gestão escolar pelos próprios professores da

educação básica, que são os alunos do curso de pós-graduação, tendo os formadores/docentes da Universidade como parceiros e colaboradores fundamentais desse processo educativo.

Para Ventura (2012) um dos grandes desafios que se coloca para a EJA seria “ o reconhecimento da área como um campo diferenciado no âmbito da educação básica com características e possibilidades próprias” (pp.76-77).

Visando impulsionar este propósito e incrementar a investigação no campo da EJA, neste momento, os principais desafios do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos-MPEJA são os seguintes:

DESAFIOS DO MPEJA

- Colaborar para implantar uma política pública de estado para a EJA;
- Garantir a infraestrutura básica (espaço físico, recursos humanos, equipamentos, materiais permanentes e de consumo) para o pleno funcionamento do Programa;
- Desenvolver pesquisas com os estudantes do programa que tenham aplicabilidade e impacto nas comunidades;
- Articular ensino, pesquisa e extensão no âmbito das atividades desenvolvidas no programa;
- Captar recursos para garantir as ações e atividades planejadas para o biênio 2015-2016;
- Concretizar os convênios que estão em processo de negociação (IFBAIANO, IFBA, Secretaria de Educação do Estado e Secretaria Municipal de Lauro de Freitas);
- Publicar quatro livros com temáticas versando sobre EJA neste biênio envolvendo docentes e discentes do programa;
- Credenciar novos professores para ministrar as disciplinas do programa que necessitam de docentes;

- Participar de outras Redes de pesquisa tanto em âmbito nacional como internacional;
- Realizar o II Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos;
- Compor as Bancas de Defesa dos Trabalhos de Conclusão de Curso para os 60 alunos do programa garantindo a participação de professores de outras instituições.

Precisamos levar em consideração que os alunos do Mestrado Profissional em EJA como sujeitos de aprendizagem e por estarem na condição de professores da educação básica podem constituir comunidades investigativas que produzem conhecimentos relacionados ao seu campo profissional e, para tanto, precisam adquirir competência para utilizar criticamente o saber acadêmico como instrumento de compreensão, problematização e transformação de suas práticas, de forma que teoria e prática sejam entretecidas e indissociáveis durante o seu percurso formativo.

Nesta direção, precisamos tecer relações, fortalecer parcerias em âmbito nacional e internacional, consolidar pesquisas em andamento, desenvolver estudos e propostas curriculares que atualizem permanentemente as práticas curriculares locais, interconectadas com as tendências nacionais e internacionais de inovação e atualização educacional na área da educação de jovens e adultos.

Para tanto, as Perspectivas do Programa de Pós-Graduação em EJA que estão sendo projetadas para o biênio 2015-2016 compreendem:

4. Perspectivas do MPEJA

Aumentar a nota para 4 na primeira avaliação trienal do Programa pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior – CAPES;

Garantir a participação de docentes do MPEJA em eventos nacionais e internacionais;

Captar recursos para incrementar o projeto de estado da arte da pesquisa em EJA no Estado da Bahia nos últimos dez anos;

Realizar o Seminário Internacional sobre Direitos Humanos na UNEB em articulação com várias instituições promotoras;

Concluir as etapas finais do Convênio entre a UNEB em articulação com o Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA e a Universidade do Minho, em Portugal, já assinado pelos Reitores das duas instituições;

Incrementar a produção científica do Programa com mais publicações no campo da EJA;

Finalizar a Parceria com a Rede Internacional de Pesquisa em Educação e Trabalho-RIET, com a Argentina para deslançar projetos de pesquisa em colaboração acerca de temáticas que tangenciam questões relacionadas com trabalho, meio ambiente na educação de jovens e adultos.

Venho, juntamente com a equipe de docentes do Programa de Pós-Graduação apontando sugestões que assegurem a melhoria da qualidade da formação de professores, a utilização de novas alternativas metodológicas em processos formativos, visando atender às expectativas e demandas dos profissionais que trabalham com a educação de jovens e adultos.

O trabalho em colaboração certamente servirá para contribuir na instituição de uma política pública de estado que possibilite ações contínuas e afirmativas para mudar o cenário da EJA no estado da Bahia.

5. In (conclusão)

A formação em EJA é uma temática bastante discutida, mas está a demandar ações afirmativas para que os professores que atuam

neste campo tenham uma qualificação que atenda às especificidades da modalidade da educação de jovens e adultos.

Perseguimos um sonho e a esperança de melhoria da formação de educadores com base em Freire, como nos incentiva em sua obra *Pedagogia da Esperança* (2001), ao dizer “[...] sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as raízes históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho” (p.10). Fica claro que caminhamos na direção de uma pedagogia da pertinência e da esperança, sem as quais a existência humana não faz sentido.

Este trabalho pedagógico, desenvolvido no programa de pós-graduação no campo da EJA, vem potencializando fomentar propostas de estudos e investigações junto com os alunos do curso, subsidiadas pelos fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia freireana na perspectiva de construção de conhecimentos e de configuração de novas práticas pautadas em posturas dialógicas.

Pretendemos impactar a educação nas comunidades nas quais os alunos se inserem mediante a realização de trabalhos de investigação que envolvam os professores e gestores da educação básica, tanto em âmbito municipal como em âmbito estadual, abrangendo diversas escolas públicas na capital e no interior baiano.

As contribuições esperadas pelo programa de pós-graduação em educação de jovens e adultos - MPEJA se inserem, sobretudo, em inovar linhas de investigação em educação, em aplicar pesquisas no campo da EJA, em abrir caminhos investigativos para outros pesquisadores, em ampliar as pesquisas acerca da formação de professores, em discutir e suscitar reflexões mais aprofundadas sobre a importância do educador de adultos na atualidade, em conhecer melhor as características marcantes deste educador.

Contribuirá, também em provocar o debate acerca da educação de adultos e suas modalidades de atuação, no Brasil e outros

países do exterior mediante as redes de pesquisa associadas ao programa, a participação de docentes do programa em eventos internacionais, em instituição de parcerias interinstitucionais, apontando soluções e novas estratégias para a formação de educadores da EJA, que potencializem a melhoria da educação básica e que auxiliem a enfrentar os enormes desafios da formação de professores neste país.

Referências bibliográficas

- Arroyo, M. (2002). *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. (2000). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Relator Conselheiro Carlos Jamil Cury. Parecer 11/2000. Brasília: CEB.
- Dantas, T. (2009). *Professores de adultos: formação, narrativa autobiográfica e identidade profissional*. Tese de Doutorado (não publicada). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Dantas, T. & Oliveira, M. (2014). *Plano de Ensino*. Disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Concepção Freireana de Educação.(mimeo).
- Flecha, R. (1999). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas através del diálogo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Garcia Carrasco, J. ([Coord). (1997). *Educación de adultos*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.
- Haddad, S. & Di Pierro, C. (1999). *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos. Texto subsidiário à exposição realizada no Seminário Nacional sobre Educação para todos: implementação de compromissos de Jomtem no Brasil*. Brasília: MEC.
- Imbernón, F. (2001). *La formación del profesorado*. Madrid: Paidós.
- Nosella, P. (2005). *Mestrado Profissional em Educação?* São Carlos: UFSCar. (mimeo).
- Nóvoa, A. (Coord.) (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Popkewitz, T. (1995). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In A. Nóvoa (org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 35-30). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Soares, L. (2002). *Diretrizes Curriculares Nacionais. Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Ventura, J. (2012). A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 21(37), 71-82.

25. A AUSÊNCIA FREIREANA NOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO NO BRASIL

*Ironдина de Fátima Silva*¹²⁷

*Ita de Fátima Dias Silva*¹²⁸

*Normacy Maria Soares*¹²⁹

Resumo

Este texto trata-se de um estudo sobre a concepção pedagógica progressista libertadora de Paulo Freire, e a sua ausência, nos currículos dos cursos de formação de professores, bem como refletir sobre os saberes necessários à prática educativa, uma sugestão de Paulo Freire para o exercício da docência. As sugestões de Paulo Freire aos docentes estão registradas em um de seus livros, escrito especialmente para os educadores brasileiros, "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa" (2010), publicado um ano antes do seu falecimento, em 1996. As suas principais ideias são:

¹²⁷ Graduada e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora Titular no Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES – Goiás/Brasil, respondendo atualmente pela Diretoria da Pós-graduação e Expansão.

¹²⁸ Graduada e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora Titular no Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES – Goiás/Brasil, respondendo atualmente pela Reitoria.

¹²⁹ Graduada em Pedagogia - UNIFIMES.

reflexões a respeito da relação docente e discente na sua opinião, não há docência sem discência. Na sequência pontua reflexões sobre o ato educativo que, segundo ele: o ensinar não é transferir conhecimento, e, na última parte traz um debate sobre o ensinar como uma especificidade humana. A concepção de educação progressista libertadora foi criada nos anos 50 e 60 por Freire, como uma possibilidade de alfabetizar os milhões de brasileiros analfabetos oprimidos daquela época. Conhecer a concepção progressista libertadora exigiu um estudo sobre a vida de Freire, uma vida dedicada a educação. A metodologia utilizada se referiu a um estudo bibliográfico.

Abstract

This paper addresses the liberating progressive pedagogical concept of Paulo Freire, and its absence in the curricula of teacher education courses. It also proposes a reflection on the necessary knowledge to the teaching practice, a suggestion of Paulo Freire for the exercise of teaching. Paulo Freire's suggestions to teachers are registered in one of his books, which was specially written for Brazilian educators, "Pedagogy of Autonomy: knowledge needed for educative practice" (2010), first published a year before his death, in 1996. His main ideas are: reflection about the relationship between teacher and student – in his opinion, there is no teaching without learning. Therefore, Freire point out reflections about the educative act – according Freire's ideas, teaching is not about transferring knowledge. In the last part of the book, there is a debate about teaching as a human specificity. The foundations of the liberating progressive pedagogical concept were developed in 50's and 60's by Freire as a possibility to alphabetize millions of Brazilians oppressed that time. To understand the liberating progressive pedagogical concept required a study of Freire's life, a life devoted to education. The methodology of this study is characterized by a bibliographic analysis.

Introdução

A concepção de Paulo Freire no contexto educacional brasileiro e mundial tem como referência a sua obra clássica conhecida pelos educadores do mundo inteiro “Pedagogia do Oprimido”. Freire, como era conhecido, foi registrado com o nome de Paulo Reglus Neves Freire, nome que segundo ele nunca pegou, nasceu no dia 19 de setembro de 1921, em Recife – PE, falecendo em 02 de maio de 1997, com 75 anos, em São Paulo.

Era um homem de origem de família simples, do interior do nordeste, foi alfabetizado pela sua mãe, no fundo do quintal de sua casa, utilizando de um graveto escrevia as palavras no chão. Frequentou escolas simples, e no 2º grau iniciou sua carreira profissional como professor. Desde então, nunca mais parou, carreira que só a morte foi capaz de interrompê-la aos 75 anos de idade. Foi um educador incansável, e descobriu que a educação é política, assim como a política é educação.

Teve como projeto maior de sua vida trabalhar em prol da libertação do povo brasileiro oprimido, e acreditava ser a educação o melhor caminho para que a libertação se efetivasse. Neste sentido, dedicou seus estudos no intuito de elaborar uma proposta de educação de jovens e adultos, que alfabetizasse, e conscientizasse os trabalhadores, concedendo-lhes o direito de tomar consciência da condição de exploração em que a maioria deles vivia naquela época numa condição de oprimido. Chegou a colocar em prática a sua proposta de alfabetização de adultos numa região de cortadores de cana no sertão do Rio Grande do Norte município de Angicos, onde em apenas 45 dias alfabetizou 300 trabalhadores rurais.

Os trabalhadores, além de aprenderem a ler tomaram consciência das suas condições de explorados pelos proprietários rurais. Neste período o Brasil tinha um alto índice de analfabetismo e como a sociedade estava em processo de transição saindo de uma

economia rural manual para industrial precisava muito de pessoas escolarizadas. A proposta de Alfabetização de Adultos foi bem aceita pelo Presidente da República da época, ocasião em que Freire foi convidado a fazer parte do Ministério da Educação e implantá-la nos diferentes municípios brasileiros.

Porém, em função da proposta ir além da leitura pela decodificação (meta do governo) tendo um cunho de transformador, ele foi interrompido pelo Golpe Militar que culminou com a Ditadura em 1964. Nesse contexto Paulo Freire foi considerado subversivo, foi preso, expulso do país e viveu exilado entre o período de 1964 a 1979.

No exílio juntou-se a outros brasileiros adeptos as suas ideias e continuaram trabalhando o projeto de alfabetização de jovens e adultos, onde prestou relevantes serviços como no Chile e Suíça. Nesses países, Freire conseguiu contribuir com a redução do índice de analfabetismo com a implantação do seu projeto de alfabetização por meio da conscientização, tirando as vendas dos olhos de trabalhadores, o que culmina na emancipação, libertação e autonomia do cidadão.

Paulo Freire volta ao Brasil no início dos anos 80, momento em que retoma suas atividades num enfoque transdisciplinar atuando em diferentes áreas da Educação. Foi Secretário Municipal da Educação na cidade de São Paulo, atuou como professor Universitário, palestrante e orientou vários mestrados e doutorandos.

Freire, ao propor o modelo de alfabetização de adultos e a concepção de uma educação progressista libertadora, fez uma síntese das correntes do pensamento filosófico de sua época, pensamentos esses que foram cruciais na fundamentação da sua concepção pedagógica como: existencialismo cristão, fenomenologia, dialética hegeliana e materialismo histórico. Essa visão, somada ao seu talento de escritor ajudou-o a conquistar um amplo público de educadores, cientistas sociais, teólogos e militantes políticos, quase sempre ligados a partidos de esquerda pelo mundo.

A partir de suas primeiras experiências no Rio Grande do Norte, em 1963, quando alfabetizou 300 trabalhadores rurais em 45 dias, Paulo Freire desenvolveu um projeto inovador de educação. Enquanto profissional escolheu trabalhar como professor numa escola de 2º grau lecionando língua portuguesa. Em 1946 foi indicado ao cargo de diretor do departamento de Educação e Cultura do Serviço Social do Estado de Pernambuco, onde iniciou o trabalho com analfabetos pobres e aproximou-se do movimento de teologia da educação onde tudo começou. Posteriormente culminando com a proposta de alfabetização de adultos.

Sabe-se que o pensamento pedagógico freireano, naquele contexto sócio-histórico e político era fundamental para contribuir com a redução do elevado índice de analfabetismo do país, o que era um dos problemas da educação brasileira. Contudo, a proposta nem se efetivou enquanto instrumento de redução do analfabetismo, nem fez parte e não influenciou nos currículos dos cursos de formação de docentes, principalmente nos cursos de pedagogia, durante a reforma universitária de 1969, conforme a análise do parecer do Conselho Federal de Educação n°. 252/1969.

Quanto a essas questões, segundo Ruiz (2011), falar do papel de educadores e educadoras na sociedade atual demanda entender como esse foi se construindo através do caminhar da educação brasileira. Nas linhas dessas ideias Gadotti (1998), reforça a discussão e chama a atenção para o problema, a partir da análise histórica vivenciada no Brasil em 1969 – período da então ditadura militar.

Para o autor os currículos dos cursos de formação de professores foram reformulados para atender o regime militar, contexto esse que nos remete a pensar em um educador passivo, apolítico, técnico sem preocupações sócio políticas, com agir desvinculado da realidade na qual se inseria.

Entende-se então, a partir do contexto apresentado por Gadotti (1998), que a filosofia Freireana não influenciou e nem foi utilizada

nos cursos de formação de professores no Brasil, uma vez que o cenário econômico e político, marcado pelo capitalismo industrial, necessitava de profissionais que atendessem as novas demandas do mercado. Nesse sentido, os cursos de formação foram reformulados para atender uma concepção tecnicista, uma necessidade da nova economia em ascensão no país.

Além disso, a maioria dos docentes em exercício nas universidades e nas escolas que formaram e continuam formando professores, mesmo com a divulgação dos princípios freireanos, não conhecem o pensamento, a proposta e as práticas pedagógicas de Paulo Freire. Discutir o pensamento de Paulo Freire hoje, nos cursos de formação de professores, requer entender o que diz Ruiz (2011), que no momento atual é de profundas transformações e muitas mudanças e inovações tecnológicas, que deixam o país sem saber qual caminho trilhar. A sociedade encontra-se em crise na qual somos conduzidos a repensar nossos valores e atitudes.

Nesse contexto de incertezas o papel do profissional da educação tem que ser repensado.

[...] faz-se mister que o professor se assuma enquanto profissional do humano social e político, tomando partido e não sendo omissivo, neutro, mas sim definido para si de qual lado está, pois se apoiando nos ideais freireanos, ou se está a favor dos oprimidos ou contra eles. Posicionando-se este profissional não mais neutro, pode ascender a sociedade usando a educação como instrumento de luta, levando a população a uma consciência crítica que supere o senso comum, todavia não o desconsiderando. Ruiz (2011, p. el).

O povo, tomando consciência desse saber, poderá ter condições de se proteger contra a exploração das classes dominantes, organizando-se para a construção de uma sociedade menos excludente e mais democrática. A conscientização da classe explorada

só muda a partir de uma ação social organizada; nenhuma decisão ou conscientização nasce espontaneamente. Sendo assim:

Educadores e educandos precisam engajar-se social e politicamente, percebendo as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas da sociedade classista. Para isso, antes de tudo necessitam conhecer a sociedade que atua e o nível social e econômico de seus alunos e alunas. Ruiz. (2003, p. 56)

Casando a concepção de Ruiz (2011) com a de Freire (2010), entende-se que: todo ato educativo é uma ação política; nenhum professor é neutro. O espaço da escola não é algo neutro, ao contrário, é um espaço em que os embates políticos travados e a luta de classe se fazem presentes.

O professor, ao reconhecer que a educação é política e que também é político deve se perguntar: Que tipo de política estou fazendo em classe? Estou sendo um professor a favor de quem? Contra ou a favor de quem estou educando? Como devo conciliar minha prática de ensino como opção política? Para esclarecer essas interrogações, Freire explica:

Agora descobri a realidade da sociedade e minha opção é em favor de uma educação libertadora. Sei que o ensino não é alavanca para a mudança ou a transformação da sociedade, mas sei que a transformação social é feita de muitas tarefas pequenas e grandes, grandiosas e humildes.

Freire (2010) afirma, estou incumbido de uma dessas tarefas. Sou um humilde agente da tarefa global de transformação. (...), descubro isso, proclamo isso, verbalizo minha opção. A questão agora é como por minha prática ao lado do meu discurso. Isto é, como posso proclamar meu sonho de libertação, e, no dia seguinte, ser autoritário na relação com os estudantes em nome do rigor (p.60).

Não se pode mais falar de alguma coisa sem propor mudança, é preciso que cada um no seu espaço social construa essa mudança, em especial o professor, que muitas vezes não sabe qual é o seu papel no contexto da educação às vezes passam o tempo em busca de culpados pela má qualidade do ensino, esquecendo-se de cumprir com responsabilidade o seu papel enquanto educador, que trabalha com a formação do ser humano.

Como bem disse Freire (2010) sou um humilde agente da tarefa global de transformação, resta-nos saber e ter consciência do nosso papel enquanto agentes da educação e fazer a nossa escolha e trabalhar nessa perspectiva de transformação ou continuar reproduzindo o status-quo que interessa ao sistema vigente no país.

Com o objetivo de conhecer os princípios básicos propostos por Paulo Freire no ato educativo entre o educador e o educando numa ação transformadora, ele escreve um dos seus últimos livros refletindo sobre a Pedagogia da Autonomia, construída entre o educador e o educando numa relação dialógica no espaço de aprendizagem. O qual ele acredita que é o espaço de construção do conhecimento.

Nesta obra ele faz reflexões e aponta caminhos aos educadores, buscando incentivá-los a optarem por uma prática voltada para uma pedagogia da autonomia que possibilite a libertação, a construção do conhecimento entre professor-aluno numa relação dialógica pautada na ética universal.

Freire (2010) sublinha esta responsabilidade igualmente àqueles e aquelas que se acham em formação para exercê-la... Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética... É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz aos educandos em nossa relação com eles (p.15-16).

A proposta educativa de Paulo Freire requer do educador uma postura prática pautada na ética. Isto vai de encontro a qualquer tipo de alienação, conhecido como método tradicional. Neste sentido, é relevante discutir no próximo item quais são os saberes necessários à prática educativa na qual o autor acredita e sugere aos educadores no final do século XX e início do século XXI.

Paulo Freire e os saberes necessários à prática educativa docente

Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática pedagógica docente, de Paulo Freire traz reflexões bem como sugere quais são os requisitos básicos imprescindíveis que identificam o perfil do professor segundo a sua filosofia.

Dentro da concepção Freireana, o primeiro princípio a ser adotado pelo professor no exercício da docência é a ética. E a ética que ele defende é a “ética universal”, por ser ele frontalmente contra qualquer ato que quebre o princípio de igualdade, como distinção, exclusão, restrição ou preferências, motivadas por raça, cor, sexo, idade, trabalho, credo religioso, ou convicções políticas, bem como atos de agressão contra os animais e à própria natureza em qualquer parte do planeta.

Nesta linha de pensamento Freire defende e demonstra o respeito para com os seres vivos de qualquer espécie, e crê na dignidade, na fraternidade, na justiça social. Consequentemente é contra a violência, a opressão, a fome, a miséria, a exploração do trabalho, e a exclusão, social, a antidemocracia, a dominação, a alienação, o desemprego e a discriminação racial.

Segundo ele não se ensina ética com palavras e sim com exemplos de vida. O que Freire (2010) quis mostrar foi que, antes de “*ensinar ética, o professor deve vivê-la*”. Em sua opinião os ensinamentos e

o aprendizado sobre ética só acontecem através do exemplo corporificado do professor, não há como ensinar ética por meio de palavras, uma vez que o verdadeiro ensinamento acontece através da socialização humana, em que uns aprendem com os outros à medida que vão se interagindo no mundo.

A ética, na concepção de Paulo Freire, (2010) é a base fundamental e necessária em todos os relacionamentos. Acredita-o que, se vivenciada pelos povos universalmente no dia a dia, o mundo encontraria seu equilíbrio natural. Afinal, se o planeta está em processo de degradação, isso se deve ao ser humano, o único com capacidade para modificar a natureza, seja a seu favor ou contra ele mesmo.

Segundo Freire, (2010) estamos vivendo em uma época de crise de ética mundial, e nos perguntamos se ainda há esperança de reverter o quadro dos valores éticos e morais? A final, bem diz Paulo Freire: não temos a dimensão do que somos capazes de fazer, e o que fazemos às vezes gera resultados que não controlamos.

É com base nos princípios da Ética Universal que Paulo Freire propõe as necessidades básicas a pratica pedagógica do professor progressista libertador sugerida no seu livro Pedagogia da Autonomia.

As primeiras necessidades básicas descritas e sugeridas por ele dizem respeito a rigorosidade metódica, a pesquisa, ao respeito aos saberes do educando, não há como ensinar sem a existência desses três pontos seja por parte do professor ou do educando.

Freire (2010) acredita que o ato de educar exige transmissão do conhecimento, porém de uma forma democrática e crítica. A condição de aprendizagem do educando, no decorrer do processo, vai orientar o professor, no percurso de criação e autocrítica de forma instigadora, rigorosa, porém, com humildade e persistência, com o propósito de se atingir o objetivo almejado.

No entender de Paulo Freire (2010) ‘não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. A pesquisa, quando busca conhecimento,

produz um aprendizado mútuo, uma vez que o professor aprende, para depois ensinar.

Freire na sua concepção filosófica de educação acredita e propõe aos adeptos da sua teoria a assunção de uma prática pedagógica em que prima pelo rigor metodológico, do ensino e da pesquisa no cumprimento da tarefa de educar. Por acreditar que a maioria dos professores não se adequa nesta forma mútua de aprendizagem, porque não são preparados ou às vezes a sua opção política não condiz com a sua proposta de educação, preferem defender a ideologia do dominador.

Alerta os educadores para o risco de se praticar em sala de aula a chamada educação bancária, aquela em que o professor é o dono do conhecimento, portanto a sua tarefa consiste em depositar esses conhecimentos no aluno como se deposita dinheiro no banco. Conhecimentos os quais os professores acreditam serem eles os melhores para os seus alunos, e que na maioria das vezes são carregados de ideologias enganosas que visam à manutenção do *status quo*, que representam e reproduzem os interesses da classe dominante opressora.

A pesquisadora Argentina Nidelcoff (1994) reforça o que diz Freire quando no seu trabalho sobre a realidade da escola pública na Argentina e no perfil do professor da escola pública naquele país, deparou com dois tipos de professores: o primeiro foi denominado de professor policial e o segundo de professor povo.

O professor policial de Nidelcoff (1994) tem o mesmo perfil do professor bancário, citado por Freire (2010), é autoritário, não respeita os conhecimentos que o aluno traz consigo do seu ambiente social e familiar, só ele sabe, avalia seus alunos de forma temporal. Em contrapartida, o professor povo é o que Freire chama de educador, aquele que acredita no seu educando, estabelece com ele uma relação de diálogo, os seus ensinamentos partem do contexto do aluno, e junto com ele constrói o conhecimento numa interação:

Nidelcoff (1994) questiona: Afinal, quais são os objetivos do professor povo? Trabalha pela libertação do povo começa por tomar como objetivo central e real de sua ação educadora. Frente aos seus alunos, este objetivo central poderia ser definido da seguinte maneira: Ajudar as crianças a se desenvolverem como seres capazes de liberar-se das estruturas opressivas da sociedade atual (p.29).

A preocupação do professor povo ou progressista/libertador é despertar no aluno a consciência crítica. Esse processo inicia especialmente quando o indivíduo descobre a sua ingenuidade em relação às coisas que lhes passam despercebida por falta de consciência crítica. É a partir da descoberta dessa ingenuidade que nasce a curiosidade.

É, portanto, a partir dessa curiosidade ingênua que o processo crítico se inicia, mas ele não ocorre de forma natural. Nesse sentido, uma das tarefas precípua da prática educativa de Paulo Freire é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil que precisa ser despertada nos alunos a partir do contexto em que eles vivem numa ação conjunta entre eles e o professor Freire (2010).

A proposta de Paulo Freire nos leva do encantamento para a angústia, pois, enquanto a prática educativa soa para ele mesmo que flui naturalmente do seu íntimo, é um testemunho rigoroso de decência e de pureza, para nós é um grande desafio a vencer, vivenciar e praticar essa teoria implica no professor uma decisão política, considerando que nenhum conhecimento repassado ou construído com o aluno é neutro. Além da decisão política do professor, ele precisa definir de que lado quer ficar, quais são os interesses a defender e estar preparado, conhecer as bases sociológicas que fundamentam a concepção freireana, desde a sua proposta e projetos, bem como suas experiências.

Ao nos dizer que ensinar exige corporificação das palavras, pelo exemplo, induz aos educadores uma constante avaliação sobre seus

atos, considerando que todos os dias o professor é assediado pelos meios de comunicação de massa, os maiores e mais poderosos concorrentes do professor: TV, internet, celulares, sem falar naqueles que muitas vezes nem conhecemos, mas com os quais a maioria dos educandos estão familiarizados. Daí se justifica a necessidade e a importância da construção de um bom referencial de formação nos primeiros anos vida da criança, na verdade nem sempre acontece e se percebe que a sociedade mudou seus valores, constatando, assim, uma crescente escassez de bons princípios morais no cidadão brasileiro em todas as idades.

Diante do exposto, não podemos sequer nos permitir questionar se vale a pena continuar acreditando na escola e no professor como elementos essenciais para a sociedade e dignos de credibilidade. A bem da verdade, todo ser humano deve cumprir seu papel na sociedade e, de maneira especial, o professor, que atua numa instituição responsável pela formação humana. Mais que nunca tem que ser o exemplo! Por isso, os seus ensinamentos precisam ser vividos e não somente transmitidos. O bom professor não fala de princípios morais, ele os ensina por meio de suas práticas corporificadas.

O professor na concepção de Freire (2010) deve vivenciar a ética universal, inclusive na maneira de se vestir e se comportar, pois a melhor forma de ensinar é através do exemplo.

E entre o testemunho de dizer e o de fazer, o mais forte é o do fazer porque este tem ou pode ter efeitos imediatos. O pior, porém, para a formação do educando é que, diante da contradição entre fazer e dizer, o educando tende a não acreditar no que o educador diz. Se agora ele afirma algo, ele espera a próxima ação para detectar a próxima contradição. E isso corrói o perfil do educador que ele mesmo vai fazendo de si e revela aos educandos. Freire (1994).

A esse respeito Freire (1994) ainda diz que o pior de tudo é quando “Se esta coisa que está sendo proclamada, mas ao mesmo

tempo, tão fortemente negada na prática, fosse realmente boa, não seria apenas dita, mas, vivida” (p. 76).

Não há o que comentar, o autor explicou que o exemplo é muito forte para a criança que busca se espelhar no adulto e em especial aquelas pessoas que cuidam diretamente da sua educação como os pais e professores. Atenção! Muita atenção! O que vivemos e falamos para as nossas crianças elas aprendem exatamente, o que nós ensinamos a elas e, sobretudo, nos exemplos. Afinal, qual está sendo o nosso referencial de vida repassado aos jovens e crianças na atualidade? Não adianta cobrar delas no futuro aquilo que não ensinamos hoje, portanto, cuidado, pais e professores.

Ensinar também exige do professor consciência do inacabado, o homem é um ser em constante processo de construção e aprendizado, as coisas mudam sempre e precisamos mudar o nosso jeito de ser com elas. Isso exige que o professor e o aluno encontrem-se nessa marcha de socialização e interação, buscando aprender juntos, procurando fazer uma reflexão crítica constante sobre as práticas realizadas nas atividades, a fim de irem inovando os seus conhecimentos. É tarefa do professor aprender sempre e despertar no aluno essa consciência de formação continuada.

Paulo Freire (2010) proclama que uma das tarefas mais importante na prática educativa crítica é propiciar as condições para que os educandos, em suas relações uns com os outros, em comum com o professor, aprendam através desta experiência profunda, como se assumir enquanto ser social e histórico; como ser presente, comunicativo, transformador, criador e realizador; que tenha capacidade para sentir raiva, mas aprenda simultaneamente como dominar seus impulsos. Mas, acima de tudo, que desenvolva capacidade de amar. O autor desfere uma infinidade de golpes certos naqueles que assumem a tarefa de ensinar, e muitas vezes ignoram seus ensinamentos e técnicas que, apesar da simplicidade, de grande valor na prática educativa, expressão da mais absoluta verdade.

Neste sentido, Freire (2010) acredita que ensinar não é transferir conhecimento, portanto, exige a consciência de que as coisas são inacabadas e o reconhecimento do que somos condicionados. O respeito à autonomia do educando é algo imprescindível no ato educativo, bem como o bom senso, a humildade, a tolerância, o respeito ao saber do educando adquirido na sua realidade, a alegria e a esperança que devem estar muito presentes no ato educativo.

Ensinar exige também a convicção de que a mudança é possível e que nós fazemos parte dela, assim como a curiosidade que instiga professor e aluno a buscarem sempre.

A última parte do livro *Pedagogia da Autonomia* de Freire (2010) discute o tema e propõe uma série de exigências que considera fundamental a prática pedagógica docente no contexto da temática geral: ensinar é uma especificidade humana e nesse contexto ele considera que o ato de ensinar exige por parte do educador: segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, exige também liberdade e autoridade, tomada de decisões conscientes, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, exige disponibilidade para o diálogo e, por fim, exige querer bem aos educandos.

Não há como admitir que a relação educador e educando seja fria e sem afetividade. O que não se pode permitir é a interferência da afetividade no cumprimento ético do exercício da docência, mas que ela esteja presente no dia a dia, tornando a relação educador/educando e o conhecimento algo prazeroso e alegre.

Considerações Finais

Analisando projetos de cursos de licenciaturas de diferentes instituições brasileiras a época de elaborar e reformular os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura da instituição em que tra-

balho percebi que, dentre os projetos pedagógicos que pesquisei, tanto em instituições públicas quanto particulares, só um deles propôs a realização de um seminário integrado no primeiro período direcionado a discutir a proposta pedagógica de Paulo Freire.

Há mais de 20 anos ministro aulas no curso de Pedagogia, e sempre uma ou duas obras de Freire fazem parte das referências bibliográficas das disciplinas sob minha responsabilidade, em especial a obra Pedagogia da Autonomia que considero o livro de cabeceira do professor. Além disso, direciono minhas pesquisas nos cursos de licenciaturas e as orientações de Trabalho de Conclusão de Curso (monografias) para possibilitar aos estudantes uma reflexão sobre a pedagogia Freireana, que ao meu ver foi e continuará sendo uma proposta transformadora, inovadora e possível de ser aplicada em qualquer nível ou modalidade de ensino.

Sabe-se que a história da educação no Brasil foi e vem sendo construída com muitas contradições e sem prioridades. Os professores, a partir de 1996 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDEN), conseguiram a garantia de políticas públicas voltadas para a sua formação em nível superior. A partir da lei o ensino básico, a educação infantil e o ensino fundamental passaram a ter a exigência de contar com profissionais formados no nível superior. Podendo ser admitidos professores de nível médio somente na educação infantil e séries iniciais, na falta de graduados.

A partir da aprovação da LDBEN a formação de professores em nível superior passou a ser uma exigência legal. Eis algumas considerações importantes sobre a formação de professores que merecem destaque:

- Em se tratando dos conceitos e da trajetória educacional no Brasil e da formação de professores, percebe-se que tanto a educação quanto a formação de professores, foi tratada com descaso pelas autoridades. Só a partir da chegada da Família

Real ao Brasil é que o imperador, preocupado com o seu reinado, inicia o processo de organização da Educação no país.

- O professor, antes da aprovação da LDBEN, ou era um leigo ou normalista em raríssimas exceções, professores com curso superior não havia, assim, para ser professor bastava saber um pouco mais ou ter um nível igual ao do seu aluno. Também por parte do governo não existia nenhuma preocupação com a formação docente.
- Os cursos normais criados nas décadas de 1930 e 1940 não tinham bases sólidas, abriam e fechavam várias vezes.
- O curso de Pedagogia criado em 1939 tinha como preocupação formar técnicos para atender o processo de industrialização. E foram reformulados em 1969 para atender os interesses da ditadura militar.
- A LDBEN representa um marco na conquista pela formação de professores, que agora passa a acontecer em nível superior.
- Paulo Freire, um dos maiores educadores do século XX, era um homem humilde de classe média, fez direito e filosofia, e dedicou sua vida à educação, a sua proposta criada para questionar e lutar contra a opressão vivida pela sociedade naquele momento, por ser contra qualquer tipo de opressão e dominação não foi aceito pela classe dominante que o perseguiu e o expulsou do país durante o regime militar por mais de 15 anos.
- Na década de 1950 e início dos anos 60 surge o projeto de alfabetização de adultos de Paulo Freire numa concepção de educação progressista libertadora, fruto de muito estudo sobre a filosofia de Marx e Engels, baseada no materialismo histórico, existencialismo cristão, somada a vivência da situação em que a sociedade brasileira vivia naquela época, dividida em duas classes sociais distintas. De um lado estava a classe dominante opressora, do outro a classe trabalhadora (a maioria

da população analfabeta) oprimida, vivendo um momento de transição em que a sociedade tenta sair de uma economia (fechada) voltada para o capital estrangeiro, para uma sociedade aberta e democrática (processo de industrialização).

- A pedagogia do oprimido é aquela em que Paulo Freire acredita que é capaz de ser aplicada em qualquer sociedade capitalista em que existe oprimido e opressor, em que a prática pedagógica do professor consiga, por meio do processo de conscientização dos oprimidos, libertá-los, tirá-los da condição de dominados e oprimidos e torná-los sujeitos ativos, construtores da sua história por meio de uma aprendizagem consciente e autônoma, que seja capaz de contribuir para a transformação da sociedade, tornando-a mais justa, mais humana, com menos desigualdades sociais.
- No Brasil, a partir do período colonial, constatou-se a presença de três correntes de tendências pedagógicas, e cada uma delas representam os interesses educacionais vigentes na época, e dentro de cada uma dessas correntes existem as tendências que representam a educação em cada período histórico da sociedade e educação brasileira.

A primeira corrente abriga as tendências pedagógicas liberais, e nessa corrente estão as tendências pedagógicas: a) Liberal Tradicional, Liberal Renovada Progressivista, Tendência Renovada, Não Diretiva e a Liberal Tecnicista.

Essa corrente defende e representa o maior período da história da educação brasileira, surge com a educação Jesuítica e vai até os anos 60, embora surjam outras tendências depois destas; constata-se que essa corrente continua muito presente na educação ainda no século XXI. Considerando que a sociedade brasileira continua capitalista, dividida em classes sociais distintas com interesses antagônicos, em que prevalecem os interesses da classe dominante.

A outra corrente de tendências pedagógicas surge no final da década de 1950 e início dos anos 60 é a Tendência Progressista, e com ela nascem outras tendências: Progressista libertadora, Progressista Libertária e a Crítico-Social dos Conteúdos. Essas tendências representam um avanço na educação, e vão contra os princípios da Educação tradicional. Tem em comum a proposta de uma educação que visa à libertação do homem de qualquer tipo de opressão por meio de uma educação conscientizadora.

Percebe-se que as ideias dessas tendências estão presentes na ação isolada de algumas instituições, organizações e Universidades, porém a legislação brasileira e as diretrizes curriculares defendem uma proposta de educação ainda tradicional e neoliberal.

Tratando-se da formação de professores constatou-se que a corrente progressista libertadora não influenciou nos cursos de formação de professores porque esses cursos foram reformulados em 1969 para atender os interesses da ditadura, numa concepção tecnicista. Vale ressaltar que a maioria dos professores em exercício nos cursos de formação no início deste século foi formada nesses cursos e eles continuam formando outros professores.

A terceira corrente é a tendência pedagógica interacionista, criada depois da aprovação da LDBEN 9394/96 para atender os interesses do projeto neoliberal.

A partir do conhecimento sobre os saberes necessários a prática pedagógica docente proposta por Paulo Freire na obra *Pedagogia da Autonomia*; dedicada aos professores, somado ao conhecimento das suas bases filosóficas sociológicas, sua trajetória de vida na educação, seu compromisso com uma educação para a transformação, por meio da conscientização e libertação dos oprimidos, e ainda vivendo numa sociedade em que uma grande parcela dela vive marginalizada e explorada; verifica-se que a sua teoria progressista libertadora que não foi criada de maneira estática, é plenamente possível de ser aplicada na educação deste século com possibilidades de melhorias na educação.

Foi uma proposta criada e que poderá ser implementada em qualquer época, inclusive numa sociedade onde existe exploração. Tal possibilidade é respaldada a partir da prática e experiência vivenciada em vários outros países, desde que adaptada a cada realidade e momento.

Se os cursos de formação de professores adotassem a teoria de Paulo Freire na formação dos professores, aí sim, os futuros professores sairiam das Universidades preparados para uma educação para a transformação. Na sua concepção os professores antes de assumir a docência deveriam ter consciência de que: ensinar exige rigorosidade metódica, criticidade, pesquisa, respeito aos saberes do educando, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer tipo de discriminação, reflexão crítica sobre a prática e reconhecimento da identidade cultural.

A prática educativa exige a compreensão de que o professor não é um mero transmissor de conhecimento, e que ele deve estabelecer uma relação recíproca entre o aprendente e o ensinante, visando um aprendizado coletivo. Ensinar exige bom senso do educador, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, e compreensão da realidade, exige alegria, esperança e a convicção que a mudança é possível.

O ato educativo exige curiosidade, segurança, competência profissional, comprometimento e compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Ensinar é reconhecer que a educação é ideológica e o professor precisa saber escutar e querer bem o seu aluno; na concepção de Freire só é possível uma educação para a transformação por meio de uma prática educativa que conduza o educando à sua libertação, por meio da conscientização que leva à emancipação do cidadão tirando-o da condição de oprimido, concedendo-lhe o direito à cidadania plena.

Referências bibliográficas

- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1994). *Professora, Sim, Tia, Não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D' água.
- Freire, P. (2000). *Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição* (24a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário a prática educativa*. São Paulo: Paz e terra.
- Nidelcoff, M. T. (1994). *Uma escola para o povo* (37a ed., J. Oliveira, Trad). São Paulo: Trevisan.
- Ruiz, M.J.F (2003). O papel Social do professor: Uma contribuição da filosofia da Educação e do Pensamento freireano à formação do professor. *Revista Ibero Americana de Educación*, 33 (pp. 55-70). Recuperado de <http://rieoei.org/rie33a03.PDF>
- Gadotti, Moacir. (1998). *Pedagogia da Praxis* (2a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Brasil. Ministério da Educação. (2011). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 22 de junho 2011.

(Página deixada propositadamente em branco)

26. DO COMPASSO AO COMPUTADOR: O MESMO DESAFIO HUMANIZADOR PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA

*Eimard Gomes Antunes do Nascimento*¹³⁰

*Cristiane de Sousa*¹³¹

Resumo

A abordagem deste tema tenciona promover uma reflexão frente à importância da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação, com o foco central no ensino da Matemática. A disseminação do computador e de todos os seus periféricos vêm provocando, nas últimas décadas, uma grande mudança social, sem deixar de incluir um impacto potencial do uso das novas tecnologias na área da educação. Porém, também importa evidenciar, alguns aspectos de desvantagens/desafios que as mesmas ainda enfrentam no processo do ensino e da aprendizagem no âmbito escolar. Nesse sentido, buscou-se averiguar junto à literatura, alguns conteúdos que abordassem o assunto. O estudo faz uma breve história desde a evolução

¹³⁰ Doutorando na Universidade de Aveiro – Portugal, em Educação no ramo da Didática e Tecnologia Educativa. Pesquisador bolsista da CAPES-Brasil-Proc.nº 9580/13-1. eimard@gmail.com

¹³¹ Doutorando na Universidade de Aveiro – Portugal, em Educação no ramo de Diversidade e Educação Especial. cristiane.sousa@ua.pt

industrial, com as ideias de John Dewey e, na atualidade, com as ideias e pensamentos de duas personalidades importantes, como Papert (considerado o pai da informática na educação) e Freire (considerado o pai da educação inclusiva e humanizadora) num diálogo pertinente e interessante. A utilização das TIC, no contexto escolar, significa desenvolver vários sentidos nos alunos, fazendo com que criem novas formas de visualização, de aprimoramento dos conteúdos e, de partilha dos conhecimentos por intermédio do computador, de uma forma interdisciplinar, dinâmica e humanizadora. Contudo, na educação, não há uma tecnologia específica a ser utilizada, nem uma forma única de utilização destes recursos, mas um leque de oportunidades educativas que as diferentes tecnologias revelam, cabendo ao professor adequá-las às necessidades e especificidades da escola, pela qual é necessária a formação continuada ao professor quanto às possibilidades de uso da tecnologia.

Abstract

This text aims to promote reflection on the importance of the use of Information and Communication Technologies (ICT) in education, focusing the teaching of Mathematics. The widespread use of computers and all its components has been causing, in recent decades, a great social change, considering yet the impact of the use of new technologies in education. Nevertheless, it is also important to highlight some disadvantages/challenges that technologies still face in the process of teaching and learning in schools. Thus, this study analyzed, in literature, some contents about this subject. Within this aim, the text stress a brief history since the industrial revolution, considering John Dewey ideas and, recently, the ideas of two important personalities, Papert

(considered the precursor of the informatics in education), and Freire (considered the precursor of the humanizing and inclusive education), in a relevant and interesting dialogue. The use of ICT in the school context fosters the development of students, enabling new ways of display the content and share knowledge through the computer, what leads to an interdisciplinary, dynamic and humanizing education. However, in education there is not a specific technology to be used, nor a specific way to use the resources, but a range of educational opportunities opened by different technologies. Hence, teachers may adapt them to the specific needs of each school, what makes necessary a continuous teacher education about the possibilities of the use of technology in classrooms.

1. Introdução

A sociedade atual está sendo marcada por uma sucessão de transformações em vários setores, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento das tecnologias da informação, que vem ocorrendo de forma cada vez mais rápida. Vivemos numa sociedade cada vez mais automatizada, as máquinas foram introduzidas na revolução industrial e já fazem parte do nosso dia a dia, onde fica difícil imaginar uma atividade da vida moderna que não seja de alguma forma, mediada por uma máquina ou computador (Valente, 1998; Nascimento, 2012).

A disseminação do computador e de todos seus periféricos estão provocando uma grande mudança social. O impacto dessas novas tecnologias tem provocado mudanças também na educação. A escola, como instituição social responsável pelos processos formais de aprendizagem e construção de conhecimentos, não poderia assumir um papel neutro neste contexto chamado sócio-tecnológico em que vivemos.

Atualmente é quase certo, quando falamos em educação, citar o uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na valorização e na melhoria do ensino e da aprendizagem, considerando que estas têm tido sua inserção demandada pelas práticas pedagógicas tornando-se cada vez mais necessárias as discussões e reflexões acerca dessa inclusão. A necessidade de diversificar métodos de ensino para contrariar o insucesso escolar ajudou ao uso crescente do computador no ensino (Fiolhais & Trindade, 2003).

Em nosso tempo de globalização, e nas mudanças tecnológicas devido ao seu rápido avanço, e com consequência, cada vez mais cedo as crianças estão em contato com as tecnologias, fazendo com que os profissionais da educação se posicionem mais rapidamente a respeito de seu uso (Valente, 1999; Freire, 2005; Nascimento, 2013). Já que a inclusão digital tem-se colocado como um recurso

a serviço do sistema educativo e, conseqüentemente, como parte do processo de ensino e da aprendizagem uma vez que faz constantemente a mediação entre indivíduo e conhecimento.

Diante desse fato justifica-se a realização desta pesquisa visando à utilização das TIC como ferramenta pedagógica no ensino da Matemática. Este trabalho foi realizado com respaldo em pesquisa bibliográfica, por meio da qual se buscou informações em livros, artigos de periódicos e sites de bases de dados científicas na internet. Segundo Chizzotti (1991), a investigação que requer utilizar “a bibliografia quer indicar que o pesquisador pode encontrar uma farta documentação para desenvolver a própria pesquisa e resolver os problemas teóricos e práticos que essa exigir”(p. 127).

O presente estudo vem viabilizar no tocante da importância de uma humanização no ensino e nas práticas com o uso das TIC para auxiliar o ensino e aprendizagem em sala de aula de Matemática, pois, para Freire (2000, 2005) a tecnologia faz parte da nossa vida e do nosso trabalho, assim, não podemos ‘fingir’ que não podemos aprender, mais é também, imperioso conhecer a história da ‘prática educacional’.

2. Educação e informática

Na educação, quando falamos a palavra teoria, relacionamos logo em seguida, como será a prática? Desta teoria ou conceito, como vamos usá-la na prática o que se aprendeu na teoria?. A preocupação com essa prática, se teve maior atenção na revolução industrial, em torno do século XVI, em que ocorreu a introdução das máquinas na sociedade e conseqüentemente mudando sua formação de modo dinâmico e brutal.

No que tange aos preceitos escolares faz-se necessário salientar um dos autores que mais marcou o desenvolvimento de um

ambiente de ensino, onde a própria escola funcionasse como uma comunidade ativa de vida, refletindo o modelo da sociedade vigente, é o célebre filósofo e educador norte-americano John Dewey (1859-1952).

Suas ideias foram implantadas firmemente no solo da vida norte americana, estendendo-se por quase todo o mundo e até os dias de hoje, tem influenciado outros teóricos de várias partes do nosso planeta. E no Brasil “as idéias pedagógicas de John Dewey tiveram uma importante influência sobre a educação brasileira” (Souza & Martineli, 2009, p.169), levando a consolidação de uma ideia de participação e cooperação, segundo a qual o professor motivava o aluno a pensar no problema, verificar as possibilidades e deduzir o resultado.

Corroborando com as Ideias de Dewey, Freire (2001), que se dedicou ao ensino de forma apaixonada, defende que os métodos educacionais devem também privilegiar o desenvolvimento das habilidades e técnicas matemáticas através da resolução de exercícios. Para o autor, uma boa educação começa quando o aluno descobre por si só a solução de problemas. Neste sentido, tem-se a ideia que a prática favorece o aluno e a memorização da teoria ou conceito juntamente com a prática de exercícios.

Em relação ao uso das TIC na educação Matemática, D’Ambrosio (1986) chama atenção para o fato de que, em situações diversas, o aluno se mostra mais confortável com o uso de tecnologias. Valente (1999) complementa o pensamento, relatando que os alunos ficam mais motivados pelo uso do computador e *softwares* do que somente com os professores, visto que, nos últimos tempos as crianças e jovens fazem uso da tecnologia virtual em jogos e brincadeiras que são dispostos no mesmo formato da tecnologia educativa.

De acordo com Nascimento (2013), Machín (2008), Fitas e Costas (2008) existe uma discussão muito grande sobre o que seria

Informática Educativa (IE) ou Tecnologia Educativa (TE) e qual o papel do computador nas escolas. O objetivo da IE ou TE é utilizar o computador como recurso didático para as práticas pedagógicas nos diversos componentes curriculares, incentivando a descoberta tanto do aluno quanto do professor e preocupando-se com “quando”, “por quê” e “como” usar a informática para que a mesma contribua efetivamente para a construção do conhecimento.

Assim, a Informática na Educação, vai muito além de ensinar o aluno sobre competências necessárias para utilizar o computador, procurando caminhos para a sua utilização como um recurso transformador no ambiente de aprendizagem, fazendo com que os alunos explorem alternativas de resolução de forma rápida, integrada e motivante, rompendo barreiras entre os diferentes conteúdos do currículo escolar.

3. Uso das tecnologias como auxiliar na educação

A informática na educação se faz presente na maioria das escolas hoje, tendo como propósito contribuir com a qualidade do ensino, pois se constitui em uma ferramenta, que, utilizada corretamente, pode levar-nos a resultados educativos progressivamente mais positivos (Guerrero & Kalman, 2010; Albuquerque & Costa, 2013). Na verdade o mesmo contributo que esperamos das áreas disciplinares, também pode advir das novas tecnologias, potenciando-as como auxiliar nos diferentes processos de desenvolvimento pessoal e profissional.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Médio expressam a importância dos recursos tecnológicos para a educação com vistas à melhoria da qualidade do ensino aprendizagem. Destacam que a informática na educação “permite criar ambientes de aprendizagem que fazem sugerir novas formas de pensar e aprender” (Brasil/MEC/SEF Brasil, 1998a, p. 147).

Além disso, ressaltam que o uso da tecnologia na educação não deve ser encarado apenas como uma inovação pedagógica para o uso de novos meios e instrumentos, sendo necessário saber que os diferentes recursos tecnológicos podem contribuir para a educação, identificando quando, porquê e como a tecnologia pode mediar e auxiliar os processos de ensino/aprendizagem.

Os PCN destacam que:

É necessária e suficiente a utilização da informática como disciplina na Educação Básica por que necessitam de conhecimentos em softwares para a vida no dia a dia. Com tanta modernidade tecnológica, sentimos a grande necessidade de inserir a informática no contexto educacional. (Brasil, 1998a, p. 67)

Não só na Educação Básica, mas também no Ensino Superior o computador deve ser usado como instrumento de trabalho (Freire, 2005), como destacam as diretrizes curriculares para o curso de Matemática,

[...] desde o início do curso o bacharelado deve adquirir familiaridade com o uso do computador como instrumento de trabalho, incentivando-se sua utilização para formulação e solução de problemas. [...] Desde o início do curso o licenciando deve adquirir familiaridade com o uso do computador como instrumento de trabalho, incentivando-se sua utilização para o ensino de matemática, em especial para a formulação e solução de problemas. É importante também a familiarização do licenciando, ao longo do curso, com outras tecnologias que possam contribuir para o ensino de Matemática [...] (Brasil, 1998b, pp. 5-6).

A utilização das TIC no contexto escola significa desenvolver vários sentidos nos alunos, fazendo com que criem novas formas

de visualização, de aprimoramento dos conteúdos das disciplinas curriculares e de partilha dos conhecimentos por intermédio do computador, de uma forma interdisciplinar e dinâmica.

Desta forma, o computador mediante os softwares educativos utilizados como ferramentas auxiliares podem se tornar um instrumento de estímulo aos alunos e um desafio aos professores, pois contribui para o desenvolvimento da prática docente. Valente (1998), que destaca a ideia da necessidade de uma educação para a compreensão, de qualidade e interativa, assim se expressa:

[...] a solução para uma educação que prioriza a compreensão é o uso de objetos e atividades estimulantes para que o aluno possa estar envolvido com o que faz. Tais alunos e objetos devem ser ricos em oportunidades, que permitam ao aluno explorá-las e, ainda, possibilitar aberturas para o professor desafiar o aluno e, com isso, incrementar a qualidade da interação com o que está sendo feito (Valente, 1998, p. 90).

Em geral, a utilização das TIC no ensino revela-se inegavelmente positiva não apenas por ele ser um instrumento que é hoje imprescindível a um ensino ativo, baseado na descoberta progressiva do conhecimento pelo aluno e na maior autonomia da sua aprendizagem, mas também porque, levantando novas questões e ressuscitando algumas questões antigas, relança a discussão em torno de assuntos cruciais como as relações professor-aluno, aluno-aluno e o desenvolvimento das capacidades cognitivas do professor e do aluno (Fiolhais & Trindade, 2003).

Sabe-se que o sucesso educacional não se concentra apenas nas ferramentas metodológicas utilizadas, mas em especial na presença do professor, que está constantemente procurando meios para melhorar a qualidade do ensino. Neste sentido, a tecnologia da informática possibilita um novo caminho a ser percorrido.

4. A matemática e a modelagem do dia-a-dia vivido

Quando um professor aplica em sala de aula a modelagem como estratégia de ensino, ele tem a intenção de ensinar matemática e de explorar as aplicações matemáticas no dia-a-dia (Jacobini & Wodewotzki, 2006). Nesta construção de modelo e da interação entre a matemática utilizada na modelagem e o conteúdo programático, o professor mostra aos alunos a oportunidade de conviver com conteúdos vivos, práticos, úteis e significativos.

Entretanto, vemos essa ação de ensinar e de aprender como sendo apenas uma das possibilidades oferecidas pela modelagem Matemática. Ao restringir a ela suas pretensões pedagógicas, o professor mantém seu olhar exclusivamente na matemática e deixa de considerar outras oportunidades tanto para o crescimento intelectual e cognitivo dos alunos como para a sua formação crítica (Jacobini & Wodewotzki, 2006). Dentre essas oportunidades necessita-se de ações sociais e políticas possibilitando trabalhos investigativos inerentes à aplicação da modelagem no currículo escolar, com a expectativa de que despontem, em todos os participantes, quer novos olhares e novos saberes sobre a matemática e os fatos investigados, quer sobre a realidade social que se encontra ao seu redor (Freire, 2005; Valente, 1999).

5. Freire e os matemáticos: um diálogo interdisciplinar

Num vídeo memorável, podemos testemunhar o encontro entre dois ícones da pedagogia moderna, Paulo Freire, defensor da educação pelo diálogo e da aproximação interpessoal do professor e alunos e do educador Matemático Seymour Papert, defensor da utilização dos computadores em sala de aula, como ferramenta de aprendizagem e contributo para uma educação experimental

e espontânea (Freire & Papert, 1995), ambos discutindo sobre o futuro da escola e o impacto dos novos meios de comunicação no modelo de escola atual.

Freire relata neste encontro, que defende uma pedagogia da curiosidade, uma pedagogia da pergunta, que é exatamente a pedagogia que se funda nessa curiosidade, sem a qual não há pedagogia capaz de motivar a criança, ou o aluno, a participar e a interrelacionar e, assim, obter uma aproximação interpessoal com os colegas e com o professor. Segundo Papert (Freire & Papert, 1995), fora da escola, isto é, na vida real, existe um desequilíbrio entre o aprendizado e o ensino que está muito mais valorizado socialmente que o aprendizado. Na verdade, tarefa da escola e dos educadores seria a de dar valor ao aprendizado, aos custos do ensino. Ainda para o mesmo autor “nada é mais ridículo do que a ideia de que a tecnologia possa ser usada para melhorar a escola” (Freire & Papert, 1995, 14:35 minutos), sendo certo que na escola que conhecemos, esperamos que haja sempre lugares para as crianças se encontrarem com pessoas para aprender.

Na informática, as coisas normalmente acontecem mais rápido. Então o objetivo dos educadores deveria ser procurar novas maneiras de lidar com as crianças e de se relacionar dentro do triângulo: adulto, criança, saber. Precisamos de relacionamentos bem diferentes e é claro que isso não aconteceria de forma fácil e automática. Papert defende a pedagogia experimental, na qual o aluno deva vivenciar cada conteúdo que aprende; em que a tecnologia deve ser a ferramenta fundamental para o aprendizado e a escola ser um ambiente de encontro entre os alunos e dos alunos com o professor.

Contudo, as ideias propostas por Papert não têm ainda um acolhimento minimamente significativo nas escolas brasileiras e portuguesas, uma vez que a estrutura educacional e os objetivos da escola, estão submissas as políticas governamentais dos respectivos países, nem sempre colocando a educação e a pesquisa científica

em um plano de interesse geral, remetendo-as, de forma continuada, para opções mais alinhadas com interesses dominantes, na unidade epocal hodierna. No que se refere às tecnologias aliadas à educação, ainda se encontram dando pequenos e lentos passos, pois dependem muito de resultados que os governos esperam das avaliações que vão realizando.

Considerações finais

A ideia dos pesquisadores sobre a prática ser um complemento da teoria se verifica durante o processo de evolução da sociedade. Assim, constatou-se que, pelo menos ao longo dos dois últimos séculos, ou mais precisamente, desde o início da revolução industrial, essa preocupação tem sido autocraticamente dominante.

O uso de computadores em ambientes educativos pode ajudar-nos a relançar as bases da relação das pessoas com as aprendizagens e com a ação diária, cidadã ou profissional. Para isso, e em termos gerais, a utilização da Informática Educativa em uma escola implica desenvolver o conteúdo das disciplinas curriculares por intermédio do computador, progressivamente de uma forma interdisciplinar e integrada.

Este processo não depende somente dos recursos físicos, mas sim da conscientização por parte de toda a escola, incluindo o professor, as direções e os responsáveis políticos, para que eles possam ser mobilizados e desenvolvidos ao serviço de uma aprendizagem significativa.

Procuramos mostrar, nesta breve síntese, que a utilização das TIC, descritas com o objetivo de serem inseridas no processo de ensino, pode ser propícia ao desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa e problematizadora, evidenciando vantagens que proporcionam a realização de atividades mais desafiadoras, motivadoras, interessantes, dinâmicas e interativas.

As TIC no contexto escolar podem se constituir como um caminho para o professor vivenciar com os alunos o processo de ensino e aprendizagem, revelando-se a satisfação, a motivação, a competência e a habilidade em relação aos objetivos preconizados pelo Plano de Desenvolvimento da Educação, com vistas ao desenvolvimento científico, tecnológico, social e cultural.

Verifica-se ainda, que o uso das TIC para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, pode contribuir para a compreensão dos conceitos e para sua colocação em prática, além do desenvolvimento de competências, como raciocínio lógico, dedução, entre outros.

Em se tratando da utilização de novas tecnologias no contexto educacional, o que se percebe é que o educador encontra-se inserido num emaranhado de conexões cujo centro é móvel, pois a mudança é frequente, esperada e, por vezes, extraordinária. Não há uma tecnologia específica a ser utilizada, nem uma forma única de utilização dos recursos tecnológicos, mas um leque de oportunidades educativas que as diferentes tecnologias revelam, cabendo ao professor adequá-las às necessidades e especificidades da escola e do alunado com que atua.

Entretanto, para que tais adaptações possam se efetivar, é necessário domínio do professor quanto às possibilidades de uso da tecnologia na educação. A formação do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica.

Finalmente, devem-se criar condições, como cursos de formações continuada para que o professor saiba re-contextualizar tanto o aprendido como as experiências vividas durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula compatibilizando as necessidades de seus alunos aos objetivos pedagógicos a que se propõe atingir.

Referências

- Albuquerque A. M. C. & Costa R. R. R. (2013). Experienciando práticas educativas no laboratório de informática. In *Encontro da Linha de Educação Currículo e Ensino da Universidade Federal do Ceará*, 1, 307-311. Brasil: Imprece.
- Chizzotti, A. (1991). *A pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- D´ambrosio, U. (1986). *Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática* (2ª ed.). Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- Dewey, J. (1985). *Vida e Obra. Coleção os Pensadores*. (2ª ed.). São Paulo: Abril Cultural.
- Fiolhais, C., & Trindade, J. (2003). Física no computador: o computador como uma ferramenta no ensino e na aprendizagem das ciências físicas. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 25(3), 259–272. doi:10.1590/S1806-11172003000300002
- Fitas, E. S. & Costa C. (2008). Quadros Interactivos: Relato de Investigações Realizadas no âmbito do Ensino e Aprendizagem da Matemática. *Revista Tecnologia e Educação Matemática*, 15, 221-243. Disponível em http://spiem.pt/DOCS/ATAS_ENCONTROS/2008/2008_25_ESFitas.pdf
- Freire, P. (2000). *Educação e Mudança* (12ª ed). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (17ª ed). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido: Saberes necessários à prática educativa* (47ª ed). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. & Papert, S. (1995). *O Futuro da escola e o impacto dos novos meios de comunicação no modelo de escola atual*. Vídeo produzidos por Márcia Moreno e Marco Aurélio Del Rosso. São Paulo: TV PUC de São Paulo com apoio do Jornal.
- Guerrero, I. & Kalman, J. (2010). La inserción de la tecnología en el aula: estabilidad y procesos instituyentes en la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 213-229.
- Jacobini, O. R., & Wodewotzki, M. L. L. (2006). Uma reflexão sobre a modelagem matemática no contexto da educação matemática crítica. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 19(25), 71–88. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a02.pdf>
- Machín, M. C. (2008). CAS (Computer Algebra System) En La Enseñanza Y Aprendizaje del Cálculo. Algunos Resultados de Investigación. *Revista Caderno de Pesquisa*, 111, 47-71.
- Nascimento, E. G. A. (2012). *Avaliação do software GeoGebra como instrumento psicopedagógico de ensino em geometria*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza). Recuperado de <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3081>
- Nascimento, E. G. A (2013, Agosto,). A importância da informática educativa nas séries iniciais. In Santos, A. N., Gomes, S. L., Neto, J. A. G., & Caldas, O.F. M., Filho (Orgs.) *I Encontro da Linha de Educação Currículo e Ensino da Universidade Federal do Ceará. Anais Saberes da Docência, Currículo e Ensino* (pp. 295-300). Fortaleza, Brasil: Imprece.

- Souza, R. A. & Matineli T. A. P. (2009). Considerações Históricas sobre a Influência de John Dewey no Pensamento Pedagógico Brasileiro. *Revista HISTEDBR on-line* 35, 160-162. Campinas:São Paulo. Retirado de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/35/art11_35.pdf
- Valente, J. A.. (1998, Maio). Informática na educação: a prática e a formação do professor. In IX ENDIPE (Org.). *II Anais I do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Vol.1/2. Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula* (pp. 1-10). Águas de Lindóia/Universidade de São Paulo, Brasil: Editora Vozes.
- Valente, J. A.. (1999). *O computador na Sociedade do Conhecimento*. Campinas: Unicamp/Nied.

Legislação e documentos oficiais

- Brasil/MEC/SEF (1998a). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos de Ensino Fundamental - introdução aos parâmetros curriculares nacionais, Matemática*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>.
- Brasil/MEC/SEF (1998b). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos de Ensino Fundamental. Matemática*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>.

(Página deixada propositadamente em branco)

27. LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL, UN NUEVO DESAFÍO EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: UN ANÁLISIS FREIREANO DE LAS POLÍTICAS DE INTEGRACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS EN URUGUAY

*Rosana Martínez Barcellos*¹³²

*Carlinda Leite*¹³³

*Angélica María Monteiro*¹³⁴

Resumo

Este artigo analisa as políticas de integração das tecnologias do Uruguai em seu contexto regional, e a importância da alfabetização digital no segmento da educação de adultos, visando o seu desenvolvimento pleno na sociedade onde as relações da tecnologia, cultura, e identidade estruturam a vida (Castells, 1999; Kellner & Share, 2008). Para sustentar esta análise, nos propomos desde uma concepção de alfabetização no sentido amplo como propôs Paulo Freire (1987), que permita conhecer e transformar a realidade, e o conceito de educação dialógica,

¹³² Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.

¹³³ CIE. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.

¹³⁴ CIE. FCT. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.

libertadora (Freire, 1987), que compreende a educação como processo de emancipação.

No Uruguai, desde a saída da ditadura e com maior ênfase desde o ano de 2007, o primeiro governo de esquerda colocara em prática diversas políticas de integração com as tecnologias. No contexto da Agenda digital Uruguiaia, têm-se desenvolvido diversas estratégias na educação que têm possibilitado, às gerações adultas do interior do país, participar da alfabetização digital, com o objetivo de diminuir a brecha digital e promovendo a participação e a integração social.

Uma análise destas políticas de alfabetização digital para adultos permite concluir que elas são elementos-chave no desenvolvimento da sociedade mais democrática, livres e inclusivas, e constituem, em si mesmas, um desafio para os governos. Seguindo a linha de pensamento freireana, os indivíduos necessitam ferramentas que lhes permitam realizar uma leitura da realidade de forma crítica, levando em conta as possibilidades que as tecnologias digitais têm introduzido e as formas de comunicação que têm imposto.

Abstract

This paper analyzes Uruguay's technologies integration policies, in its regional context, and, also, states the importance of digital literacy in youth and adult education, taking into account a conception of full development of individuals in society, where relationships between technology, culture and identity structure life (Castells, 1999; Kellner & Share, 2008). To support this analysis, we start from a broad sense of literacy, as proposed by Paulo Freire (1987), a literacy which enables individuals to understand and transform reality. Besides, we also start from concepts of dialogical education

and education for freedom, which comprise education as an emancipation process.

In Uruguay, since the exit of the dictatorship and with greater emphasis since 2007, the first left-wing government had put into practice several integration policies regarding technologies. In the context of the Digital Agenda of Uruguay, several educative strategies have been developed. Such strategies have been allowed adult generations to participate in digital literacy, reducing the digital gap and promoting participation and social integration. An analysis of such digital literacy policies for adults shows that they are key elements in the development of a more democratic, free and inclusive society. Such policies constitute, themselves, challenges for governments. Following the line of Freire's thinking, individuals need tools that allow them to develop a critical reading of reality, taking into account the possibilities introduced by digital technologies and the patterns of communication that have been promoted in this context.

Este siglo XXI ha recibido como legado las transformaciones sociales, económicas, políticas, científicas y educativas que el siglo anterior se encargó de producir a gran velocidad. En América Latina, el inicio de este siglo fue marcado por un viraje en la dirigencia de los gobiernos y por lo tanto, un cambio muy importante en las políticas sociales. En muchos países de este continente pasaron a ser comandados por gobiernos de izquierda. Conjuntamente con los cambios políticos vinieron aparejadas una serie de mudanzas que trajeron esperanza para la integración de una sociedad fragmentada por las diferencias.

Esas dinámicas sociales, se vieron estructuradas por un contexto definido por las características de una sociedad pos-industrial fuertemente influenciado por el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, donde la forma de producción y circulación del conocimiento establecen nuevas relaciones entre los sujetos. Relaciones que pasan por diversos aspectos de la vida cotidiana: aspectos laborales, económicos, del ejercicio de la ciudadanía, comunicacionales etc. Surgen, pues, con los avances tecnológicos muchas oportunidades, pero también nuevas formas de exclusión social, determinadas no sólo por el acceso material a los dispositivos sino también por la posibilidad de hacer uso efectivo de las tecnologías digitales.

Para enfrentar este reto, las políticas en educación de adultos tienen un nuevo desafío, la alfabetización digital. La que permita al sujeto aprehender esta realidad, cada vez más dependiente y determinada por las tecnologías digitales, participando activamente en ella. Una alfabetización que apunte a lo que plantea Coll (2009):

El concepto de alfabetización (...) comporta algo más que el conocimiento y manejo de unos recursos simbólicos y unas tecnologías, sea cual sea la naturaleza y características de esos recursos y esas tecnologías. Comporta además conocer las prácticas socioculturales

asociadas al manejo de los recursos simbólicos y las tecnologías en cuestión y ser capaz de participar en dichas prácticas utilizando unos y otras de manera adecuada. (Coll, 2009, p. 125)

Esta idea de cierto modo, se aproxima a la sustentada por Freire (1978), en la que resalta la necesidad de aprender a leer el mundo. Y es en ese acto de leer en el que se pone en juego la capacidad crítica que permite comprender y dar significado a la palabra en relación al contexto, al mundo de cada individuo.

Alfabetización crítica implica lectura crítica, decía Freire (2005, p. 11), “que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Esta lectura crítica es la clave principal para el desarrollo de una alfabetización digital que se encuadre en la realidad, y que atienda a las verdaderas necesidades de los educandos.

Por lo tanto, la alfabetización en el siglo XXI va más allá de aprehender la palabra. Hoy, los individuos necesitan mucho más que manejar el código escrito, necesitan herramientas que les permitan interactuar en un mundo en constante cambio, de lo contrario son excluidos de inúmeras formas de ejercicio de sus derechos. El enorme desarrollo de las tecnologías digitales ha determinado no sólo nuevos sentidos y significados, como lo plantean Sartori e Soares (2005), con éstas nuevas formas de fragmentación social. Existe una brecha entre los que pueden acceder a las tecnologías digitales y los que no lo tienen, y entre los que además de tener acceso material, pueden hacer uso efectivo de sus potencialidades en el desarrollo de la vida cotidiana y los que permanecen ajenos a ellas. Como lo realizó Streck (2009) al analizar la Pedagogía del Oprimido (Freire, 1987), los individuos son seres históricos y por lo tanto, las exigencias de cada época constituyen parámetros de inclusión/exclusión particulares. Hoy, el modo de usar las tecnologías digitales es uno de esos parámetros y merece atención.

Es así que iniciamos este artículo realizando un breve recorrido por las políticas de integración de tecnologías en Uruguay y su encuadramiento en las políticas que tienen un alcance regional e internacional. A partir de ello, tejemos una serie de ideas que apuntan a la importancia de la alfabetización digital en adultos y la forma que ha sido abordada en Uruguay. Para ello, presentamos el Plan Nacional de Alfabetización Digital (PNAD) como ejemplo de política de alfabetización de adultos en un contexto digital y como política de integración social. Realizamos un análisis de la relación entre alfabetización digital y ejercicio de la ciudadanía, tejiendo relaciones con concepciones que giran en torno a una educación liberadora, emancipadora, propuesta por Paulo Freire (1987). Finalizamos este artículo con algunas conclusiones respecto a la importancia de la alfabetización digital en adultos y los desafíos que ésta presenta para las políticas en educación. Concluimos que estas políticas son un elemento clave en el desarrollo de sociedades más democráticas, libres e inclusivas, y constituyen, en sí mismas, un desafío para los gobiernos. Siguiendo la línea de pensamiento freireana, los individuos necesitan herramientas que les permitan realizar una lectura de realidad de forma crítica, teniendo en cuenta las posibilidades que las tecnologías digitales han introducido y las formas de comunicación que han impuesto.

Un contexto político para las Tecnologías Digitales

En materia de políticas, el siglo XXI se ha caracterizado por el desarrollo de agendas educativas y sociales que tienen como centro la inclusión de las tecnologías de la información y comunicación en los diferentes sectores. A nivel mundial y regional, las tendencias apuntan a un fortalecimiento de esas políticas, lo que podemos observar desde el año 2001 con la aprobación

de la Asamblea de las Naciones Unidas a la realización de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (CMSI) que se llevó a cabo en Ginebra en el año 2003. Como resultado de esta, surgieron acuerdos internacionales que pusieron énfasis en la integración de las TIC fuertemente relacionada al desarrollo económico y social de los países, y las exigencias de la sociedad de conocimiento y la información.

A nivel latinoamericano, la XVIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, llevada a cabo en El Salvador en el año 2008, resalta la importancia de enfocar fuerzas en las políticas que garanticen la equidad, justicia social, participación e inclusión. En el acuerdo surgido de esta Cumbre (Gobierno”, 2008), los representantes de los veintidós países integrantes de la Comunidad Iberoamericana, se “comprometen a mejorar las oportunidades reales de las y los jóvenes, que permitan su crecimiento integral para lograr mayores niveles de inclusión y desarrollo social...” (Declaración de San Salvador, 2008, p. 2).

Como producto de esta Cumbre Iberoamericana, se impulsa el compromiso colectivo de los países de esta zona geográfica en el Proyecto Metas 2021. De él resaltamos la meta general, “Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida” (CEPAL & OEI, 2010, p. 156), que busca de forma específica garantizar el acceso a la educación a personas en situación más desfavorecida y aumentar la participación de estos adultos y jóvenes en programas de formación continua presenciales y a distancia.

En el mismo sentido de estas políticas, que promueven la educación a lo largo de la vida, el desarrollo de capacidades, y el enriquecimiento de los conocimientos (principios que integran la Declaración de Hamburgo de 1977 y en los que se basan las políticas de educación de adultos de las naciones integrantes de la ONU), la ONU, a través de la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI), consolida esta idea planteando que:

Afirmamos que a alfabetização é o alicerce mais importante sobre o qual se devem construir aprendizagens abrangentes, inclusivas e integradas ao longo de toda a vida para todos os jovens e adultos. Diante da dimensão do desafio da alfabetização global, consideramos fundamental redobrar nossos esforços para garantir que as prioridades e os objetivos de alfabetização de adulto já existentes, conforme consagrados na Educação para Todos (EPT), na Década das Nações Unidas para a Alfabetização (United Nations Literacy Decade, em inglês) e na Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento (Literacy Initiative for Empowerment, em inglês), sejam alcançados por todos os meios possíveis. (UNESCO, 2010, p. 6)

Ese empoderamiento, resultado de una educación para, y a través de la vida, como derecho humano fundamental, es esencial para que hombres y mujeres accedan a otros derechos. En la Declaración de Montevideo (MERCOSUR, 2009), los Ministros de Educación del MERCOSUR, resaltaron el carácter de bien público que posee la educación, y como tal, deben ser asegurados los medios para que adultos y jóvenes accedan a ella con el fin de contribuir a la formación de hombres y mujeres “reflexivos y autónomos, capaces de protagonizar la justicia, la solidaridad, la libertad, la democracia, la integración social, la defensa del ambiente, la convivencia pacífica y la no discriminación.” (MEC, 2011, p. 14). Los medios para alcanzar esto, deben contemplar las necesidades individuales, las características propias de cada cultura y cada sociedad, de tal forma que se pueda dar la apropiación de conocimientos, capacidades, y herramientas que permitan el desarrollo pleno en la sociedad.

En este proceso de construcción de sociedades más inclusivas y de equidad social, en el que se han embarcado los países latinoamericanos, la alfabetización digital es un puntal esencial para el

ejercicio de los derechos de los individuos, y por lo tanto, el ejercicio de la ciudadanía. Esta preocupación es evidente en las Metas 2021, donde refiere que: “Actualmente, la inclusión social se vincula, cada vez más, con el acceso al conocimiento, por la participación en redes y por el uso de las TIC” (CEPAL & OEI, 2010, p. 72).

Por lo tanto, la alfabetización digital, debe ser pensada desde esta perspectiva, comprendiendo que los cambios que las tecnologías digitales han venido a imponer, generan relaciones “opresor”-“oprimido”, y tienen como resultado nuevas formas y parámetros de inclusión/exclusión en la sociedad del conocimiento. La alfabetización digital, debe ser considerada un derecho, en el marco de una educación liberadora, en el sentido que defendía Freire (Freire, 1978). Educación que se centra en la formación de seres reflexivos, autónomos, solidarios, justos, con una sólida conciencia democrática que los empuje a luchar por la integración social.

Uruguay abrazó plenamente esta idea y con el primer gobierno de izquierda (2005-2010) se inició un proceso de transformación que tuvo como protagonista principal a la Educación y las TIC, a través de políticas de democratización y acceso a internet y acortamiento de la brecha digital existente entre diferentes sectores de la sociedad. Es así que en el año 2007 se inició lo que se conoce como “Plan Ceibal” (Decreto 144/007), un plan político que se transformó en Proyecto Pedagógico, inspirado en el modelo One Laptop Per Child (OLPC) del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT).

Estas transformaciones impulsaron entre otras cosas: la universalización del acceso a las tecnologías de la información y comunicación en la Educación Pública, principalmente en Educación Básica. Pero el fenómeno Ceibal salió rápidamente del aula para ser parte de toda la sociedad. Los padres, abuelos, vecinos comenzaron a tener curiosidad por el mundo al que podían acceder a través de las pequeñas pantallas de las computadoras.

Traemos a memoria una de las entrevistas realizadas a una de las primeras docentes que recibieron las computadoras¹³⁵, en la que nos relataba como los padres comenzaron a ser enseñados por sus hijos para poder usar las computadoras y realizar el seguimiento de su producción de leche en el tambo familiar, que era enviada a la Cooperativa a la que pertenecían. Este simple hecho les permitía conocer con certeza la cantidad de leche producida y lo que significaba en términos monetarios. Como este ejemplo podemos mencionar muchos otros que quedaron marcados en nuestra sociedad y que seguramente fueron los motores para que iniciativas de alfabetización digital de adultos se desarrollaran en todo el país, concretizadas en el Plan Nacional de Alfabetización Digital (PNAD) coordinado por el Ministerio de Educación y Cultura al que se le asociaron otros actores estatales y no estatales.

Los fundamentos del PNAD, tiene sus bases en la idea que venimos desarrollando, donde se valoriza la importancia de la alfabetización digital para la inclusión social. Entre sus objetivos generales, podemos observar que en cierta medida, corren por el mismo carril que los conceptos de alfabetización, de lectura del mundo, de educación liberadora, de Paulo Freire. Encontramos pues, que estos objetivos visan por asegurar el acceso a las herramientas que permitan la lectura de un mundo cuyas relaciones y funcionamiento está sometido cada vez más a las exigencias derivadas de los desarrollos tecnológicos, y para la participación activa y crítica en él. A través del PNAD se busca:

Promover la alfabetización digital de adultos como forma de disminuir la brecha digital generacional, impulsando la utilización

¹³⁵ Las laptops entregadas por el Plan Ceibal son totalmente gratuitas. Su modelo es el propuesto por OLPC, y son conocidas como XO o ceibalitas.

de las TIC como medio para mejorar y acrecentar el acceso a bienes y servicios educativos y culturales, contribuyendo a través de ello a la integración social.

Contribuir a la cohesión social a través de una inclusión digital que fomente la integración de las personas como sujetos críticos y activos, trascendiendo el rol de consumidores de tecnologías y contenidos digitales para ser creadores, de acuerdo a los distintos niveles de apropiación que cada uno incorpore.

Cooperar con las políticas de desarrollo de gobierno electrónico del Estado a través del diseño e implementación de talleres temáticos orientados a “educar la demanda”, de forma de democratizar las informaciones y la utilización de los servicios disponibles. (MEC, 2010, p. 4)

Estos objetivos se acompañan de una serie de estrategias que se desarrollan a distintos ámbitos educativos: formal y no formal. En los que se estructuran diversas actividades de participación ciudadana, concepto que veremos en el capítulo siguiente y que se ha resignificado a partir de la construcción de un nuevo tipo de ciudadanía, en la que las TIC ocupan un lugar fundamental, donde “el alfabetizando... se inserta en un proceso creador, de que él es también sujeto” (Freire, 2005, p. 29).

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, podemos decir que en Uruguay, se han desarrollado desde el año 2007, una serie de políticas que visan por el desarrollo de más infraestructura tecnológica, más integración de tecnologías digitales a nivel de gobierno, educación y promoción de cultura. Sin embargo, ya desde el inicio de estas políticas, se vio la necesidad de reforzar un aspecto fundamental, para que no fueran en contra de las políticas de inclusión social. Esta necesidad surgió de las demandas que existían en la población adulta, a partir de las exigencias y oportunidades de las incorporaciones tecnológicas en la socie-

dad¹³⁶. Especialmente, entre los sectores de la población más vulnerabilizados.

En respuesta a esta demanda, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), se encarga de llevar adelante una política centralizada, que tiene como fin, la formación de ciudadanos “más aptos para vivir en una sociedad en la que el conocimiento, la capacidad de compartir y la facilidad para incorporar nuevas aptitudes son la clave para la actividad laboral, académica o simplemente para la relación con los otros” (Elissalde, Acosta, & Recalde, 2008, p. 4). Establece así, los Centros MEC, ubicados en el interior del país, con docentes que pertenecen a las propias comunidades y conocen la realidad del entorno. Uno de los pilares fundamentales de estos Centros, es la alfabetización digital, y tiene como objetivo “facilitar el acceso a bienes y servicios culturales a poblaciones que tradicionalmente han quedado marginadas de las rutas de circulación de dichos bienes” (MEC, 2010, p. 9). Al mismo tiempo, orienta todas sus actividades a lograr una “la cohesión social en poblaciones con menos de cinco mil habitantes” (ídem).

De esta política queremos resaltar la importancia que se le dio a “educar la demanda” (Elissalde *et al.*, 2008), fortaleciendo los puntos más débiles de toda esta enorme red que se despliega para concretar los objetivos de las políticas que giran en torno a la sociedad del conocimiento y la información. Esos puntos débiles son representados por la falta de políticas orientadas a una educación que permita la inclusión social, que genere puentes para romper con las brechas sociales, generacionales y económicas que separan a los individuos de la posibilidad de participar de la vida social de este siglo. Los Centros MEC se proponen brindar

¹³⁶ Así es planteado en el documento presentado por el MEC en el que se presentan las líneas de acción de los Centros MEC, encargados de impulsar políticas de alfabetización digital de adultos en el interior del país.

conocimientos para que los individuos puedan intervenir en la realidad, idea que sigue la misma línea de Freire (1996), cuando plantea la necesidad de ser un sujeto partícipe de la historia, de constatar (en el sentido de observar y conocer) “no para me adaptar mas para mudar” (Op. cit., p. 77).

Pensar en un individuo que participa en su historia, que la conoce, que la cambia, es pensar en un individuo libre, autónomo, que su acción impacta sobre el mundo y a la vez le da significado. En una sociedad que cambia, con problemas viejos en contextos nuevos, los individuos necesitan de una educación que los empodere, que los libere. Es por eso que todo esfuerzo de los pueblos en avanzar en la alfabetización digital, será un paso más para construir una sociedad más igualitaria.

Reorganizar a sociedade velha, transformá-la para criar a nova sociedade não é tão fácil assim. Por isso, não se cria a sociedade nova da noite para o dia, nem a sociedade nova aparece por acaso. A nova sociedade vai surgindo com as transformações profundas que a velha sociedade vai sofrendo. (Freire, 2005, pp. 74-75)

Las resistencias que aún existen, de los adultos hacia las tecnologías, hacen aún más desafiante la tarea. La importancia de acercar a adultos y jóvenes a las TIC, implica un acto de humildad, donde la mayor convicción debe ser: “Nadie ignora todo. Nadie sabe todo. Todos nós ignoramos alguma coisa.” (Freire, 2005, p. 69). Es justamente en este sentido que los Centros MEC, se proponen romper con una serie de barreras entre los adultos y las tecnologías, entre las que plantea: fortalecer la confianza para vencer el miedo; desarrollar la capacidad crítica para valorar la información y construir su propia opinión; dotar de herramientas básicas que permitan usufruir.

Con esta reflexión abrimos un nuevo capítulo en el que nos centramos en la importancia de la alfabetización digital para el ejercicio de la ciudadanía en un contexto en el que las TIC han modificado las estructuras sociales.

La alfabetización digital y ciudadanía

Ya en este artículo referíamos a la idea de alfabetización en sentido amplio que propuso Paulo Freire. Una alfabetización que se opone a lo puramente mecánica, que promueve la toma de conciencia en, y a partir de la realidad (Freire, 1997).

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada á democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito (Freire, 1997, p. 104).

Este concepto que se encuadra en una concepción de educación libertadora y responsable, que “está en relación con la naturaleza humana haciéndose y rehaciéndose en la Historia”¹³⁷ (Freire, 2003b, p. 90). Clarificando el sentido atribuido por Freire a la Educación libertadora, podemos referir que es aquella que permite a los individuos superar la condición de exclusión, de marginación, para tomar su lugar en el mundo con responsabilidad, y con conciencia de que es sujeto de derechos (Monteiro & Tavares, 2011).

¹³⁷ Traducción mía.

Así pues, hablar de alfabetización digital en una perspectiva freireana nos obliga a pensar en este proceso como un proceso de diálogo, de construcción colectiva, o sea, de un proceso en que los individuos sean partícipes activos en una conversación constante entre vida cotidiana y contenidos de aprendizaje. Este procedimiento exige que los individuos sean críticos, aspectos que la alfabetización digital puede apoyar si permite un acceso más amplio a una base de información. Por eso, la alfabetización digital debe atender a cuestiones de la vida diaria, de la comunicación, de gobierno electrónico, de cultura y de todos los otros aspectos de la vida en sociedad y relacionada con cuestiones de poder.

Que a alfabetização tem que ver com a identidade individual e de classe, que ela tem que ver com a formação da cidadania, tem. É preciso, porém, sabermos, primeiro, que ela não é a alavanca de uma tal formação – ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania –, segundo, é necessário que a tomemos e a façamos como um ato político, jamais como um que fazer neutro (Freire, 2003a, p. 58)

Las tecnologías digitales, como planteábamos desde el inicio de este texto, no son, ni serán la panacea de la humanidad. No garantizan por sí mismas la participación ciudadana y la construcción de una sociedad democrática y justa (como es planteado una y otra vez en los objetivos de las agendas políticas vinculadas a la integración y desarrollo de las tecnologías de nuestros países). Para ello, se hacen necesarios elementos que nos permitan resignificar las dinámicas que se establecen en la sociedad, dinámicas marcadas por dominios del campo tecnológico que generan dilemas entre las oportunidades y amenazas que constituyen.

Y es en ese lugar de conflictos que radica la importancia de ir más allá en la alfabetización digital de jóvenes y adultos para

romper con las brechas que se han generado en el acceso y uso efectivo de las tecnologías. Jenkins (2006) afirmó que existen dos tendencias opuestas en relación a las tecnologías: una que va en desmedro de la democracia, de la libertad y de la inclusión social, y otra que tiende a proporcionar nuevas oportunidades democráticas para el ejercicio de la ciudadanía. Por eso es necesario delimitar el concepto de ciudadanía para acercarnos y comprender el de ciudadanía digital. Siguiendo las ideas de Freire (2003a), ciudadanía es una condición que se otorga al ciudadano, siendo éste un individuo que ejerce sus derechos civiles y políticos en el Estado, “quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão” (Freire, 2003a, p. 45).

Como la vida en sociedad nos ha revelado, los derechos y deberes del ciudadano son fuertemente delimitados por diversas pautas de gobernanza que se basan en las tecnologías digitales. Los gobiernos avanzan con propuestas de gobierno electrónico, haciendo referencia con ello a las diversas formas de manejar y brindar la información a través de bases de datos, realizar trámites, participar en las decisiones locales o nacionales, acceder a servicios y documentación entre muchas opciones que aparecen a diario. La Organización de Estados Americanos (OEA) define al gobierno electrónico como:

[...] el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación TIC, por parte de las instituciones de gobierno, para mejorar cualitativamente los servicios de información que se ofrecen a los ciudadanos; aumentar la eficiencia y eficacia de la gestión pública e incrementar sustantivamente la transparencia del sector público y la participación ciudadana.¹³⁸

¹³⁸ Portal de la Secretaría de Asuntos Políticos de la OEA. http://www.oas.org/es/sap/dgpe/guia_egov.asp

Sin embargo, existen brechas que dividen a la sociedad entre los que pueden ejercer este nuevo tipo de ciudadanía y los que no. Estas brechas no son sólo de tipo económico, social, o geográfico, son intergeneracionales. Hay un abismo entre generaciones, como planteaba Prensky (2001), de nativos e inmigrantes digitales, los que no conocen un mundo sin las tecnologías digitales y los que intentan participar de las lógicas determinadas por ellas para poder actuar e interactuar en ese mundo al que se sienten ajenos. Es evidente que para promover políticas que tengan como eje central el ejercicio de pleno de la ciudadanía, no se pueden obviar esas brechas sociales, económicas, educativas que están latentes en nuestros pueblos.

En ese campo de tensiones es que se encuentran los desafíos para la alfabetización digital de jóvenes y adultos vale la pena recordar de nuevo a Freire (2003a) cuando apunta hacia la importancia de: “Indagar em torno dos limites da alfabetização como prática capaz de gerar nos alfabetizandos a assunção da cidadania ou não” (*Ibidem*, p. 45), y cuando sustenta que ese procedimiento “Implica pensar también nos obstáculos com os quais nos defrontamos na prática...” (*Ibidem*, p. 45)

Consideraciones finales: un análisis freireana de la alfabetización digital de jóvenes y adultos en Uruguay

El recorrido que hemos realizado en este texto, no hace más que llevarnos a reflexionar sobre la condición de los hombres y mujeres, jóvenes y adultos de nuestras sociedades actuales. Donde las tecnologías digitales han modificado las relaciones entre los sujetos, entre ellos y el Estado, entre ellos y la cultura, entre ellos y el trabajo.

En ese escenario de cambios que hemos presentado, la alfabetización en el sentido más amplio que proponía Freire (Freire, 1987), con estrecho vínculo a la democracia, viene a traer sentido a la

búsqueda de estrategias que permitan construir nuevos caminos para la alfabetización digital. Y esa democracia “demanda estructuras democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil” (Freire, 2003c). Implica construir juntos, caminos que posibiliten a los jóvenes y adultos, sobre todo, los que viven en condiciones de mayor vulnerabilidad social, acceder a sus derechos, haciendo frente a las nuevas formas de exclusión social que se desarrollan solapadamente a través de las (im)posibilidades que establecieron las tecnologías.

Esas posibilidades para unos, e imposibilidades para otros, han establecido formas de poder que profundizan las diferencias entre los que tienen acceso material a las TIC y los que no, los que además hacen uso de las posibilidades que les ofrecen las TIC para interactuar en el mundo, y los que no. Es pues, en ese sector de la población, desde el año 2007, en el que se redoblaron los esfuerzos para desarrollar políticas de alfabetización digital de jóvenes y adultos en Uruguay.

Esta alfabetización parte de la idea de que, a través de la construcción del conocimiento del mundo (y entre esos conocimientos, ponemos énfasis en los digitales), los individuos podrán sobrepasar las condiciones de exclusión que vinieron a traer, las “(im)posibilidades” impuestas por las TIC.

El desafío entonces, radica en ofrecer herramientas con las que los individuos inicien la búsqueda ininterrumpida, concientes de que la velocidad de los cambios requiere ese proceso continuo de aprendizaje en un contexto histórico y social, crítico y democrático.

En suma, el análisis realizado a partir de un contexto político a nivel regional, y nacional en Uruguay, en cuanto a la alfabetización digital de jóvenes y adultos, nos permitió concluir que el desarrollo de estas políticas, es clave para que las sociedades sean más igualitarias, democráticas y libres. Se hace cada vez más necesario, que las posibilidades de acceso a las tecnologías y el desarrollo

de competencias digitales, sean consideradas con mucha seriedad. Teniendo en cuenta, que la brecha digital profundiza la brecha social. Es por esto, que alentamos la idea de resignificar el pensamiento freireano, para construir estrategias políticas que revolucionen la sociedad, y devuelvan la esperanza a los jóvenes y adultos que han sido excluidos, e incapacitados de ejercer en plenitud sus derechos en la sociedad del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CEPAL & OEI. (2010). *Metas Educativas 2021*. Madrid: OEI.
- Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. In R. Carneiro, J. C. Toscano & T. Díaz (Eds.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: OEI. Fundación Santillana.
- Elissalde, R., Acosta, K., & Recalde, A. (2008). *Más allá de la alfabetización digital. Educar la demanda*. Montevideo: UNESCO/Centros MEC.
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (31.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003a). Alfabetização como elemento de formação da cidadania. *Política e Educação* (7.^a ed., Vol. 23). São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2003b). Educação e responsabilidade. *Políticas e Educação: Ensaios* (pp. 89-95). São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2003c). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2005). *A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam* (46.^a ed. Vol. 13). São Paulo: Cortez Editora.
- Declaración de San Salvador (2008).
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: where old and new media collide*. New York: New York University.
- Kellner, D. & Share, J. (2008). Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. *Educação & Sociedade*, 29(104), pp. 687-715.
- MEC. (2010). *Plan Nacional de Alfabetización Digital*. Montevideo: MEC/Centros MEC.

- MEC. (2011). *Educación de Personas Jóvenes y Adultas en el Uruguay. Experiencias actuales, desafíos y perspectivas de futuro a partir del Marco de Acción de Belém*. Uruguay: MEC.
- MERCOSUR. (2009). Declaración de Montevideo. In MEC (Ed.), *Educación de Personas Jóvenes y Adultas en el Uruguay. Experiencias actuales, desafíos y perspectivas de futuro a partir del Marco de Acción de Belém*. Montevideo: MEC
- Monteiro, A. & Tavares, C. (2011). A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27(1), 13-24.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Sartori, A. S. & Soares, M. P. (2005). *Concepção dialógica e as NTIC: A Educomunicação e os ecossistemas comunicativos*. Paper presented at the V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife.
- Streck, D. (2009). Da pedagogia do oprimido as pedagogias da exclusão: Um breve balanço crítico. *Revista Educação & Sociedade*, 30(107), 539-560.
- UNESCO. (2010). *Confintea VI*. Brasília: UNESCO.

28. REFLEXÕES EM TORNO DA GERONTOLOGIA EDUCATIVA E DE UMA EXPERIÊNCIA COM IDOSOS EM CONTEXTO DE LAR

*Albertina L. Oliveira*¹³⁹

*Juliana Figueiredo*¹⁴⁰

Resumo

O texto constrói-se em torno do enquadramento, princípios e temáticas estruturantes da gerontologia educativa, tanto sob o ponto de vista de referentes teóricos quanto da prática refletida. Na abordagem proposta, a gerontologia educativa emerge como um domínio simultâneo da Educação de Adultos e da Gerontologia, considerando uma contemporaneidade em que a educação de adultos idosos surge como resposta fundamental para o desenvolvimento do potencial humano, a melhoria da qualidade de vida e um envelhecimento informado, saudável e com mais sentido. Nesse sentido, são lançadas perspectivas sobre a Gerontologia Educativa no contexto da educação de adultos e do paradigma de formação ao longo da vida, e sobre princípios norteadores e temáticas estruturantes da educação de idosos. Por fim, as autoras tecem reflexões sobre esses parâmetros no

¹³⁹ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

¹⁴⁰ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

contexto de uma experiência educativa com idosos da Instituição Quinta Verde, no âmbito de um projeto de estágio estruturado fundamentalmente sobre dois eixos: estimular capacidades cognitivas para prevenir e recuperar declínios e promover o envelhecimento ativo, melhorando a qualidade de vida ao nível mental, físico, afetivo e social. Nessa prática refletida, partilham e tornam visível parte das aprendizagens construídas nesse período, particularmente sobre o papel de pedagogas em contexto de Lar.

Abstract

This text addresses the framework, principles and structuring themes of educational gerontology, both from the point of view of literature and reflexive practice. In the proposed approach, educational gerontology emerges as a simultaneous field of Adult Education and Gerontology, taking into account that education of older adults emerges as a key issue in the development of human potential, the improvement of quality of life and a healthy, informed and more meaningful aging. In this sense, Educational Gerontology perspectives are released in the context of Adult Education and lifelong learning paradigm. In the same way, the text outlines perspectives on guiding principles and structural issues of education to older age groups. Finally, the authors draw reflections on these parameters in the context of an educational experience in the elderly Institution Quinta Verde, within an internship project structured in two main axes: to foster cognitive abilities in order to prevent and to recover declines; and to promote active aging, improving the quality of life at mental, physical, emotional and social levels. In this reflective practice, the authors also shared and made visible part of their learnings in this experience, particularly on the role of pedagogues in a nursing home context.

“Ai de nós, educadores, se deixarmos de sonhar sonhos possíveis”

Paulo Freire

Educar as pessoas de idade avançada não é na história do pensamento filosófico e pedagógico um desígnio recente. Basta recordarmos o desafio que nos chega da maior obra pedagógica do século XVII – a *Pampaedia* – com o abarcante e edificante projeto de educar todos, totalmente, em todas as coisas (*omnes, omnia, omnino*) para compreendermos que há muito se encontra a proposta pioneira da educação ser pensada para se estender até à etapa final da vida humana - a velhice (Gomes, 1971; Simões, 1994).

Porém, esta proposta não poderia ser mais atual no século XXI, em que a educação de adultos idosos se assume como um grande desafio da sociedade contemporânea, uma vez que tradicionalmente as suas estruturas e organizações não se orientaram para servir a população de idade mais avançada. Chegou o tempo, fruto das grandes mudanças a que todos assistimos e, sobretudo, face ao crescente número de pessoas idosas¹⁴¹, da sua educação surgir como uma resposta inadiável, imprescindível e fundamental. É neste contexto que o campo da gerontologia educativa se vem afirmando, ligado ao estudo do processo de envelhecimento na vertente educativa, contribuindo para fomentar o desenvolvimento do potencial humano, a melhoria da qualidade de vida e um envelhecimento mais digno, informado, saudável e com mais sentido (Simões, 1999; Oliveira et al., 2013).

¹⁴¹ Em 2015 o índice de envelhecimento cifrava-se em 141,3, o que significa que residiam em Portugal 141,3 pessoas idosas (com 65 ou mais anos) por cada 100 pessoas com idade inferior a 15 anos. Segundo as previsões, esta desproporção continuará a aumentar, o que nos torna um dos países mais envelhecidos da Europa e do mundo (INE, 2015) (Acedido a 30 de dezembro de 2015 em https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_princindic).

A gerontologia educativa no contexto da educação de adultos e do paradigma do desenvolvimento coextensivo à duração da vida

A Gerontologia Educativa representa simultaneamente um subdomínio da Educação de Adultos e da Gerontologia, cujo nascimento resulta, segundo Sherron e Lumsden (1978), da ocorrência de três ordens de fatores: 1) aumento generalizado da proporção de pessoas com mais de 65 anos nas sociedades contemporâneas; 2) crescente preocupação com a qualidade de vida das pessoas idosas; 3) consciencialização do potencial das pessoas idosas. Precisamente porque entendemos que é benéfico cultivar desde cedo o desenvolvimento de uma perspectiva alargada sobre a vida humana e educar para refletir sobre o que é que lhe pode dar mais sentido, propomos o acrescento de um quarto fator: 4) a ênfase na perspectiva da compreensão da vida e do seu sentido em termos profundos, reflexivos e inclusivos.

Assim, podemos dizer que os últimos três fatores assentam no que de mais essencial o conceito de educação comporta (Sherron & Lumsden, 1978; Simões, 1997) e que se prende com a afirmação da natureza positiva do ser humano em qualquer idade e com o postulado de que a ação educativa conduz sempre a um bem na vida das pessoas (senão, genuinamente, não poderá designar-se com o tal), assim como contribui para edificar melhores sociedades, ou seja, parte-se do princípio de que ela tem a característica de ser, necessariamente, libertadora.

Em termos conceptuais e científicos recordamos que, sobretudo nas últimas quatro décadas, se tem estado a operar um movimento conjunto e simbiótico de dissolução, por um lado, de ideias preconcebidas e limitadoras acerca do ser humano na etapa da vida mais avançada – a velhice – e, por outro, um movimento sustentado em evidências consistentes de afirmação do grande potencial de

desenvolvimento, aprendizagem e transformação nessa mesma etapa (Baltes, 1997; Siegel, 2007; Simões, 2002; Oliveira, 2002; Oliveira & Lima, 2011; Depp, Vahia, & Jeste, 2012; Fernández-Ballesteros, 2013). Não se trata de meras crenças ou ideias abstratas, mas de asserções crescentemente apoiadas pela investigação científica: “da Psicologia e da Educação vieram lufadas de ar fresco para renovar as conceções acerca do ser humano e das suas capacidades [em contraste com a perspetiva do declínio que vigorou até à década de 70 do século passado] e para reconsiderar o essencial e o sentido profundo da educação” (Oliveira, 2013, p. 12).

Tal como Sherron e Lumsden (1978) propuseram na sua obra clássica sobre o tema, a *gerontologia educativa* “pode ser definida como o estudo e a prática dos empreendimentos educativos para e sobre as pessoas idosas e em processo de envelhecimento” (p.7). Neste âmbito, engloba: 1) os processos educativos destinados a pessoas de idade avançada; 2) a formação do público em geral, ou de públicos mais específicos, sobre o processo de envelhecimento e a velhice; 3) a formação de técnicos que venham a trabalhar ou a desenvolver serviços para pessoas idosas. Por conseguinte, a sua definição e o seu campo partem de uma perspetiva alargada e completa da vida humana, sendo-lhe inerente a preocupação de tudo fazer para informar, formar e melhorar a qualidade de vida das pessoas ao longo de todo o ciclo de vida, ou seja, à medida que vão envelhecendo.

Sendo a gerontologia educativa uma especialização da gerontologia, a vertente educativa configura-se, para nós pedagogos, num excelente espaço de intervenção na área da promoção de aprendizagens significativas e na prevenção de declínios prematuros, fomentando o desenvolvimento psicológico, emocional, social e espiritual dos idosos (Myers, Sweeney & Witmer, 2000), de modo a aumentar a sua qualidade de vida. Nesta linha, constatamos que a gerontologia educativa se perfila numa dupla área de intervenção: a área prática e a área do conhecimento.

Segundo Osorio (2005), o desenvolvimento da gerontologia educativa, “implica a seleção e o fornecimento de métodos e técnicas para disseminar o conhecimento e as destrezas necessárias, a mudança de atitudes, valores e sensibilidades acerca do processo de envelhecimento e da aprendizagem adulta” (p.280). Mas, não se pode circunscrever apenas a estes aspetos instrumentais e técnicos, é necessário também que contribua para desenvolver nos idosos uma perspetiva reflexiva sobre o seu lugar e potencial no mundo, não excluindo da pedagogia o seu imperativo ontológico.

Efetivamente, o processo de envelhecimento não se constitui apenas como um processo demográfico, nem económico (associado à preocupação em garantir uma reforma adequada), é também sociocultural e educativo. Sem dúvida que, como refere Mínguez (2004, cit. por Simões, 2006, p.155), a conceção de idoso tem vindo a evoluir ao longo dos tempos, deixando de ser considerado como pertencendo a uma classe passiva e a um coletivo silencioso para passar a ser concebida como uma classe dinâmica desejosa de participar na vida da comunidade. Neste sentido, a procura da educação é necessária e útil em todos os períodos de vida, mas não menos importante nesta fase terminal da existência (Simões, 2006). Queremos com isto dizer que o processo educativo não se encerra nas primeiras etapas de vida (formação inicial), nem pode reduzir-se apenas ao tempo laboral (formação contínua). A educação precisa de ser permanente, tendo o indivíduo oportunidade de continuar a formar-se e a interessar-se pelo conjunto de questões que afetam a sua vida, em termos pessoais e coletivamente (Osorio, 2005).

Como vimos, a gerontologia educativa trata da educação das pessoas idosas e da formação relativa ao processo de envelhecimento, enquadrando-se, assim, na perspetiva da educação coextensiva à duração da vida (Simões, 1999), ou da educação ao longo da vida (Oliveira, 2015), designada na década de 70 do século passado por Educação Permanente. No âmbito desta perspetiva, acentua-se

a necessidade de considerar a vida em toda a sua extensão (eixo vertical) e de nela intervir nos mais variados contextos e espaços (eixo horizontal), potenciando os processos de aprendizagem significativa e o envelhecimento ativo, digno e consciente. Para o efeito, é fundamental que nos abramos crescentemente à compreensão em profundidade da vida e às suas forças renovadoras, galvanizadoras, libertadoras.

No enquadramento da Educação Permanente distinguimos o modelo de Simões (1979) que considera que a educação, pensada como sistema global organizador da sociedade, deve estar acessível a todos os seres humanos durante toda a sua vida (permanência da educação) e deve ser orientada no sentido de promover a autonomia pessoal, a igualdade de oportunidades e proporcionar orientação educativa a todas as pessoas. Porém, apesar de nas sociedades atuais haver, indiscutivelmente, mais oportunidades educativas, em comparação com épocas anteriores, quer na esfera formal, quer não formal e informal, sendo um bom exemplo em Portugal o fenómeno da grande expansão de Universidades Seniores (Jacob, 2012), a verdade é que não temos ainda um sistema de educação ao longo da vida consistentemente organizado que assegure efetivamente a permanência da educação durante toda a vida e serviços de orientação/aconselhamento educativo para todos. Respeitantes a idosos, eles permanecem ausentes das políticas educativas e das organizações estatais (Paixão, Silva & Oliveira, 2014). Se considerarmos os centros de dia e lares de idosos, quase tudo está por fazer em termos educativos, sendo contextos institucionais onde ainda predomina a abordagem assistencialista (Vieira, Oliveira, Lima & Ferreira, 2013).

Depois deste breve enquadramento do trabalho educativo com idosos na Gerontologia Educativa e na Educação ao Longo da Vida, passamos a sumariar, em nosso entender, os princípios essenciais em que o mesmo deve assentar.

Princípios em que deve assentar a educação de idosos

Enraizados na ampla perspectiva acentuada pelo sistema de Educação Permanente ou de Educação ao Longo da Vida, acima brevemente caracterizado, destacamos três assunções basilares em que se deve inscrever a ação educativa, incluindo a que é desenvolvida com idosos:

- 1) A educação resulta no aperfeiçoamento e transformação positiva do ser humano, devendo encará-lo de forma holística e perspectivá-lo na relação eu-mundo;
- 2) O ser humano está permanentemente na condição de inacabado, pelo que em qualquer etapa da vida se deve fomentar e incentivar a educação, indo ao encontro dos imperativos ontológicos;
- 3) À medida que a idade avança as diferenças individuais aumentam, constituindo as pessoas de idade avançada o grupo humano mais heterogêneo, pelo que as pedagogias personalizadas, que atendem à individualidade de cada pessoa e que promovem a autodireção devem prevalecer na ação educativa.

Neste âmbito, as orientações provenientes dos enquadramentos teóricos de raiz humanista devem informar a ação do pedagogo/educador, sob o desígnio de que “o grande objectivo da educação humanista é facilitar a abertura das pessoas à mudança, à aprendizagem contínua, à auto-realização, na convivência saudável com os outros” (Oliveira, 2005, p. 42). Assim, recordando que a andragogia foi definida por Knowles (1980, p.43) como “a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender”, um ponto de ancoragem conceptual muito importante é o modelo andragógico (Knowles, 1975, 1980; Oliveira, 2004), sendo de destacar os seguintes princípios fundamentais:

- 1) Criar uma relação afetuosa e de apoio para com a pessoa idosa, mobilizando tudo o que for necessário para suscitar um ambiente agradável, de confiança, de autenticidade e respeito mútuo;
- 2) Promover o mais possível a autonomia e autodireção da pessoa, reduzindo ou eliminando a sua dependência do pedagogo/educador e fomentando a realização de escolhas e a capacidade de autodeterminação;
- 3) Envolver as pessoas idosas em aprendizagens significativas, tendo em conta a sua situação, o seu contexto sociocultural, histórico, os seus interesses, necessidades, capacidades, etc.

Sendo a Gerontologia Educativa do domínio da Educação de Adultos, Paulo Freire é um marco incontornável nesta reflexão, por representar a abordagem da educação crítica¹⁴². Neste sentido, afasta-se de uma tradição mais funcionalista, de adaptação da pessoa à sociedade e enfatiza um papel de maior proatividade e de capacitação e ação coletivas. Significa que os pedagogos devem compreender as condições materiais e culturais dos idosos, suscitando diálogos que lhes permitam conhecer melhor o seu mundo e agir sobre ele. Não estando perante grupos que se possam considerar particularmente oprimidos, aumentar a reflexividade (mobilizando a discussão com base na rica experiência de vida que os idosos em geral têm) e problematizar o sentido de fatalismo, tão presente em numerosos deles, é ação educativa de grande relevância. Ajudar a colocar problemas, sobretudo junto daqueles idosos que podem ser passivos e defensivos em relação à educação, é igualmente de grande pertinência (Findsen, 2007).

¹⁴² A sua obra teve um forte impacto em todo o mundo, de tal forma que hoje, dificilmente se fala de educação de adultos sem se referenciar e/ou mencionar Freire. A título de exemplo, na quinta Conferência Internacional da UNESCO, sobre Educação de Adultos, foi planificado um “Memorial a Freire”, presidido por Boutros-Ghali (secretário-geral da ONU) onde o referido autor recebeu diversos prémios, vendo assim reconhecido o seu trabalho.

Freire interessa-se pelas questões da educação, mais particularmente pela alfabetização de adultos, acreditando sempre que o próprio educador e educando conseguem trabalhar, em conjunto, na construção do conhecimento. A partilha de saberes é algo que é privilegiado no pensamento Freireano na medida em que os diferentes saberes vão possibilitar a construção de novos conhecimentos. De referir ainda que os diferentes saberes devem ser contextualizados e terem significado para o educando, permitindo assim que este perceba a importância que os mesmos terão na sua vida.

Na década de oitenta do século passado, Paulo Freire, na sequência de trabalho educativo inovador desenvolvido com adultos de Angicos (nordeste brasileiro), conseguiu que adultos analfabetos escrevessem e lessem em quarenta e cinco dias. A inovação deste programa educativo deve-se em muito à forma particular e única com que Freire vê e encara a educação. Para o autor a alfabetização não serve apenas para ler e escrever, mas sim para possibilitar que as pessoas se tornem conscientes e compreendam o mundo que as rodeia. Desta forma, a educação simboliza um processo “de libertação, de tomada de consciência, de crítica, de desalienação” (Lugatte, 2003, p. 42).

À semelhança de Knowles (1980), porém noutro quadro de referência, Freire considerava que o conjunto de métodos existentes, no domínio da educação, eram inadequados para os adultos, revelando ser pouco inovadores e/ou criativos, pelo que decide desenvolver um método no qual as pessoas “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (Freire, 2008, p. 23). É nesse sentido que Freire afirma ainda que “ensinar não é transmitir conhecimentos” e que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 23). O papel do educador, tendo em conta o pensamento de Freire, passa por incentivar “o iletrado a sair da apatia e do conformismo de demitido da vida, em que quase sempre se encontra” (Lugatte, 2003, p.48), ou seja, quer-se com isto dizer que

o educador, necessariamente, possibilita que os adultos passem de uma visão “ingênua” de si e da realidade para uma visão crítica: trata-se de um processo de conscientização do adulto (analfabeto) em que o mesmo toma consciência da sua condição de vida.

Face ao trabalho realizado com adultos torna-se fundamental encontrar o universo vocabular do adulto e, a partir daí, definir os temas geradores. Lugatte (2003) considera que a palavra geradora mais conhecida do método de Freire é tijolo, de tal forma que na sua obra, *Pedagogia do oprimido* (2003), Freire menciona o exemplo de um aluno que construiu a frase “Tu já lê” ao usar as famílias fonéticas desta palavra geradora. Desta forma podemos depreender que os temas geradores promovem, antes de mais, a reflexão e permitem o desenvolvimento de uma perspectiva crítica. Nesta linha, Freire valoriza uma educação problematizadora, capaz de fomentar a reflexão, a discussão, a dúvida, a interpelação.

Tendo como matriz conceptual os diversos escritos e práticas educativas de Freire, Finsden (2007), ao elaborar sobre a Gerontologia Educativa de inspiração crítica, a qual designa de *Gerontologia Educativa Crítica*, realça os seguintes princípios como orientadores da ação educativa:

1. O educador não impõe conhecimento, mas leva a que o mesmo seja construído conjuntamente;
2. Os educandos são encorajados a assumir responsabilidade crescente pela sua aprendizagem e não a serem dependentes do educador na interpretação do mundo;
3. Educador e educando aprendem reciprocamente na base de uma relação de respeito mútuo e confiança;
4. A aprendizagem é um processo e resulta sobretudo do que os educandos fazem por si próprios;
5. O educador não força a escolha, mas incentiva a tomada de decisões do educando;

6. A responsabilidade e liberdade estão sobretudo nas mãos do educando, mas o educador não se isenta de exercer responsabilidade e de intervir ocasionalmente nas situações.

Estes princípios, até certo ponto, reforçam os três que atrás apresentámos e, para além disso, enfatizam a coconstrução do conhecimento, a responsabilidade, a liberdade e a capacidade de escolha do educando. Sem dúvida que é fundamental que estes aspetos orientem a ação do pedagogo/educador, mesmo em contexto de Lar, para que a mesma possa preservar ou aumentar a autonomia do idoso e para que fomenta processos educativos que libertem e vitalizem a pessoa em vez de a tornarem dependente e acomodada. A inquietação de crescer, mudar e transformar precisa de ser nutrida nos diversos espaços e ambientes onde se encontram as pessoas idosas, sem exceção.

Assim, podemos dizer que a gerontologia educativa crítica requer que os idosos “assumam uma construção mais ativa do seu conhecimento e a decisão colectiva do que necessita ser mudado no ambiente físico, social e político para melhorar a sua qualidade de vida” (Findsen, 2007, p. 556). Para este efeito, eles precisam de sentir que o educador é de confiança e de perceber que inspira credibilidade.

Nem todos os idosos se podem considerar pertencentes a grupos marginalizados ou desfavorecidos como os educandos que inspiraram a obra de Paulo Freire, mas se tivermos em conta o já referido cenário de intensificação da heterogeneidade de características na etapa da velhice, é bastante provável que vários deles estejam em condições mais limitadoras, pelo que faz todo o sentido que o educador desenvolva o seu trabalho como coinvestigador das limitações vividas pelos idosos, problematizando a realidade e ajudando-os a criar e reconstruir oportunidades educativas.

Temáticas estruturantes da educação de pessoas idosas

A marcante e influente Conferência Geral de Nairóbi (UNESCO, 1976) no domínio da Educação de Adultos continua a ser extremamente atual no que respeita aos objetivos propostos para a educação de idosos (Simões, 1999), de onde destacamos¹⁴³: 1) o bom aproveitamento dos tempos livres, procurando viver com saúde e encontrando sentido para a vida; 2) manter as capacidades físicas e intelectuais, participar na vida coletiva e aprender ou realizar atividades que não estiveram acessíveis em fases anteriores da vida. Se cruzarmos estes objetivos com o modelo do envelhecimento bem sucedido de Rowe e Khan (1997), revisto por Crowther *et al.* (2002), que aponta para quatro dimensões, correspondentes à necessidade de *minimizar doenças e incapacidades, maximizar o funcionamento físico e cognitivo, potenciar o empenhamento ativo na vida, maximizar a espiritualidade* (ou a gerotranscendência), e se considerarmos ainda a literatura mais recente sobre o assunto (*e.g.*, Oliveira & Cruz, 2015; Gutierrez & Isaacson, 2013; Depp, Vahia & Jeste, 2012; Tornstam, 2011; Lavretsky, 2010; Meadle & Park, 2009; NRTA, 2009; Simões, 2006; Simões *et al.*, 2009), podemos avançar com o desenho das seguintes áreas chave de intervenção para a educação dos idosos:

- 1) *Educar para a saúde*: ações de sensibilização, informação e discussão sobre como manter, melhorar ou recuperar a saúde e sobre como lidar com doenças crónicas.
- 2) *Melhorar as capacidades físicas*: estimular a prática diária de exercício físico, adaptado às condições de saúde de cada pessoa idosa, bem como assegurar uma dieta saudável.

¹⁴³ A compreensão dos problemas contemporâneos e das gerações mais jovens, bem como a tomada de consciência dos problemas com que se defrontam as pessoas reformadas e a forma de os resolver, constituem os outros dois objetivos afirmados pela referida Conferência (Simões, 1999).

- 3) *Recuperar ou potencializar as capacidades intelectuais*: participar diariamente num ambiente intelectualmente estimulante, através da realização de diversas atividades desafiantes e motivadoras para os idosos, que incluam, de modo preferencial, realizações em grupo, exercícios de atenção, de raciocínio, de memória, de coordenação visuomotora, etc.
- 4) *Promover a interação/participação social*: fomentar a realização de atividades com outras pessoas, preferencialmente de forma proativa, na instituição, na comunidade, na sociedade para o bem do próprio e de todos. Incluímos aqui o incentivo à assunção de responsabilidade pela realização de atividades específicas, de modo a estimular o mais possível a autonomia (sempre associada a fazer escolhas e assumir responsabilidades).
- 5) *Realizar aprendizagens novas*: fomentar as oportunidades de aprender o que não foi possível em períodos anteriores da vida, que seja importante e significativo para a pessoa idosa e que a capacite para se sentir mais integrada e participante na vida e sociedade contemporâneas (e.g., alfabetização, aprendizagens de TIC, fotografia, canto, teatro, dança, etc.).
- 6) *Cultivar o sentido da vida/espiritualidade*: realizar atividades que estimulem o desenvolvimento do sentido de interdependência profunda, de ligação a si mesmo, aos outros, à natureza, ao universo, entendido por alguns autores como o sentido de transcendência (Simões et al., 2009), associado a clareza do significado da vida (ressignificando as suas experiências) e à experiência intensa de harmonia, bem como ao desejo de atuar em relação aos outros com generosidade e amabilidade (Damásio, 2003). Incluem-se neste âmbito, entre outras, as práticas meditativas, contemplativas, de mindfulness, de oração.

A educação em contexto de lar de idosos – uma experiência educativa no âmbito de um estágio curricular

Tal como sublinhámos acima, e com base na nossa experiência, reconhecemos que uma das principais fontes de reconhecimento e valorização do papel do educador e formador de adultos resulta de se inspirar numa concepção humanista da educação, baseada na profunda convicção de que a ação educativa deve resultar no aperfeiçoamento do ser humano, sem excluir qualquer das suas dimensões. Através dos sistemas superiores de ensino (Universidades) pode constatar-se que, cada vez mais, passamos por um processo formativo em torno de novos valores: as competências e não só os conteúdos, as aprendizagens e não simplesmente o ensino e o envolvimento de todos os agentes implicados são cada vez mais valorizados. Neste âmbito, tem ganho ênfase a aposta na capacitação dos estudantes, pelo desenvolvimento de ferramentas e de uma preocupação constante com os conhecimentos e competências obtidas, reforçando desta forma a importância que adquirem as experiências em contextos reais de trabalho, nomeadamente nos estágios curriculares.

Sendo que é na prática profissional que se adquire um conjunto de conhecimentos transversais para o exercício da nossa profissão enquanto pedagogas, consideramos que as reflexões neste trabalho se tornam enriquecidas através da descrição de parte da nossa experiência educativa com idosos em contexto Lar. Deste modo, a intervenção levada a cabo com os idosos da Instituição Quinta Verde, trouxe os seus frutos, podendo hoje, desta forma, ser transportada para o papel, partilhando e tornando visível um pouco das inúmeras aprendizagens que foram adquiridas ao longo deste período.

Os elevados padrões atuais de vida em sociedade, exigem dos profissionais da educação uma ação orientada para a promoção do bem-estar e melhoria da qualidade de vida do idoso. Como resposta

a esta problemática, têm sido implementados programas/atividades destinados a idosos nos mais diversos contextos, com o intuito de sustentar relações de empatia, aprendizagens, interação com a comunidade, prevenir a solidão e o isolamento, promover estratégias de desenvolvimento da autoestima, autonomia, independência pessoal e social, entre muitos outros aspetos.

Como pedagogas, cabe-nos proporcionar ao idoso as condições necessárias para que este se sinta bem e que tenha ao seu dispor tudo aquilo de que necessita para continuar o seu processo de desenvolvimento e se envolver num conjunto de práticas educativas, partindo do princípio que são por ele bastante valorizadas.

É importante, quando se trabalha com este público-alvo em contexto de Lar, numa fase inicial, e face à sua heterogeneidade, recolher-se um conjunto de dados através da observação participante e fazer-se um levantamento de necessidades, sobre a individualidade de cada residente, com o intuito de conhecer os seus gostos, hábitos, vivências, experiências, entre outros. Torna-se importante nesta ótica a articulação com os diversos profissionais que se encontram dentro das instituições de modo a delinear e envolver todos os intervenientes em atividades significativas para os idosos.

Esta forma de aproximação, partindo da pessoa e do seu contexto (em que ocorre simultaneamente a integração e a análise de necessidades), é uma das fases mais importantes quando decidimos e nos propomos trabalhar com esta população, pois possibilita-nos compreender o quotidiano dos idosos institucionalizados que é, em muito, caracterizado por inúmeras ruturas, derivadas do facto de a sua vida passar a decorrer num único lugar, verificando-se com frequência uma rutura com o mundo exterior e passando o idoso a obedecer a um conjunto de regras que, infelizmente, por diversas razões o impossibilitam de ter controlo e comando sobre a sua própria existência. Ao longo desta experiência, o diagnóstico que fizemos permitiu-nos identificar os possíveis caminhos de inter-

venção com os idosos residentes, que passaram por proporcionar bem estar e qualidade de vida através de um projeto de intervenção organizado segundo dois eixos: Estimular as capacidades cognitivas para prevenir e recuperar declínios e Promover o envelhecimento ativo dos residentes da Quinta Verde melhorando a sua qualidade de vida ao nível mental, físico, afetivo e social.

Neste seguimento, torna-se fundamental que se estruture o plano de atividades, que se constitui como um instrumento deveras importante dentro das instituições - na medida em que delimita e descreve o conjunto de atividades que vão ocorrer naquele contexto num determinado período de tempo, dando a possibilidade a todos os intervenientes de consultarem e tomarem conhecimento das várias atividades que vão ser desenvolvidas. Neste sentido, o plano de atividades (semanal e mensal) deve ter sempre como finalidade a melhoria da qualidade de vida e bem-estar físico e mental dos residentes da instituição, bem como fomentar as relações interpessoais, estimulando assim as suas capacidades cognitivas, afetivas e físicas. Proporcionar momentos de lazer e convívio, quebrando algumas rotinas bastante enraizadas é algo essencial e importante e surge como lufadas de ar fresco em contextos marcados por uma elevada estrutura de funcionamento. Posto isto, esta experiência foi marcada pelo desenvolvimento das capacidades dos residentes, pela promoção da inovação, de novas descobertas e aprendizagens, pela estimulação da imaginação e memória do idoso, pela valorização da educação ao longo da vida (sobretudo na modalidade informal), proporcionando a todos os residentes uma vida mais harmoniosa, atrativa e dinâmica, valorizando as capacidades, competências, saberes e cultura do idoso, resultando assim no aumento da sua autoestima e autoconfiança.

De acordo com os objetivos traçados no início desta experiência educativa, após a fase de integração e de análise de necessidades, partiu-se para uma fase de intervenção, em que foram

dinamizadas um conjunto de atividades delineadas e referentes aos objetivos formulados anteriormente. Neste âmbito, foi sempre nosso objetivo contribuir para uma melhoria do funcionamento da instituição, assim como continuar a demonstrar a importância e a especificidade de um profissional das Ciências da Educação em contexto institucional. Parte do nosso trabalho foi direcionado para a execução de um conjunto de atividades de animação que teve em conta a experiência e os conhecimentos dos idosos, sendo que as atividades foram planeadas a partir dos mesmos e com eles. Neste sentido, as atividades de animação foram ao encontro dos objetivos postulados no projeto de estágio: animação física ou motora, animação cognitiva, animação através da expressão plástica, animação através da comunicação, animação associada ao desenvolvimento pessoal e social, animação comunitária e animação lúdica (Jacob, 2007).

À luz dos pressupostos teóricos de Paulo Freire, durante esta experiência com os idosos, destacamos que pudemos trabalhar em conjunto na construção de conhecimentos acerca de várias temáticas, havendo sempre partilha de diversos saberes durante as várias sessões que fomos tendo ao longo do ano. Embora a iniciativa maioritariamente fosse sempre nossa, a promoção desse processo de construção de saberes, constituiu-se como uma troca e um desenvolvimento recíproco ao longo do tempo.

Sendo que Freire defendia que a educação era uma condição indispensável e necessária ao desenvolvimento social e pessoal, neste contexto assim se veio a confirmar, constatando-se que todo o tempo é tempo de aprender e que a educação é um ato inacabado.

Toda a nossa intervenção foi algo muito consciente na medida em que foram realizadas escolhas em relação aos conteúdos, metodologias, comunicação, avaliação, entre muitas outras, com o objetivo primeiro de promover o bem-estar dos idosos que ansiosamente esperavam pelo nosso contributo. À luz do supracitado,

Freire já dizia que dependendo das escolhas, a educação pode (e deve) assumir o papel de transformar e emancipar a pessoa.

No nosso entender, existem diversas possibilidades de aprendizagem, porém a adotada pela instituição, e por nós, foi uma aprendizagem em grupo, ou seja, para além de uma abordagem e trabalho personalizado com o próprio idoso, que se configurou em ricos momentos de aprendizagens mútuas, devemos enfatizar a importância que o trabalho em grupo tem (Lima & Oliveira 2015). É em grupo que o indivíduo adquire condições mais propícias ao seu desenvolvimento, sempre que este é bem gerido, nomeadamente uma maior disponibilidade e motivação para participar. Constatámos que em grupo conseguem-se mudanças rápidas e eficientes na medida em que, perante uma dada situação, os participantes deparam-se com diversas formas de viver, de responder, de agir, levando-os a um conhecimento mais amplo e a um repertório de experiências mais enriquecido. Durante as várias sessões, com o intuito de melhorar a sua qualidade de vida, os métodos por nós privilegiados foram informar, esclarecer e estimular a reflexão sobre vários temas, mobilizando sempre o seu contributo enraizado no seu património vivencial e cultural. Face a estes métodos, o intercâmbio grupal obteve êxito, evidenciando que a mudança é potenciada e os idosos transformam-se. Neste caso, a experiência que cada um possui conduz à integração do conhecimento, de tal forma que cada participante assume que se torna mais enriquecido favorecendo assim a sua sabedoria. Porém, um dos aspetos que não se pode descuidar de modo algum, é que o grupo precisa de estar motivado e confiante, para que tudo corra com êxito, e aí entram as nossas habilidades enquanto pedagogas/educadoras.

Muitas vezes, deparamo-nos com o facto de que em grupo nem todos partilham das mesmas ideias, das mesmas opiniões, e é normal que assim aconteça, seja devido à nossa individualidade única ou à vasta heterogeneidade de características de que atrás falámos. Tal

condição constitui-se numa situação de excelência para fazer entender ou provocar nos idosos envolvidos a compreensão de que a forma como vemos o mundo não é única nem totalitária. Neste sentido, enquanto pedagogas, tal como Freire evidenciava, devemos transmitir que cada indivíduo precisa ter consciência de que a realidade que o circunscreve é suscetível à mudança e que qualquer indivíduo é capaz de a modificar e de se transformar a si próprio também num processo de cocriação inacabado. Deste modo, podemos evidenciar que tal como o conhecimento é construído e tem como função motivar e impulsionar a ação, a relutância à mudança também é algo possível de ser mudado. As preocupações com a comunicação interpessoal são um vetor fundamental na interação a desenvolver com os idosos. O saber transmitir segurança, a competência profissional, o comprometimento ético, o saber escutar e ter disponibilidade para tal, otimizará a ação comunicativa que, por sua vez, irá fomentar uma relação assertiva, criativa, de amorosidade com o idoso. O profissional deve aprender a conhecer as suas histórias, os valores, a diversidade cultural, os saberes acumulados e respeitar a individualidade de cada um, bem como promover nos idosos a possibilidade de demonstrar o seu saber, de acordo com o seu próprio ritmo.

Neste sentido, e através de um vasto leque de atividades efetuadas no nosso contexto de estágio, pretendeu-se ajudar o idoso a encarar a velhice como uma fase positiva e a vivenciá-la de forma ativa, confiante e competente.

Nesta nossa primeira experiência, apostou-se sem dúvida numa filosofia de trabalho que passou por relações de proximidade com os idosos passando pelo envolvimento dos mesmos na planificação das atividades que foram realizadas. Ao darem sugestões, ao se sentirem realmente ativos e com um elevado nível de responsabilidade perante tudo o que se foi desenvolvendo durante o período de estágio, fez com que esta nossa experiência fosse considerada um sucesso e inesquecível.

Torna-se fulcral que quem trabalhe com idosos possua sensibilidade para lidar com os mesmos, que seja empático, acolhedor e ao mesmo tempo seguro e astuto para estabelecer limites. Sempre nos pautámos por uma atitude democrática, capaz de ouvir e respeitar diversas opiniões, acreditando sempre que estes valores são fundamentais para que o grupo caminhe com confiança. Em suma, podemos retirar dos vários conhecimentos que fomos adquirindo ao longo deste período, que o sucesso de um grupo depende de ambas as partes ou seja, educadores e educandos.

À luz dos vários pressupostos teóricos de vários autores e da experiência que obtivemos, assumimos a Educação como condição fundamental, permitindo ao idoso viver e acompanhar um mundo em constante mudança. Não se espera que o idoso seja apenas um mero espectador, mas sim um sujeito ativo e interventivo. Durante esta convivência, os ganhos não foram só para estes adultos idosos, foram para nós também. Um dos aspetos que mais nos marcou ao longo deste período foi o facto de os próprios reconhecerem em si capacidades que julgavam não possuir, levando-os a querer continuar nesse mesmo processo de aprendizagem.

Outro dos aspetos que ressalta desta experiência, e que gostaríamos de sublinhar, é que a adesão ao conjunto de atividades por parte dos idosos, não é de todo caracterizada como forma de passatempo, mas pelo contrário, surge com o objetivo principal de aprender coisas novas e significativas. A envolvência neste processo de aprendizagem de carácter informal constituiu-se para nós num fator de salutar importância, tendo em conta a promoção de um envelhecimento ativo e bem sucedido.

É necessário que se implementem estratégias e programas eficazes, no sentido de uma atuação conjunta de profissionais, cuidadores, familiares e responsáveis de instituições envolvidos no apoio aos idosos.

Todo este processo foi bastante prazeroso e gratificante para a nossa pessoa. São inexplicáveis os sentimentos que nos invadem

quando proporcionamos o bem-estar ao outro, fazendo-o sentir-se bem consigo mesmo e com aqueles que o rodeiam. Promover um envelhecimento ativo e saudável sempre foi uma das nossas prioridades.

Em modo de conclusão

Não podíamos deixar de referir antes de encerrar este testemunho, que a cooperação e amizade manifestadas pelos residentes fez com que trabalhássemos mais e melhor, de modo a ir elevando as expectativas dos mesmos, surpreendendo-os dia após dia.

Em modo de conclusão, é necessário destacar que esta experiência foi muito enriquecedora e ajudou-nos em muito, enquanto futuros profissionais, isto porque nos possibilitou um contacto permanente e próximo com este segmento tão especial da população - os idosos.

Refletindo acerca da cooperação com a restante equipa técnica, nas diversas áreas e respetivas funções, importa referir neste âmbito que foi importante termos a oportunidade de contactar com os diversos profissionais que a Quinta Verde dispõe, bem como “beber” da sabedoria dos mesmos. Num futuro próximo, estamos certas de que, após termos desempenhado um conjunto de papéis durante esta experiência educativa, a nossa prática e saber vão refletir uma postura de cariz interdisciplinar cada vez mais comprometida e consciente.

Todo este trabalho requereu um conjunto de estratégias e especificidades aquando do seu desenvolvimento, ou seja, tivemos de ter em conta o ritmo das atividades, a duração, a periodicidade, bem como a diversidade social, cultural e o estado de saúde de cada residente da Quinta Verde.

Trabalhar com idosos não é tão fácil como aparenta ser. Constitui-se como um trabalho que só será realizado da melhor forma quando é feito por gosto e com rigor. Neste sentido, o estágio exigiu

mais do que uma mera atuação em contexto institucional, ou seja, necessitou da nossa parte imaginação, concentração, dedicação e amor pela profissão.

Referências bibliográficas

- Almeida, M. (2012). *As universidades da terceira idade: Novas aprendizagens ou Centros de convívio*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Baltes, P. B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny: selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, 52, 366-380.
- Crowther, M. R., Parker, M W., Achenbaum, W. A., Larimore, W. L., & Koenig, H. G. (2002). Rowe and Khan's model of successful aging revisited: Positive spirituality – the forgotten factor. *The Gerontologist*, 42(5), 613-620.
- Damáσιο, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa: As emoções sociais e a neurologia do sentir*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Depp, C. A., Vahia, I. V., & Jeste, D. V. (2012). Successful aging. In S. K. Whitbourne, & M. J. Sliwinski (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of adulthood and aging* (pp. 459-476). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Fernández-Ballesteros, R. (2013). Possibilities and limitations of age. In A. L. Oliveira (Coord.) et al., *Promoting conscious and active learning and ageing: how to face current and future challenges?* (pp. 25-74). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Retirado de http://www.uc.pt/imprensa_uc/catalogo/ebook/E-book_Promoting
- Findsen, B. (2007). Freirean philosophy and pedagogy in the adult education context: The case of older adults' learning. *Stud Philos Educ*, 26, 545-559.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do oprimido* (47.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (37.ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gomes, J. F. (1971). A "Pampaedia" de Coménio. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, V, 39-62.
- Gutierrez, J., & Isaacson, R. S. (2013). Prevention of cognitive decline. In L. D. Ravdin & H. L. Katzen (Eds.), *Handbook of the neuropsychology of aging and dementia* (pp. 167-192). LLC: Springer Science.
- Jacob, L. (2007). *Animação de idosos*. Porto: Âmbar.
- Jacob, L. (2012). *Universidades Seniores: criar novos projetos de vida*. Almeirim: Rutis.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. Chicago: Follett Publishing Company.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Cambridge: Cambridge Adult Education.

- Lavretsky, H. (2010). Spirituality and aging. *Aging Health*, 6(6), 749-769. Retirado de http://www.medscape.com/viewarticle/740654_1
- Lima, M. P. (2010). *Envelhecimento(s): estado da arte*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Lima, M. P. & Oliveira, A. L. (2015). Intervenção em grupo com pessoas de idade avançada: A importância da relação. *Revista E-Psi*, 5(1), 23-39. Retirado de <http://www.revistaepsi.com/artigos-cientificos/epsi-ano5-vol1-2015-tematico/>
- Lugatte, I. O. (2003). *A educação de adultos sob a óptica de Paulo Freire*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Meadle, M. L., & Park, D. C. (2009). Enhancing cognitive function in older adults. In W. C. Chodzko-Zajko, A. F. Kramer, & L. W. Poon, *Enhancing cognitive functioning and brain plasticity* (pp. 35-47; vol. 3). Champaign: Human Kinetics.
- Myers, J. E., Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling & Development*, 78(3), 251-266.
- NRTA (2009). *Staying sharp: Current advances in brain research, successful aging and your brain*. Washington, DC: NRTA Educator Community.
- Oliveira A. L. (2013). Introduction. A new humanism is needed... The expansion of consciousness and brotherhood are vital. In A. L. Oliveira (Coord.) *et al.*, *Promoting conscious and active learning and ageing: how to face current and future challenges?* (pp. 11-24). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Retirado de http://www.uc.pt/imprensa_uc/catalogo/ebook/E-book_Promoting
- Oliveira, A. L. (2002). O processo de individuação e as teorias do desenvolvimento da identidade e do eu: Até onde o olhar alcança. *Psicologica*, 30, 267-283.
- Oliveira, A. L. (2004). O professor enquanto facilitador da aprendizagem. *Psicologica*, n.º Extra-Série de homenagem ao Prof. Doutor Manuel Viegas Abreu, 523-534.
- Oliveira, A. L. (2005). *Aprendizagem autodirigida: um contributo para a qualidade do ensino superior*. Dissertação de Doutoramento (não publicada). Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Oliveira, A. L. (2015). A autonomia na aprendizagem e a educação e aprendizagem ao longo da vida: a importância dos fatores sociológicos. *Revista Práxis Educacional*, 11(20), 165-188. Retirado de <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/5279/5060>
- Oliveira, A. L. (Coord.), Vieira, C. M., Lima, M. P., Alcoforado, L., Ferreira, S. M., & Ferreira, J. A. (2013). *Promoting conscious and active learning and ageing: how to face current and future challenges?* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Disponível em http://www.uc.pt/imprensa_uc/catalogo/ebook/E-book_Promoting
- Oliveira, A. L. & Cruz, A. C. (2015). O papel do sentido da vida e do mindfulness na compreensão do bem estar de alunos de Universidades Seniores. *Exedra, número temático*, 61-78. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2016/02/Cap4.pdf>
- Oliveira, J., & Lima, M. (2011). Terapia de Esperança: uma intervenção grupal que visa promover a esperança de idosos institucionalizados. *Psicologia, Educação e Cultura*, XV(2), 229-244.

- Osorio, A. (2005). *Educação permanente e educação de adultos*. Lisboa: Ariel.
- Paixão, M. P., Silva, J. T., & Oliveira, A. L. (2014). Perspectives on guidance and counseling as strategic tools to improve lifelong learning in Portugal. In G. K. Zarifis & M. N. Gravani, *Challenging the European Area of Lifelong Learning. A Critical Response* (pp. 167-178). Dordrecht: Springer.
- Rowe, J. W. & Kahn, R. L. (1997). *Successful aging*. *The Gerontologist*, 37(4), 433-440.
- Sherron, R. H. & Lumsden, D. B. (1978). *Introduction to Educational Gerontology*. Washington: Hemisphere Publishing Corporation.
- Siegel, D. J. (2007). *The Mindful Brain: Reflection and Attunement in the Cultivation of Well-Being*. New York: W. W. Norton & Company.
- Simões, A. (1979). *Educação permanente e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Simões, A. (1994). Formação contínua e desenvolvimento do adulto. In *Actas do 5.º Seminário da Psicologia na Formação Contínua* (pp. 145-161). Universidade de Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.
- Simões, A. (1999). A educação dos idosos: Uma tarefa prioritária. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(2), 7-27.
- Simões, A. (2002). Um novo olhar sobre os idosos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36(1, 2 e 3), 559-569.
- Simões, A. (2006). Factos e factores do desenvolvimento intelectual do adulto. *Psychologica*. 42, 25-43.
- Simões, A. (2007). O que é a educação? In A. C. Fonseca, M. J. Seabra-Santos, & M. F. Gaspar (Eds.), *Psicologia e educação: Novos e velhos temas* (pp. 31-52). Coimbra: Edições Almedina.
- Simões, A., Lima, M. P., Vieira, C. M. C., Oliveira, A. L., Alcoforado, J. L., & Ferreira, J. A. (2009). O sentido da vida: Contexto ideológico e abordagem empírica. *Psychologica*, 51, 101-130. Disponível em <http://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/5479/1/11%20-%20O%20Sentido%20da%20vida-%20Contexto%20ideologico%20e%20abordagem%20empirica.pdf>
- Tornstam, L. (2011). Maturing into gerotranscendence. *The Journal of Transpersonal Psychology*, 43(2), 166-180.
- UNESCO (1976). *Recommendation on the Development of Adult Education Adopted by the General Conference at its Nineteenth Session*. Nairobi: UNESCO. Disponível em http://www.unesco.org/education/uie/confinte/nairob_e.pdf

(Página deixada propositadamente em branco)

29. UM NOVO OLHAR PARA O ERRO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

*Patrícia Moraes Veado*¹⁴⁴

*Lidiane Ferreira da Silva*¹⁴⁵

Resumo

Este trabalho descreve como o erro é tratado no processo de ensino-aprendizagem, bem como discute a importância de um novo olhar no cenário educacional contemporâneo tornando-o uma ferramenta construtiva do saber e expondo uma nova maneira de encarar essa variável ao longo do processo de aprendizagem. O artigo trata de um levantamento teórico de pesquisas sobre a temática, incluindo alguns estudos de Paulo Freire. O objetivo do estudo é de contribuir para as possíveis mudanças deste novo cenário no âmbito educacional contemporâneo, apresentando algumas alternativas de como poderíamos tratar o erro no decorrer da aprendizagem.

Abstract

This paper describes how error is treated in teaching and learning process, discussing about the importance of a new approach in

¹⁴⁴ Aluna do curso de Psicologia – UFG/CAJ.

¹⁴⁵ Orientadora do trabalho de Conclusão do Curso de Psicologia – UFG/CAJ.

contemporary educational scene, in order to turn error in a tool of constructive knowledge by exposing a new way of looking at this variable along the process. This text is a theoretical survey of research on the subject, including some studies of Paulo Freire. The objective of this study is to contribute to the possible changes of this new scenario in the school, presenting some alternatives to how we could handle the error in learning process.

Introdução

Ao pesquisar sobre o erro observamos que ele está presente desde o surgimento da humanidade, em diferentes contextos, como na religião, ciência, moral e ética. Na religião por exemplo, o erro é visto através do pecado, ou seja, é algo ruim e que deve ser punido. Já na ciência, o erro é visto como parte do processo de se buscar um conhecimento de algo (Nogaro & Granella, 2004)

O dicionário Aurélio (2009) define o erro como “ato ou efeito de errar, juízo falso, desacerto, engano, incorreção, inexatidão, desvio de um bom caminho, desregramento, falta” (p. 782). Ou seja, ocorre o erro quando, por exemplo, buscamos por algo e não chegamos à resposta certa, ou tentamos buscar alguma coisa, mas não encontramos o caminho correto para isso.

De acordo com Luckesi (2011), Nogaro e Granella (2004), se não houver um padrão pré-definido, não haverá erro. Assim o erro é tudo aquilo que foge do padrão, ou seja, é, portanto, aquela resposta que não está de acordo com o que é esperado pelo receptor da situação envolvida. Pode-se dizer que esse padrão é algo a se desenvolver na busca da resposta esperada. Logo, o erro pode surgir quando há a tentativa de buscar soluções de algum problema ou resolução de alguma situação.

Este tema tem sido foco de estudo de diversos pesquisadores como, Freire (2005 e 2009), Hoffmann (2009), Luckesi (2011), Nogaro e Granella (2004), Mendes (2007), Pinto (2000), Tanus e Darsie (2008), Veríssimo e Andrada (2002), Wolf (2001). Esses estudiosos mostraram como é importante utilizar o erro como uma ferramenta durante o processo de ensino-aprendizagem, demonstrando que o aprendizado torna-se mais duradouro e menos sofrido para o aprendiz.

Esses estudos mostraram como é importante utilizar o erro como uma ferramenta positiva para o processo de ensino-aprendizagem. Pinto (2000), em seus estudos afirma que “o erro ... nos mostra o

caminho do acerto que já está ali implícito. O erro apresenta-se como uma pista para o professor organizar a aprendizagem do aluno” (p.12).

Para entendermos a complexidade de como se dá o processo em que ocorre o erro na educação escolar, iremos esboçar alguns pontos importantes como a escola lida com o erro e como ainda encontra-se enraizada no cenário tradicional de educação, o que demonstra a grande necessidade de haver mudanças significativas e em consequência, do respectivo quadro, como os professores trabalham os erros dos alunos e como esse erro está sendo tratado no processo de ensino-aprendizagem.

Pinto (2000) em seu estudo, acrescenta, que através de diálogos com alguns professores, sobre a possibilidade de se trabalhar o erro, observou que esta é uma tarefa muito difícil e árdua devido os padrões da educação tradicional. Acerca desta afirmação, são usadas algumas justificativas, como por exemplo, a de que existe sempre um número grande de alunos numa sala, dificultando, assim, a verificação de cada erro de forma individual.

Também no respectivo trabalho, delinearemos sobre a ressignificação do erro, discutindo sobre como torná-lo uma ferramenta construtiva no processo de ensino-aprendizagem. A respectiva discussão contará com o suporte teórico de pesquisadores clássicos como Paulo Freire, Piaget e Vigotsky, bem como contemporâneos como Luckesi (2011) e Pinto (2000), com o intuito de apontar as possíveis propostas para as mudanças necessárias que estes sugerem. Arelado a isso discutiremos sobre a avaliação do conhecimento, instrumento que também deveria apresentar-se de forma construtiva neste processo e que está diretamente ligado ao erro.

Educação tradicional ainda como forma de ensino

O ensino tradicional é aquele no qual as informações, os conhecimentos prontos e acabados são transmitidos para os alunos e,

como consequência, é esperado que estes reproduzam o que lhes foi transmitido, para que em seguida ele (o conhecimento) seja avaliado. Esse tipo de ensino é relatado pelos professores no estudo de Pinto (2000), como um modo ainda mais eficaz para corrigir o tipo de comportamentos que os alunos têm apresentado nas escolas.

Esse ensino ainda está muito enraizado na maioria dos contextos escolares brasileiros. Contemporaneamente, no Brasil, percebe-se que muitas escolas não evoluíram no processo do sistema educacional, bem como não têm ferramentas necessárias para acompanhar as mudanças deste sistema. Isso demonstra a dificuldade que os professores têm de se transformar o meio escolar. Pinto (2000) em sua investigação conclui que os docentes não têm o suporte necessário para essa transformação, não há um “projeto político pedagógico claramente voltado para o bom êxito escolar do aluno”. Não há espaços assim, para a reflexão, para o trabalho coletivo e cooperativo, o que não proporciona o surgimento de uma nova forma de educar.

Nogaro e Granella (2004), refletindo sobre esta temática, afirmam que essa forma de ensino impossibilita o surgimento de mecanismos para a criação do aluno, impedindo-o de adquirir a autonomia. Freire (2005) e Mendes (2007) acrescentam que há uma alienação na forma de ensinar, a qual robotiza os alunos, engessando-os e levando-os a produzirem apenas cópias, satisfazendo o padrão esperado que é determinado pela escola.

Esse enraizamento da forma tradicional de educar pode ser uma das causas da dificuldade em transformar esse meio social, de forma que haja uma ressignificação do erro, principalmente no âmbito escolar, aponta Luckesi (2011). Não nos cabe aqui apenas falar o que não está correto no sistema, crucificando assim os professores pela forma de como eles aprenderam a ensinar. Cabe-nos, com este estudo, contribuir para o progresso da temática, podendo justificar desta forma a importância de avançarmos com o processo de ressignificação. Podemos, com isto, chamar este estudo de crítica construtiva.

Logo, torna-se importante apresentar as possíveis consequências que este tipo de condução da educação pode trazer para o aluno. Luckesi (2011) diz que essa forma de “educar” gera sentimentos desagradáveis no aluno, podendo gerar uma violência moral, o que possivelmente pode abalar o emocional e o psicológico da criança adicionando mais fatores ruins e desagradáveis a esses alunos com dificuldades de aprendizado, o que pode também contribuir para agravar a não aprendizagem deste. O autor afirma que a criança adquire para si uma ideia de que ele não consegue aprender e se sente culpada por não conseguir aprender, sentindo-se estigmatizado pelo professor durante a punição e internaliza isto a ponto de não conseguir um bom desempenho escolar, podendo ainda sentir aversão à escola.

Com isto, o objetivo deste estudo é também mostrar como esse erro poderá ser peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem, ajudando os próprios professores a encontrarem meios para desmistificarem essa forma de ensinar, propondo novos caminhos. Pois, como relata Moço (2012), os professores aprenderam esse método de ensino em que o certo é ensinar o correto e punir o errado. Desta forma, é preciso estudar novos métodos que ajudem os professores a transformarem este espaço de construção do saber. Paulo Freire cita que “Educar é um ato de amor”, desta forma, concluímos que, então, não é um ato de punir. Acreditamos que somando forças aos professores e com novas formas de ensino-aprendizagem que possibilitem um novo olhar sobre o erro do aluno, pode-se potencializar o aprender, aprender que pode ser com amor e duradouro para a vida toda e sem sofrimento.

Para contribuir com o progresso da prática desses docentes, ajudando-os a encontrar novos caminhos, será esboçado a seguir, um esquema de como o erro é visto no processo de ensino-aprendizagem, como ele é desvalorizado e banalizado, sendo usado como justificativa para a punição. O erro pode ser transformado em uma ferramenta de auxílio à aprendizagem, ocasião em que ele

deveria ser, como sugere Luckesi (2011), identificado, compreendido e valorizado, sem que haja uma visão preconceituosa, tomando como ponto de partida a ideia de que o aluno já está no processo de aprendizagem quando erra, porém, o que falta é que ele precisa voltar e rever algumas questões até o aprendizado ser concluído.

O erro no processo ensino-aprendizagem

O erro, segundo Nogaro e Granella (2004), pode ter um efeito de incluir, bem como, construir ajudando o aluno na obtenção do sucesso escolar no processo de aprendizagem, ou pode, em outra perspectiva, ser o reflexo decisivo para o insucesso. Esta segunda perspectiva tem ocorrido na maioria das escolas segundo estes pesquisadores. Há na maioria dos casos uma banalização e desvalorização do erro, podendo este ser um dos motivos que levam o aluno ao insucesso escolar.

Luckesi (2011) sugere que o erro escolar deveria servir como um trampolim para a busca do sucesso do conhecimento. O autor relata que o aluno deve usar o insucesso como “ponto de partida para o avanço na investigação ou na busca da satisfação de uma necessidade prático-utilitária” (p. 197). Ou seja, o insucesso não deve ser visto como algo negativo ou como justificativa para a punição do aluno. A criança deve usá-lo, para assim, aprender a partir do que não aprendeu, onde ela, por algum motivo, errou (Luckesi, 2011).

Desvalorizar o erro da criança implica em tirar dela o suporte para o raciocínio. Sem o acolhimento e compreensão dos erros, os alunos ficarão limitados, não possibilitando assim, a criação e autonomia do sujeito. Os autores Freire (2005) e Mendes (2007) enfatizam que os alunos podem ficar alineados a um padrão escolar pré-estabelecido, usando o “método decorar” para conseguir, pelo menos, passar de ano.

Segundo Freire (2005), o educador aprendeu a conduzir os alunos a uma “memorização mecânica do conteúdo narrado”, fazendo com que eles apenas reproduzam o que lhes foi transmitido. O aluno assim, funciona como um mero reprodutor escolar da sequência que lhe foi ensinada.

Paulo Freire propôs, como alternativa para a mudança na educação contemporânea, que o ensino se orientasse na direção de uma educação com incentivo libertador, estimulativo e que desenvolvesse a curiosidade de aprender. Sugeriu que o professor mudasse sua atitude frente ao erro. Tal postura implica, obrigatoriamente, o rompimento com relações fundadas numa educação na qual o acerto está ligado à exatidão da resposta prevista. Dessa forma, é fundamental que os erros sejam considerados como degraus para futuros acertos. Para se tornar um verdadeiro mediador entre o aluno e o objeto do conhecimento, o professor precisa ressignificar a avaliação escolar de modo a torná-la um processo de compreensão da aprendizagem do aluno e reelaboração de seu próprio plano de ensino. É essencial que se oportunize a expressão do aluno na busca de soluções intuitivas e novos pensamentos.

Vigotsky (2007), relata em sua teoria que a melhor forma de ensino é aquela que o professor se torna um mediador no processo de ensino-aprendizagem, logo o papel do professor é o de também contribuir para que o aluno aprenda sem muito sofrimento e angústia, ele contribui para que o aluno não tenha grandes traumas durante o processo de ensino-aprendizagem. Então, o professor terá a tarefa de conduzir o aluno nesse processo, dando suporte necessário, tanto psicológico, quanto didático, para que o este consiga superar os desafios e obstáculos encontrados durante o processo. Esse teórico propõe a existência de dois níveis de desenvolvimento no aluno. O primeiro nível Vigotsky (2007) define como zona de desenvolvimento real, que é aquilo que o aluno já aprendeu, aquilo que ele já consegue fazer sozinho, sem a ajuda de outra pessoa, e

o segundo será a zona de desenvolvimento potencial, são as habilidades que o sujeito construiu através do desenvolvimento real, logo este segundo será aquilo que o indivíduo será capaz de construir. Entre esses dois campos encontramos a zona de desenvolvimento proximal, que é aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda de alguém, para transformar o desenvolvimento potencial em real, e é nesse nível que o professor entra com o seu apoio (Vigotsky, 2007)

De acordo com Mendes (2007), o erro portanto, deveria ser parte do processo de ensino-aprendizagem, devendo ser usado como ferramenta para encontrar novas alternativas de acertos promovendo a aprendizagem. Deve-se, antes de tudo, usá-lo para construir estratégias que auxiliem o desenvolvimento da aprendizagem, proporcionando dessa forma um meio para o aluno adquirir autonomia, e ser parte ativa do seu processo de aprendizagem, sem que haja grandes traumas psicológicos.

Nogaro e Granela (2004) defendem a ideia de que o professor pode recorrer a diferentes métodos quando há a presença do erro, que são definidos como teorias psicológicas do erro na educação: empirismo-associacionismo, romantismo e construtivismo. No empirismo-associacionismo, o erro é inaceitável e deve ser punido, aquilo que o aluno produz não tem importância, o processo não é valorizado, o aluno pode sentir impotência e outros sentimentos desagradáveis que o impede de seguir adiante; no romantismo, o educador aceita o erro como um processo natural, que poderá ser corrigido de forma também natural ao longo do tempo; por fim, ponto-chave da nossa discussão, o construtivismo, teoria em que o educador tem uma visão problematizada do erro e não o trata de forma reduzida e sim o vê como oportunidade de invenção e descoberta (Nogaro e Granela, 2004).

Olhar para o erro de forma positiva, como ferramenta construtiva, poderá ser um primeiro passo para uma nova forma de educar, considerando que ele promove a reflexão do aluno no processo

de aprendizagem. Segundo Silva (2008), o erro aponta para aquilo que está inadequado, faz com que o próprio aluno reconstrua ou reformule o esquema em que se deu o erro. Desta forma a criança poderá ser parte ativa do processo, tomando para si a importância de sua participação neste momento, tornando algo mais significativa para este, sem grandes traumas.

A seguir, esboçaremos algumas ideias dos autores que defendem o erro como instrumento construtivo na educação e de como este poderá, de certa forma, ser aplicado na prática. A noção de erro construtivo nos leva a pensar que isto é algo novo na educação, porém alguns autores já enunciavam esse tema no século passado, como Piaget (2002), Ausubel e Freire, contribuindo, assim, com ideias de grande importância para a evolução deste instrumento, que é o erro construtivo.

Erro como ferramenta construtiva na educação contemporânea

A partir do que foi discutido anteriormente, para que o erro não seja banalizado e se torne parte construtiva do processo de aprendizagem, é interessante que se amplie o olhar para este. Mendes (2007) aponta o erro como uma ferramenta que pode contribuir para construção do conhecimento, ou seja, do saber, podendo ser um importante instrumento que auxiliará a compreensão do aluno. Assim, o erro pode ser utilizado de forma construtiva.

Os erros sempre ajudaram a humanidade a crescer, assim ocorreu com os cientistas, criadores, inventores. O inventor da lâmpada incandescente, Thomas Edison, errou muitas vezes até chegar à fórmula certa. O mesmo não desistia diante de cada fracasso e ao ser questionado sobre seus erros, ele acrescentava que não havia erros e, sim, um jeito que não dava certo. Era desta forma que ele aprendia a chegar mais próximo do seu objetivo final, ao sucesso.

Desta forma, o inventor se sentia motivado a não desistir do procedimento, ou seja, ele ressignificou sua forma de pensar sobre o erro (Luckesi, 2011).

Assim, podemos visualizar que a prática da ciência está ligada à aprendizagem e conseqüentemente ao erro, e que esta prática será percorrida por caminhos de sucessos e insucessos, de construção e validação, como sugere Mendes (2007). Moço (2012) acrescenta que é quase impossível uma aprendizagem sem erros, pois eles fazem parte deste processo. Os erros são obstáculos encontrados na busca pelo conhecimento, os quais devem ser ultrapassados pelas crianças de forma a se tornarem algo produtivo.

Para Silva (2008), o erro construtivo “é aquele que surge durante o processo de redescoberta ou de reinvenção do conhecimento e que o indivíduo abandona ao alcançar um nível de elaboração mental superior” (p. 10). O que comprova a importância da ressignificação do erro é a ideia de que se o aluno usar o erro como fonte para o aprendizado, não ficará preso a ele. Pois a partir do momento que adquirir o conhecimento, esse erro não terá mais função (Silva, 2008).

Abrahão (2007) e Freire (2009) citam que ao fazer uso do erro construtivo deixaremos de vê-lo como um “não acerto”, ou como algo que deve ser punido, pois o erro não demonstra que o aluno não aprendeu, mas sim que ele está no caminho para o aprendizado. Desta forma, os autores concordam que podemos passar a ver o erro como uma possibilidade de reconstrução do caminho para o conhecimento, uma vez que ele passa a ser visto como uma etapa da aprendizagem sistemática. Processo que, pelo qual, engloba a possibilidade de o aluno aprender de forma mais adequada, em que tornam-se viáveis as ligações nas etapas a serem aprendidas com as etapas que realmente já foram compreendidas.

Nesta perspectiva, Freire (2009) aponta para a autorregulação como sendo a capacidade que o aluno possui de resolver por si

só as suas atividades, podendo procurar ajuda para solucionar um problema que surge durante o processo de aprendizagem. Logo, o aluno passa a ser parte ativa neste processo, ele será o sujeito que tomará as iniciativas e procurará as alternativas. Sendo assim, quando a criança consegue percorrer todo esse processo de assimilação, acomodação, equilíbrio, chegando à autorregulação, a disposição que ele terá para voltar ao processo e poder corrigir seus erros será maior, podendo está num estágio psicológico muito mais satisfatório, tendo motivação para a aprendizagem, e não aversão como ocorre quando não há essa condução ideal da autorregulação.

Para que esse procedimento aconteça, deve haver estímulos que impulsionem a criança a seguir adiante e a não parar com o insucesso. A motivação seria um dos aspectos a serem trabalhados durante esse procedimento. Porém, o que tem acontecido nas escolas é algo bem diferente, muitos alunos não conseguem chegar até a autorregulação porque são desmotivados durante o processo de aprendizagem e a avaliação escolar das matérias, que é realizada muitas vezes de forma punitiva, é a protagonista dessa desmotivação (Rosário, 2005).

Segundo Mendes (2007), a avaliação é uma ferramenta que tem como objetivo verificar o nível de conteúdos aprendidos pelos alunos. Essa ferramenta é usada como parte final do processo de ensino-aprendizagem, buscando castigar, conforme o autor cita, aqueles que não alcançaram o sucesso na avaliação e este sucesso seria medido pelo número maior de acertos acerca dos conteúdos do que erros.

Através desse alerta, apontamento feito por Mendes (2007), faz-se necessário verificarmos como as avaliações funcionam no processo de ensino-aprendizagem da educação contemporânea. Qual tem sido o seu papel e como elas poderão contribuir no avanço do processo de ressignificação do erro. A seguir, iremos esboçar um paralelo entre erro construtivo e avaliações, buscando um encontro entre eles para que um contribua com o outro durante o processo de ensino-aprendizagem.

O erro construtivo e as avaliações escolares

Falar sobre o erro ocasiona em fazer uma análise de uma série de aspectos que o envolvem no processo de ensino-aprendizagem, sendo que um deles é o sistema avaliativo inserido na escola. Pinto (2000) diz que o erro está “intrinsecamente ligado à avaliação” (p.161), o que exige uma reflexão deste aspecto, pensando numa mudança de conduta dos professores no sistema.

A avaliação é um instrumento do sistema escolar, que no ensino tradicional, tem como objetivo verificar quem acerta e quem erra, o que faz dela uma atividade de controle, o qual inclui os alunos que acertam e exclui os que erram, castigando-os por não acertarem. A avaliação é usada, nesta perspectiva, como instrumento final do ensino, ou seja, avalia-se apenas para verificar os erros e acertos (Mendes, 2007).

Porém, ao pensarmos na ressignificação desse instrumento, Mendes (2007) relata que o erro deverá ser visto como parte interativa do processo de ensino-aprendizagem. A autora discorre sobre a avaliação como parte do processo, instrumento que ajuda a criança a encontrar o caminho para a aprendizagem, promovendo o saber, podendo fazer com que o aluno reflita sobre o que errou encontrando, assim, a resposta correta.

Luckesi (2011), ao concordar com a afirmativa de Mendes (2007), diz que a avaliação deveria servir como um instrumento para diagnosticar os problemas e erros dos alunos, e a partir do momento que há um diagnóstico deve haver uma intervenção sobre o que foi diagnosticado. Essa intervenção seria olhar o erro como algo construtivo, sem preconceitos e verificar o que se pode fazer através dele, buscando o caminho para o acerto.

Através disto, Pinto (2000) em sua investigação, afirma que é necessário haver uma nova forma de atuação do professor em relação às avaliações, para que haja a modificação do uso do erro

no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, o professor tornar-se-á peça fundamental na ressignificação do erro.

Para que haja uma desmitificação dessa ideia sobre o erro, Mendes (2007) aponta que o professor deverá passar por uma outra formação, tanto inicial, em sua formação acadêmica, quanto continuada, após a conclusão do seu curso de graduação. Mendes (2007) sugere que para que isto ocorra, deve haver antes de tudo uma mudança na cultura da pedagogia que seja sensível ao erro.

Pinto (2000) acrescenta que parte dos erros dos alunos estão relacionados a algum problema psicológico e a correção coletiva das avaliações que o professor faz, não permite que ele tenha um conhecimento sobre as origens desses erros, do como e porque eles surgiram, não sendo possível assim, verificar os aspectos psicológicos do sujeito. Logo, o professor ao corrigir as avaliações deve saber quem é o aluno da avaliação, lembrando que ele é um indivíduo biopsicossocial, que cada aluno pode ter errado por algum motivo originado do desequilíbrio de uma dessas partes.

Ao refletir sobre a avaliação, Silva (2008) relata que ela também deve ser construtiva, utilizando métodos qualitativos, preocupada com o conteúdo e análise dos erros, podendo recorrer ao quantitativo quando necessário. Assim, a avaliação terá um outro significado dentro da escola:

A avaliação, numa visão construtivista, pressupõe a necessidade de transformar na escola/instituição de ensino o significado que é geralmente atribuído ao ato de avaliar. Implica em mudar o conceito de avaliação, com a verificação de erros e acertos, seleção ou exame puramente classificatório, para uma concepção avaliativa, com reflexão contínua, cumulativa de caráter informativo, com o exercício de pensar sobre o pensar, de alunos e professores, a respeito de suas próprias construções e desenvolvimento. (p. 4).

Pinto (2000) ainda propõe algumas soluções que poderiam mudar a conduta dos professores nas avaliações, envolvendo os alunos de forma mais intensa nas atividades de correção. A autora afirma que a direção deve ser voltada para a formação do aluno, havendo preocupação com os aspectos sociais que envolvem o sujeito do conhecimento o que possivelmente irá contribuir para que o professor tenha uma regulação do processo de ensino-aprendizagem, usando os erros como um instrumento de auxílio neste processo.

Silva (2008) entende que a visão construtivista propõe transformar o ato de avaliar nas escolas. A avaliação nesta perspectiva servirá como um instrumento que irá contribuir com a construção do conhecimento, o que possivelmente aproximará o aluno do professor, para que ambos discutam sobre o conteúdo da avaliação, os acertos e os erros (Silva, 2008).

Ao analisar as avaliações escolares, percebemos que há muitos aspectos envolvidos no processo de ressignificação, como os projetos políticos pedagógicos, as avaliações e a formação dos professores, que também devem ser modificados. Isso implica em não ampliar o olhar só para o erro, mas para todo sistema escolar.

Considerações finais

Ao fazer essa reflexão sobre a temática, foi possível verificar que o contexto escolar pede uma ressignificação em determinados aspectos. Isto nos mostra a dimensão do problema no processo de ensino-aprendizagem, que circunda uma série de pessoas envolvidas neste meio, como os alunos, professores e pais.

Essa não é uma realidade vivida apenas no Brasil. Freire (2009) aponta em sua pesquisa sobre autorregulação, que em seu país, Portugal, também há a necessidade dessa transformação do meio escolar. Por meio deste estudo, o autor também chegou à conclusão

de que vários aspectos precisam ser mudados no sistema escolar, sugerindo a atuação de psicólogos e professores, que acompanhem os progressos da educação.

Ansiamos, enquanto estudiosos do comportamento humano e dos sentimentos que compõem o sujeito biopsicossocial, por uma forma de ensino-aprendizagem que contemple de forma positiva, tanto o professor como o aluno e que ambos mantenham uma relação de troca benéfica. É preciso que haja uma troca de soluções, que aluno e professor se comuniquem, e se tornem mais humanos em sala de aula.

Ao estudar sobre a temática, podemos perceber que não só o aluno é prejudicado neste processo, a maioria dos professores sofrem por não terem outra saída. Com isto, devemos ter um olhar ressignificado para os professores também. É preciso estarmos mais atentos aos sentimentos e como eles aprendem a exercer sua profissão. É preciso mudar o sistema escolar, mas antes de tudo é preciso ajudar a mudar quem guia este sistema.

No cenário atual, conforme aponta Silva (2008) em que o mundo está mudando em diversos setores, principalmente no setor do trabalho, será exigido cada vez mais pessoas capacitadas para ocuparem os cargos no trabalho deste novo mundo. Fica sob a responsabilidade da escola preparar seus alunos para lidarem com essas transformações, para que sejam capazes de atuar nessa realidade, mas antes é preciso preparar essas escolas para essas mudanças.

O mercado de trabalho exige que o trabalhador produza e crie. E com crianças que crescem reproduzindo conhecimentos, de acordo com Silva (2008), não será possível ter um número considerável de pessoas capacitadas para ocupar os cargos no trabalho que exigem criação e produção. Desta forma, é preciso refletir acerca de uma nova forma de educar, para que o sujeito possa acompanhar as evoluções da humanidade, estando preparado para as novas exigências.

Talvez seja mais fácil perceber para quem está de fora do sistema que é preciso mudar. Mas quem está lá dentro consegue

perceber isto? Conseguem mudar os professores, com as condições atuais, com salas de aulas lotadas, com salários baixos, carga de trabalho excessiva?

A resposta para essas perguntas na maioria das vezes pode ser um “não”. Isso nos sugere que a solução para acontecer a ressignificação do erro esteja num lugar mais profundo deste “buraco escuro”. Ao cavarmos este buraco, encontramos outros problemas que não nos deixam chegar até a ressignificação do erro.

A temática já tem sido foco de estudo por vários pesquisadores, que visam contribuir para um sistema de ensino com melhores condições. Porém, ainda é preciso pesquisar mais, cavar mais o buraco, buscar alcançar com mais urgência esta ressignificação. Isto refletirá diretamente em outros setores, como o mercado de trabalho, que ganhará com o novo sistema de educação, com pessoas que produzam ao invés de apenas reproduzirem.

Enfim, é preciso ampliar todo o olhar para o sistema escolar, se quisermos mudar qualquer coisa neste âmbito. É quase impossível mexermos na ponta do problema se não formos até a raiz dele. Então, imagino que para ressignificar o erro é preciso ir à raiz do sistema e ressignificá-la também. Espera-se que este estudo possa contribuir para o processo de transformação do meio educacional, principalmente para aqueles que queiram juntar as forças nessa luta.

Referências bibliográficas

- Abrahão, M. H. M. B. (2007). Estudos sobre o erro construtivo – uma pesquisa dialógica. *Revista Educação*, edição Especial, 187-207.
- Ferreira, A. B. H. (2009). *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. (4.^a ed). Curitiba: Positivo.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido: Saberes necessários à prática educativa*. (47.^a ed) São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, L. G. L. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Revista Ciências e Cognição* 14, Lisboa , pp.276-286.

- Moço, A. (2012). Vencendo os erros. *Revista Nova Escola*, 17 (25), 40-46.
- Hoffmann, J. M. L. (2009). *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade* (22.^a ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e preposições*. (22.^a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Mendes, I. M. (2007). *Os significados do erro na práxis pedagógica da matemática nos anos iniciais de escolarização*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Brasília: Universidade de Brasília.
- Nogaro, A. & Granella, E. (2004). O erro no processo de ensino e aprendizagem. *Revista de Ciências Humanas*, 5, 31-56.
- Piaget, J. (2002). *Epistemologia genética*. Petrópolis: Vozes
- Pinto, N. B. (2000). *O erro como estratégia didática: estudo do erro no ensino da matemática elementar*. São Paulo: Papirus.
- Silva, E. M. D. (2008). A virtude do erro: uma visão construtivista da avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19 (39), 91-114.
- Tanus, V. L. F. A. & Darsie, M. M. P. (2016). *O tratamento dado ao erro no processo de ensino-aprendizagem da matemática, por professores do ensino fundamental: Encontros e desencontros entre concepções e práticas*. Disponível em: <http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt5/ComunicacaoOral/VERA%20LUCIA%20FERNANDES%20ARAGAO%20TANUS.pdf>, acesso: 19 de março de 2016.
- Veríssimo, D. S. & Andrade, A. dos S. (2002). *Estudos das representações sociais de professores de 1^a a 4^a série do ensino fundamental sobre a motivação dos alunos e o papel do erro na aprendizagem*. São Paulo: Padéia.
- Vigotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (7.^aed.) São Paulo: Martins Fontes.
- Wolf, R. A. do P. (2001). O erro como estratégia de trabalho no ensino fundamental. *Analecta*, 2(2), 85-97.

30. FÓRUM DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE PERNAMBUCO-BRASIL: PRIMEIRAS REFLEXÕES SOBRE SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O CONTROLE SOCIAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

*Miriam Patrícia Burgos*¹⁴⁶

*Pedro Ferreira*¹⁴⁷

*Joaquim Luís Coimbra*¹⁴⁸

Resumo

Pensar a Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil exige de nós pensar na experiência vivida por Paulo Freire em Angicos na década de 1960, que representou um divisor de águas para esta modalidade da educação. Logo após a experiência de Angicos, foi implantado no Brasil o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), coordenado por Paulo Freire junto do Ministério de Educação como uma das mais fortes políticas de enfrentamento ao analfabetismo no país. Mais de meio século

¹⁴⁶ Doutoranda em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto – Conselheira do Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas e Membro da Comissão Estadual de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos do Estado de Pernambuco.

¹⁴⁷ Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

¹⁴⁸ Professor Associado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto – Diretor do Mestrado em Educação e Formação de Adultos.

depois da experiência de Angicos e do PNA, o país continua apresentando índices alarmantes de analfabetismo.

Em 2013, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) evidenciou que esta percentagem continua absurda, com números próximos de 9% da população e outra vez com destaque para a região do Nordeste do país com 16,6%, que abarca o maior índice de analfabetismo. Como política de enfrentamento a esta situação e da subescolarização que acomete o povo brasileiro, surge em 1990 o movimento dos Fóruns da EJA de Pernambuco (Fórum da EJA de PE), como expressão da sociedade civil organizada para o controlo social das políticas públicas frente ao Governo. Pernambuco ainda apresenta, nos dias atuais, municípios com mais de 50% de analfabetismo absoluto, o que nos faz inter-pelar a relevância da luta empreendida pelo Fórum da EJA de PE para a superação das condições de sociabilidade relativas à Educação, às quais estão submetidos os jovens, os adultos e os idosos das classes populares.

Ancorado nas ideias do pensamento de Paulo Freire nasce no ano de 2014 o nosso objeto de estudo, a trajetória do Fórum da EJA de PE.

Abstract

Thinking Literacy and Education for Youth and Adults (EJA) in Brazil requires us to think about the experience lived by Paulo Freire in Angicos in the decade 1960, which represented a turning point for this type of education. Soon after the experience in Angicos, the National Literacy Program (NAP) was implemented in Brazil, coordinated by Paulo Freire with the Ministry of Education as one of the strongest policies fighting illiteracy in the country. More than half a century after the experience in Angicos and the PNA, the country remains with alarming rates of illiteracy.

In 2013, the National Survey of Households (PNAD) showed that the percentage of 9% of illiteracy is a unacceptable number and highlighted the fact that the country's northeastern region includes the largest illiteracy rate. In 1990, as a policy to fight this situation and the underschooling that affects the Brazilian people, comes the movement of the forums of AYE of Pernambuco (the EJA PE Forum) – an expression of organized civil society to the social control of public policies of the government.

Pernambuco (located in the Brazilian Northeast) still presents nowadays municipalities with more than 50% of absolute illiteracy, which leads us to question the relevance of the struggle waged by the EJA PE Forum for overcoming the conditions of sociability on the Education, to which young people, adults and the elderly people of the popular classes are subjected.

Em 2013, o Brasil comemorou os 50 anos da notável experiência de Alfabetização de Adultos realizada por Paulo Freire em Angicos, no Nordeste brasileiro, quando foram alfabetizados 300 camponeses em 40 horas. Esta experiência se deu porque desde a década de 50, quando da sua experiência no SESI, Paulo Freire percebeu que os adultos estavam sendo alfabetizados da mesma maneira com que se alfabetizavam as crianças, e sua sensibilidade e seu sentido crítico apontava que essa maneira de alfabetizar os adultos era pedagogicamente inadequada, por não respeitar as especificidades dos estudantes, além de os humilhar. Em 1963, Paulo Freire vivenciou a primeira aula inaugural desta experiência, utilizando como tema central o conceito antropológico de cultura. Os princípios científicos e filosóficos do seu método estavam ancorados em uma educação crítica conscientizadora.

Gadotti (2014), fazendo referência a obra do professor Carlos Alberto Torres afirma que “Angicos não era apenas um símbolo da luta contra o analfabetismo no Brasil, mas era um marco em favor da universalização da educação em todos os graus, superando a visão elitista” (Gadotti, 2014, p. 28). Nesta mesma perspectiva diz que “Angicos foi a fermentação de um processo de mudança pedagógica, além de anunciar a possibilidade de mudanças políticas e sociais” (Gadotti, 2014, p. 31).

Angicos, 52 anos depois, representa um convite para enfrentarmos com mais urgência e responsabilidade a situação em que vivem milhões de pessoas ainda analfabetas em nosso país. Mais de meio século depois da já citada experiência de Freire em Angicos, que lembra a luta pelo fim do analfabetismo no Brasil, nos deparamos com dados apontados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio PNAD 2013 (IBGE, 2013), que aponta que o número absoluto de analfabetismo no Brasil é de 8,5 milhões de pessoas entre a população de 15 anos ou mais. Num total de 13,04 milhões de pessoas analfabetas, 7 milhões vivem na região do Nordeste do

Brasil. Considerando apenas a faixa etária dos adultos com 25 anos ou mais, a taxa de analfabetismo foi de 10,2%. A partir da análise feita nesta mesma faixa etária, constatou-se que 12,63 milhões de brasileiros não sabem ler e escrever quase seis décadas depois da experiência de Angicos. Em Pernambuco, segundo dados da PNAD 2010 (IBGE, 2010), apontava que o índice de analfabetismo era 16,73%. O número é alarmante e nos revela que o combate à privação dos direitos essenciais da vida precisa avançar. Essa condição de vida, postula Lafer (2006), amparado nas reflexões de Hannah Arendt “ [...] retira do homem a sua condição humana” sendo assim, tratado como “um ser descartável que pode ser trocado por outro, substituído ou igualado a uma coisa” (Lafer, 2006, p. 22).

Diante do referido contexto de exclusão, a EJA passa por transformações que se situam em nível de uma nova proposta de reestruturação, na Rede Estadual de Ensino até a instituição de Diretrizes Operacionais para a EJA, em âmbito nacional. Também vem acontecendo à esfera global a discussão e a definição dos rumos da Educação de Adultos, como demonstra a realização da VI CONFINTEA - Conferência Internacional da Educação de Jovens e Adultos, cujo objetivo “era debater e avaliar as políticas implementadas em âmbito internacional para essa modalidade de educação e traçar as principais diretrizes que nortearão as ações neste campo” (Lázaro, 2009, p. 5). Realizada em 2009 em Belém do Pará, na região Norte do Brasil, a VI CONFINTEA, marcou a história das conferências Internacionais de Adultos, entre outras coisas, por o Brasil ser o primeiro país do hemisfério sul a sediar esta conferência, o que resultou para o país, além do privilégio de sediar um evento de tamanha relevância e magnitude no campo da EJA, no saldo positivo da oportunidade histórica de poder envolver diversos atores da sociedade, governo e sociedade civil organizada, em manter durante os encontros preparatórios à VI CONFINTEA um diálogo profícuo a nível nacional sobre as políticas que serão (seriam) implementadas

no campo da EJA, a fim de garantir acesso, permanência e qualidade social dessa modalidade da educação. Pelas razões expostas questionamos: a ação do Fórum da EJA de PE tem contribuído para o controle social das políticas públicas em EJA? Neste estudo buscamos alcançar a compreensão da natureza do Fórum, de como ocorre a sua intervenção para o controle social das políticas públicas da EJA, e se essas intervenções contribuem para uma nova forma de sociabilidade, as quais requerem a compreensão de relações que, em sua essência, são de natureza qualitativa.

Alfabetização e Reprodução Social no Brasil

A alfabetização é uma questão nacional no Brasil há aproximadamente seis décadas. Embora tenha sido um problema em debate desde a colonização, é no contexto da década de 40 do século passado, bem como da década de 60, com todos os seus contornos socioculturais e político-pedagógicos já exaustivamente narrados (Haddad, 2007), que o tema emerge com força de causa nacional, ou seja, assumida pelo Estado através da criação de mecanismos objetivos nas políticas públicas, como a criação de um plano e de um programa efetivo de enfrentamento da questão (Beisegel, 2004, pp. 78-79).

Desde a implantação em 1947, quando o governo brasileiro lança pela primeira vez a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, foi estruturado o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação – MEC. Já se passaram 68 anos, sendo a primeira política de Estado de combate ao problema extenso do analfabetismo adulto no país.

Em 1963, com a implantação do PNA – Programa Nacional de Alfabetização coordenado por Paulo Freire, baseado na experiência de Angicos, é instituída junto do Gabinete do Ministro da Educação

a Comissão de Cultura Popular. O PNA figura em nossa história como uma imensa ação de enfrentamento da subescolarização da população. Outra forma de abordar a questão remete diretamente para os processos de luta identificados como Educação Popular, onde alguns grupos sociais lutavam pelo processo de inserção das classes populares em sistemas de escolarização.

No âmago desse momento histórico, emerge uma pedagogia que ultrapassa as questões territorializadas de alfabetização popular, que remete para processos bem mais amplos de questionamento de posições colonizadoras e luta contra variadas manifestações de subordinação. A Pedagogia da Educação Popular manifesta um programa que ultrapassa seus próprios determinantes contextuais ao dar sentido e forma à necessidade de uma pedagogia crítica.

Desse modo, a luta pela educação no Brasil passa a manifestar-se como luta pelo acesso, e a alfabetização tem sido a *porta de entrada* do terreno onde se articula o sentido da modernidade: a cidadania. Sob essa perspectiva, o acesso à cidadania passa a ser condicionado pelo acesso à escolarização (Beisegel, 2004).

Os contextos aos quais estão submetidos os coletivos da Eja

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil tomou um novo rumo a partir do processo constituinte de 1987, embora a constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB n. 9394/96) tenham deixado várias lacunas neste campo da educação. Entretanto, foi na LDB de 96 que foi assegurado a todos o direito ao ensino fundamental, independentemente da idade.

O direito à EJA está assegurado na Constituição Federal brasileira de 1988, ao estender a obrigatoriedade de escolarização para a faixa etária de 4 a 17 anos, e onde o artigo 208 da Constituição afirma que a educação básica é um direito em qualquer momento da vida.

“Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional n. 59, de 2009)” Brasil, Constituição Federal.

“Ao considerar o direito à educação, houve importante avanço com a inclusão da Emenda Constitucional 59, que ampliou a escolaridade obrigatória e definiu a oferta da educação básica gratuita como um direito de todos, a qualquer momento da vida” (Lázaro, 2014).

No Brasil, a agenda neoliberal começa a ser efetivada a partir do Governo Collor, sendo retomada fortemente no Governo Fernando Henrique Cardoso – Governo FHC - no que se refere, principalmente, às privatizações e ao processo de retirada de legitimidade dos sindicatos e da tentativa de desmoralização dos movimentos sociais. Marcadamente com este Governo FHC, nos deparamos com o descaso com a qual a EJA foi tratada, tendo ficado de fora das políticas educacionais prioritárias daquele governo.

A política econômica de redução de gastos e atuação mínima do Estado no setor educacional afetou contundentemente esta modalidade da educação. De acordo minimalista, a política da EJA se baseou em ações voltadas essencialmente para a alfabetização numa perspectiva “clientelista e compensatória”; de acordo com Paiva (Paiva, 2006, p. 529) esta postura do Estado com o descaso para com a EJA tornou-se um forte exemplo a ser seguido pela sociedade política.

Hoje, as reformas administrativas previdenciárias e a flexibilização das relações trabalhistas são características principais do neoliberalismo no País.

A década de 2000, mais exatamente a partir do ano 2003, destaca-se pelo forte investimento nas políticas públicas no campo da EJA, como expressão e resultado do esforço político em atender a agenda de compromissos imposta historicamente pelos movimentos sociais.

Até 2006 com a criação do FUNDEF¹⁴⁹, a EJA era atendida por programas federais, estaduais e municipais; entretanto, continuava fora da política de Estado para o financiamento da educação. A partir de 2007 “A reforma constitucional que criou o FUNDEF incluiu o financiamento da EJA no conjunto das políticas para a educação básica, agregando progressivamente recursos para o material didático e literário, a merenda e o transporte escolar de estudantes da EJA” (Lázaro, 2014, p.53).

A EJA passa então a ser considerada como uma modalidade básica da educação, mesmo considerando todas as fragilidades a ela imposta.

“Assim o país ganha por um lado, ao ampliar direitos e conquistas, e perde-se em tergiversações por outro, ao não garantir as condições para que a sociedade como um todo experimente os ganhos educacionais que as gerações mais novas têm alcançado.” (Lázaro, 2014, p.54).

Segundo (Santos, 2007): “Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu” (Santos, 2007, p. 3). Nesse contexto, os coletivos sociais formados por jovens, adultos e idosos que não têm acesso aos direitos decorrentes da cidadania fazem parte do contingente de pobres, do que poderíamos nomear de “*povo*”, contido no processo de exclusão social.

Percebemos que no Brasil ainda há instalada uma cultura de que investir na Alfabetização e EJA é “doar” alguns “favores”, é usar da “benevolência”. Apesar de ser contraditório porque está assegurado na Constituição e na LDB de 1996 do país, em muitos casos ainda acredita-se em investimentos na EJA como ações supletivas, sobretudo em anos eleitorais e pré-eleitorais. Quando na verdade investir neste segmento da Educação é investir no desenvolvimento do país. É investir no futuro de cidadãos que poderão contribuir de forma mais significativa com a construção social coletiva.

¹⁴⁹ FUNDEF-Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental.

A heterogeneidade é uma característica da EJA. Os jovens, os adultos e os idosos que buscam a EJA integram o grupo dos “negros, quilombolas, do campo, sem terra, sem teto, sem universidade, sem transporte e todos os ‘sem’. Sua proximidade, portanto, é com todos aqueles a quem foi negado o direito a ser gente” (Arroyo, 2005, p. 3). Assim, os sujeitos a quem se destina a EJA estão nesse modo de inserção no mundo, homens e mulheres trabalhadores, desempregados e sem-trabalho, todos inseridos perversamente nesse mundo, caracterizado pela precarização da força de trabalho, que tem implicações em todas as dimensões de suas vidas.

O conceito que norteia a EJA e que orientou os debates da CONFINTEA VI é o de “educação ao longo da vida”. O que exige que todos os esforços educacionais, ponha em relevo a diversidade de saberes que devem incluir entre seus objetivos as competências requeridas pela sociedade, necessárias a uma construção da autonomia do(a) educando(a) para que este possa transitar entre os vários níveis de ensino e reinserir-se em processos formais, assim como em processos não-formais. A Educação, ao assumir-se para além da escola, situa-se no centro da vida cidadã, como uma prática que busca o conhecimento, a compreensão e a ação sobre o mundo. Conhecer é transformar, a si mesmo e ao mundo em que vivemos.

A genealogia e a concepção dos fóruns da educação de jovens e adultos

A Educação de Jovens e Adultos é um direito subjetivo posto para o mundo desde a Declaração dos Direitos Humanos, ainda na década de 40 e que no Brasil, mais recentemente foi instituído com a Constituição Brasileira datada de 1988. A configuração da EJA no Brasil vem se constituindo pelas ações de governo e pela participação da sociedade civil, notadamente, na área da Educação

Popular. A instituição da EJA como direito e campo de responsabilidade pública tem sido abraçada pelos movimentos dos Fóruns da EJA do Brasil em meio a avanços e retrocessos.

Entre os atores coletivos está o Fórum da EJA, que tem a sua origem em confluência com a atuação da sociedade civil na luta pelo direito à Educação para Todos, integração fundamental, já que resulta do “fortalecimento da relação entre os protagonistas, objetivando a intervenção na proposição de políticas educacionais de jovens e adultos” (Soares, 2004, p. 28).

O Fórum de PE nasce no seio da Universidade Federal de Pernambuco no Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular - NUPEP, sob a coordenação do Professor João Francisco de Souza, por ocasião do Ano Internacional da Alfabetização sobre o argumento da necessidade da participação social como estratégia de enfrentamento ao analfabetismo e sub-escolarização que acometia o Brasil, mais especificamente no Norte e no Nordeste do país onde se localiza o Estado de PE (M. N. d. S. Lima, 2009).

O professor João Francisco e sua equipe aproveitaram o momento de andanças pelos vários municípios pernambucanos, através de processos formativos que envolviam pesquisa, ensino e extensão neste segmento da educação, para mobilizar instituições e pessoas. Deste processo de articulação resultou a criação em 1990 da Articulação Pernambucana pela Educação de Jovens e Adultos, como Fórum Permanente da Educação da EJA de PE.

Desta forma, configurou-se como o primeiro Fórum da EJA no Brasil, cuja capilaridade se distribui em Fóruns municipais e regionais, que juntos compõem o estadual.

Em 2004, esse movimento passou a chamar-se Fórum da EJA de PE, para acompanhar a nomenclatura adotada nacionalmente por essa ação coletiva. Pelas razões da conjuntura do país na década de noventa, os demais Fóruns iniciam sua história no Brasil a par-

tir de 1996, quando da convocação da UNESCO para a realização dos encontros estaduais, recomendados pela Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA. Neste mesmo ano surge então o Fórum do Rio de Janeiro e assim, sucessivamente vão surgindo os Fóruns dos demais Estados e do Distrito Federal, face aos Encontros preparatórios para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos - V CONFINTEA, realizada em Hamburgo na Alemanha, em Julho de 96, quando se coloca para o mundo que a EJA corresponde ao “conjunto de processos de aprendizagem formais ou não formais, pelos quais as pessoas desenvolvem suas capacidades técnicas e profissionais, bem como as reorientam a fim de atender às demandas da sociedade” (UNESCO, 1997).

Aos poucos, todos os Estados e o Distrito Federal foram aderindo ao movimento. Atualmente temos vinte e seis Fóruns Estaduais e um Distrital da Educação de Jovens e Adultos e mais de 60 Fóruns Regionais. Estes Fóruns iniciaram a organização de um movimento que pretendia estabelecer resistências ao desmonte do direito à educação, conquistada no processo de transição democrática expresso pela Constituição de 1988 (Di Pierro, 2005).

A relevância dessa articulação tem sido reafirmada quando observado o poder de articulação entre os Estados e o Distrito Federal, através de uma comunicação em rede cuja organização mantém desde o ano de 1990 encontros municipais, estaduais e nacionais.

Assim, os Fóruns da EJA têm como base a articulação entre os diversos segmentos envolvidos na EJA – o governo, as universidades, o Sistema S¹⁵⁰, ONGs, movimentos sociais e sindicais. Contudo, a presença do segmento dos (as) educandos (as) nesse processo é ainda um desafio para todos os Fóruns.

¹⁵⁰ O sistema S é formado por instituições ligadas a indústria, comércio, agricultura, transportes e cooperativas. Ao longo dos anos o Fórum conta a participação permanente do SESI- Serviço Social da Indústria e relativamente com SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem comercial.

Esses fóruns formam um espaço democrático, crítico e plural para a articulação, onde as principais discussões se centram na construção de políticas nacionais e locais para a EJA, também propiciando oportunidades importantes para o intercâmbio de experiências nos campos da formação e metodologias. (Ireland, 2000, p. 15)

O desdobramento dos encontros dos Fóruns de EJA do Brasil são os Encontros Regionais que abrangem as cinco regiões do país: Norte, Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste. Estes encontros acontecem bianuais e culminam com o Encontro Nacional (ENEJA), realizado anualmente entre 1999 a 2009.

A partir de 2009, com o objetivo de fortalecer o movimento, o ENEJA passou a acontecer a cada dois anos. Em 2013, foi realizado o III EREJA no município de Caruaru, na região agreste do Estado de Pernambuco. Neste ano corrente, acontecerá no mês de setembro o XIV ENEJA na cidade de Goiânia na região Centro-Oeste do país. Tal evento se constitui como outro espaço democrático de exercício do convívio com as várias formas de conceber a EJA, resultando na produção de discussões, avaliações, indagações e documentos propositivos de respostas às questões relevantes que necessitam de uma discussão no âmbito nacional. No final, o documento construído é encaminhado ao MEC - Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão – SECADI, como reivindicação do movimento no campo das implementações das políticas públicas para a EJA no país.

Nesta perspectiva, pretende ser o Fórum da EJA de PE, um mobilizador da sociedade civil organizada no controle social das políticas públicas para este segmento da educação, através de parcerias com várias instituições e pessoas que atuam nesta modalidade da educação. Com o fim de, juntos, enfrentarmos com a radicalidade democrática necessária os vários problemas que afetam a EJA em

nosso Estado sejam eles, no campo do analfabetismo, da qualidade da alfabetização, da subescolarização, ou do acesso, permanência, e elevação de escolaridade.

De acordo com Lima (2009):

[...] Fóruns da EJA PE é um organismo de participação social em rede, com a finalidade de criar um espaço democrático e plural de discussão, formação, informação e intercâmbio de experiências, agindo, também, no âmbito das políticas públicas de EJA, no sentido de efetivação das mesmas. (Lima, 2009, p. 20)

Neste sentido, os Fóruns interligam e evocam as culturas a tecerem outra globalização, mais justa e humana. Os Fóruns conotam a participação da sociedade civil organizada na busca incessante por justiça social. A tecelagem, prática ancestral de fiar, unir, de entrelaçar fios em tecidos, é motriz metafórica da ação coletiva dos movimentos sociais em rede e do multiculturalismo que, para Paulo Freire, situa-se no respeito em que as culturas têm de correr livremente o risco de serem diferentes umas das outras. Portanto, fundamenta-se na liberdade da conquista, no direito de mover-se livremente na busca de um futuro construído por todos livremente.

Logo, a multiculturalidade provoca convivência, em um mesmo espaço, de diferentes culturas, algo não muito espontâneo. “É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns” (Freire, 1993, p. 157).

O poder de mobilização dos fóruns é consolidado com a experiência da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), e também com a rede virtual que fortalece as coordenações nacional, estadual e distrital, socializando informações e deliberações. A conquista de um lugar na CNAEJA é um exemplo de alguns resultados expressivos desse embate.

A reflexão acerca da EJA na perspectiva de compreender porque é que a educação, como um direito já instituído, não tem sido efetivado para todos os indivíduos, independente de seu tempo de vivência - quer seja o da juventude, o da vida adulta ou o da velhice - nos leva a refletir sobre as lutas empreendidas pela sociedade civil em prol dessa questão.

Por excelência, o Fórum da EJA se constitui em um espaço de controle social e de investigação sobre os desdobramentos concretos da luta empreendida pela sociedade civil organizada, relacionada com a efetivação do direito à educação para os coletivos sociais formados por jovens, adultos e idosos das classes populares.

Nesse sentido, a trajetória do Fórum da EJA, representada pela ação coletiva, assume como propósito central a definição de políticas públicas voltadas para a este segmento da Educação. Eis o cerne do nosso questionamento: Como se expressa o controle social e as intervenções feitas pelo Fórum da EJA de PE para a construção de políticas públicas voltadas para a EJA? Assim, é na tentativa de clarificar essa realidade que se situa o objeto dessa pesquisa: a contribuição da trajetória do Fórum da EJA de PE, para a construção de políticas públicas para a EJA no Brasil.

No bojo desses e de tantos outros questionamentos, buscamos aprofundar a problemática e contribuir para o movimento, tomando o Fórum da EJA da EJA de PE como o nosso objeto de investigação.

A relação entre o pensamento de Freire e os movimentos sociais no Brasil

Em Paulo Freire, nos inspiramos como força motriz, ancorados nas categorias: participação social e política, autonomia, democracia, justiça social, sujeito ativo, solidariedade, princípios éticos nas relações sociais, diálogo, desvelamento das intencionalidades

políticas no campo da EJA, e utopia, que juntas sublinham uma educação circunscrita por uma perspectiva intercultural, “[...], que possibilite aliarmos a controvérsia, o embate, a solidariedade e a justiça social em um único processo, construído com diversos e diferentes parceiros, e que tenha no contexto da democracia radical a sua referência, e que sublinham aspectos relevantes para uma reflexão sobre uma sociedade democrática e justa” (Carvalho, 2009, pp. 14-15)

Neste sentido, Fávero, seguindo o pensamento de Streck (2009) afirma:

Os movimentos sociais populares são considerados por Paulo Freire como a grande escola da vida: “a ação por melhorias concretas em seu bairro ou das condições de vida anda de mãos dadas com reflexão sobre entorno e sobre estratégias de luta”. Em síntese: não só a educação tem um caráter político e como tal pode e deve “engravidar” os movimentos sociais, como os movimentos populares são educativos e inovam a educação; são a força instituinte da prática educativa. (Fávero, 2013, pp. 52-53)

Os movimentos sociais que não comungam com os modelos padronizados, estabelecidos ao logo dos séculos, lutam pela conquista de espaços democráticos na sociedade civil e política, e cada vez mais defendem a interculturalidade. Saem às ruas, tomam as redes sociais digitais, as mídias eletrônicas, as assembleias, e expõem à sociedade os seus anseios, ou seja, lutam contra as injustiças sociais, pelo seu espaço no mundo; deste modo, de acordo com Freire, vão criando um novo mundo possível. Pois como já nos alertava o autor. O mundo não é algo inexorável.

Partindo do facto de que a desigualdade não é um processo natural, Paulo Freire enfatiza que é preciso aguçar a nossa

capacidade de estranhamento, não nos calarmos face às injustiças, desenvolvermos uma nova ética e uma nova racionalidade quanto aos valores a serem cultivados/preservados. (Gohn, 2013, p. 37)

Em comum acordo com Gohn (2013), podemos afirmar que Freire almejava uma sociedade multicultural que fosse política, não racista, não elitista, não machista, não etnocêntrica. Uma sociedade que se propusesse a formar gente pensante, ativa, política, crítica, e ética, e, portanto desprovida de qualquer forma de preconceito. Que fosse capaz de ouvir o outro. Numa escuta atenta, generosa, respeitando-o em suas especificidades e diferenças. De acordo com Freire (1987, 1993, 2005a, 2005b), o exercício desafiador de pensar certo, não admite nenhuma forma de discriminação seja ela de raça, de classe, de gênero, porque nega a dignidade humana.

Há uma estreita relação entre Paulo Freire os movimentos sociais e a educação popular do Brasil, com especial destaque para o Movimento dos Sem Terra – MST, maior movimento camponês da América Latina, cuja metodologia de ensino está ancorada no aporte teórico de Paulo Freire, com ênfase na formação política e militante alicerçado no conceito antropológico de cultura.

A este respeito, ilustramos com as palavras do educador, em seu depoimento durante uma entrevista poucos dias antes de sua morte. “Eu estou absolutamente feliz por estar vivo ainda e ter acompanhado essa marcha, como outras marchas históricas, elas revelam o ímpeto da vontade amorosa de mudar o mundo, essa marcha dos chamados Sem Terra [...]” (Freire, 1997).

Esta afinidade de pensamento e de posicionamento políticos entre os Fóruns e o pensamento de Paulo Freire, e consequentemente com a educação popular, é confirmada pelo Educador Fávero (2013), quando ele afirma que há um diálogo estreito entre a EJA, a educação popular, os Fóruns da EJA e a pedagogia de Freire:

Os educadores que trabalham nesta modalidade de ensino, desde os anos 1990 e principalmente nos anos 2.000, têm-se mobilizado na defesa deste direito para os jovens e adultos. A expressão mais visível dessa mobilização ocorre nos Fóruns de EJA, existentes em praticamente todos os estados da federação e em muitos municípios¹⁵¹. Sob certos aspectos, sobretudo pela realização anual dos encontros nacionais e pela articulação em rede, esses fóruns podem ser entendidos como uma forma especial de movimento social, que se articula criticamente com as instâncias governamentais na discussão e implementação das políticas de EJA. No bojo desse movimento, no qual muitos participantes provêm das atividades e experiências da educação popular, é relativamente forte a defesa dos princípios constantes da pedagogia de Paulo Freire. Defendem-se a ampliação do atendimento e a melhoria da qualidade dos cursos oferecidos aos jovens e adultos, com base no princípio de superação das desigualdades e como compromisso de uma dívida social histórica. (Fávero, 2013, p. 54)

Freire tem sido um dos mais fortes ícones entre os referenciais teóricos que norteiam as ações dos Fóruns da EJA, com destaque para o Fórum da EJA de PE, em toda sua conformação cujo esforço se dá em pautar suas metodologias de trabalhos ancorados no pensamento de Freire.

Freire sugere em suas obras que precisamos romper com o que está posto como “normal” em nossa sociedade. Sugere nos lançarmos criticamente, rompendo com as barreiras do medo, para criarmos outro mundo possível, pois segundo o autor, o mundo não é algo inflexível. Portanto cabe e está em nossas mãos mudarmos

¹⁵¹ Os Fóruns da EJA existem, e estão atuando, em todos os 26 Estados brasileiro e no Distrito Federal. Tendo o primeiro surgido 1990 em Pernambuco e os demais a partir de 2004

o nosso destino e a realidade perversa imposta à nossa sociedade durante anos e anos, e é em favor disso que os Fóruns da EJA do Brasil lutam incessantemente por uma sociedade mais justa, menos desigual, que garanta aos sujeitos da EJA o direito ao acesso, elevação de escolaridade e principalmente, a qualidade social da educação para todos e ao longo da vida. De acordo com Licínio Lima, a Educação ao longo da vida: “ [...] assumiu objetivos que visavam o esclarecimento e a autonomia dos indivíduos, bem como a transformação social através do exercício de uma cidadania ativa e crítica.” (Lima, 2007, p. 14)

O resultado deste embate poderá ser uma sociedade com seres humanos amplos, sensíveis e fundamentalmente ricos de capacidade interpretativa, de observação, e produtores de saber. O que resultaria em que estes sujeitos que compõem este segmento sejam incluídos em sua plenitude na sociedade, e não simplesmente, de acordo com as palavras de João Francisco de Souza, adaptados ou incluídos perversamente, que é uma forma de estar no mundo, mas não com o mundo; é estar incluído na sociedade, mas não estar incluído como cidadão ativo, pleno, no gozo de seus direitos essenciais à vida.

Controle social dos fóruns da EJA e suas expressões no Brasil

No Brasil, a expressão controle social tem sido utilizada como sinónimo de controle da sociedade civil sobre as ações do Estado, especificamente no campo das políticas sociais, desde o período da redemocratização dos anos oitenta. A utilização da expressão com este sentido foi propiciada pela conjuntura de lutas políticas, pela democratização do país frente ao Estado autoritário, implantado a partir da ditadura militar.

Coutinho (2006) elucida a conjuntura em que a expressão controle social é designada como controle da sociedade civil sobre

o Estado, no contexto das lutas sociais contra a ditadura e em torno da redemocratização do país. Afirma que a sociedade civil tornou-se sinónimo de tudo aquilo que se contraponha ao Estado ditatorial quando diz:

Essa identificação foi facilitada não só porque, na linguagem corrente, “civil” significa o contrário de militar, mas, sobretudo, porque, no período final da ditadura, até mesmo os organismos ligados à grande burguesia começaram progressivamente [...] a se desligarem do regime militar, adotando uma postura de oposição moderada. (Coutinho, 2006, p.46).

O resultado desse processo, segundo Coutinho (2006), foi uma interpretação problemática do conceito de sociedade civil: o par sociedade civil/Estado que, em Gramsci, forma uma unidade, foi interpretado como opostos, como uma cisão. Coutinho (2006) reitera sua posição quando, sobre esta relação, diz:

Assumi os traços de uma dicotomia marcada por uma ênfase maniqueísta [...] tudo o que provinha da “sociedade civil” era visto de modo positivo, enquanto tudo o que dizia respeito ao Estado aparecia marcado por um sinal fortemente negativo; afinal, a sociedade civil era identificada em bloco com a oposição, enquanto o Estado era a expressão da ditadura já então moribunda. (Coutinho, 2006, p. 47)

Na medida em que foram surgindo os movimentos sociais que se posicionavam em desacordo com os governos autoritários e a ebulção política que acendeu a redemocratização do país, anunciou-se decisivamente uma definição política muito clara e acirrada entre um Estado autoritário e a uma sociedade civil organizada que almejava mudanças significativas.

Os Fóruns da EJA, por seu caráter enquanto movimento social de denunciar, propor, avaliar e, sobretudo, intervir nas políticas públicas para este segmento da Educação interagindo junto ao Governo em todas as suas instâncias municipais, estaduais e Federal, são considerados como um mecanismo de controle social, aqui entendido como uma conquista da sociedade civil, enquanto instrumento e expressão da democracia.

A atuação dos Fóruns nos Encontros preparatórios e a participação na VI CONFINTEA, realizada no Norte do Brasil, nos mostra a força mobilizadora que tem este movimento no âmbito nacional.

O controle social tecido por este movimento dos Fóruns não abriu mão do direito de participar ativamente da construção do Documento Nacional Preparatório a esta conferência, por entendermos que se trataria de um documento que pautaria a agenda da EJA do nosso país para os próximos dez anos, e como tal, precisávamos garantir que fossem asseguradas as necessidades reais desta modalidade, e, sobretudo, assegurar as suas especificidades e singularidades.

Concordamos com Lázaro (2009) quando afirma que a construção da CONFINTEA no país desencadeou um rico e democrático processo de discussão e construção dos documentos básicos do país. Durante os anos de 2008 e 2009 o MEC, através da SECAD – em parceria com os sistemas de ensino e movimentos sociais vinculados à educação popular, promoveu como ações preparatórias a VI CONFINTEA, 33 encontros, sendo eles 27 encontros estaduais/distrital reunindo cada um entre 80 e 600 participantes, 5 encontros regionais com cerca de 10 delegados por Estado e 1 encontro nacional com 300 participantes, representantes de todos os Estados e do Distrito Federal (MEC-SECAD, 2009).

Durante esses encontros congregaram-se forças sociais e políticas, debruçando-se, sobremaneira, nas questões prioritárias deste segmento da educação. Destes encontros resultou a construção 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. Este documento reafirma o compromisso político do Estado brasileiro para avançar na garantia do direito à EJA (MEC-SECAD, 2009).

Neste amplo debate entre Governo e sociedade civil, no qual estiveram presentes e com direito a voz e vez, gestores, educadores, alunos, ONG’s, sindicatos, universidades públicas, representantes dos Fóruns da EJA dos 26 Estados e do Distrito Federal, entre outros, construiu-se, através desta ação coletiva, um diagnóstico aprofundado e o mapa da situação da EJA em todo o país construído durante os anos de 2008 e 2009.

A avaliação que o então Secretário da SECAD-MEC faz deste processo preparatório “é de que se constituiu de forma ímpar no país, pois além de ter sido construído com o envolvimento de todos os segmentos representantes da EJA, contou com a coordenação e articulação nas etapas estaduais e regionais dos Fóruns da EJA do Brasil, instâncias independentes criadas a partir da V CONFINTEA” (Lázaro, 2009).

Esta interlocução dos Fóruns junto ao MEC antes, durante e após esta Conferência, representa para o movimento um importante passo na construção de políticas públicas de alfabetização e EJA, uma vez que, na compreensão do movimento social dos Fóruns da EJA do Brasil se faz necessário produzir resultados que ultrapassem a VI CONFINTEA, configurando-se como estratégias de fortalecer e consolidar a política nacional da Educação de Jovens e Adultos como expressão do controle social dos Fóruns frente ao Governo.

Primeiras referências metodológicas

Neste estudo, procuramos alcançar a compreensão da natureza do Fórum, de como ocorre a sua intervenção para o controle social das políticas públicas da EJA, e se essas intervenções contribuem para uma

nova forma de sociabilidade, a qual requer a compreensão de relações, que em sua essência, são de natureza qualitativa. O estudo é também exploratório, tendo em vista a escassa produção acerca do objeto, bem como a necessidade de formulação de outras questões. Optamos por garantir o rigor metodológico, com a pesquisadora a assumir a posição de observadora-participante, o que traz como benefícios, segundo Minayo (2003), “o fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente, na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (Ibidem2003, pp. 59-60)

O campo da investigação empírica é o Fórum da EJA de PE. A amostra da pesquisa será composta por um grupo formado por representantes de cada segmento do Fórum, totalizando 15 sujeitos. Como instrumento de pesquisa, utilizaremos a análise documental, a entrevista semiestruturada e a observação participante.

Para Bogdan e Biklen (2006), os relatórios, as listas de frequência, as anotações de reuniões, as programações produzidas pelos sujeitos que fazem parte do fenômeno pesquisado, “servem como fontes de férteis descrições de como as pessoas que produziram os materiais pensam acerca do seu mundo ou do fenômeno em que se inserem”.

Na sistematização, buscaremos definir as unidades de registro, isto é, os textos mais significativos e as suas categorias. Essas unidades serão constituídas pelas unidades de análise e de significados (Bardin, 1977). Para a análise documental, selecionaremos material (documentos, relatórios, vídeos, livros, entre outros) como fonte de informação para os questionamentos e objetivos da pesquisa.

Conclusões (ainda que provisórias)

Os Fóruns vêm se apresentando como uma forma positiva de mobilização e articulação das instituições e pessoas identificadas com a EJA,

exigindo, todavia, uma maior clareza no que diz respeito à construção e afirmação de sua identidade. Isto implica um maior investimento no conhecimento das especificidades da sua atuação e do nível de entendimento dos seus integrantes sobre as funções do Fórum.

Apesar de todo esse avanço histórico do lugar ocupado pelo Fórum da EJA enquanto um instrumento de articulação do controle torna-se necessário reconhecer que ainda são grandes os desafios a serem vencidos neste campo da educação, uma vez que, travamos lutas intensas e tensas para garantir assento nas discussões nas instâncias dos Governos estaduais e municipais, no que diz respeito às ações da EJA. Pois como sabemos, apesar dos avanços que tivemos nesta modalidade de educação, a realidade atual ainda aponta graves fragilidades quando se refere a: altas taxas de analfabetismo, a falta do acesso de todos a uma educação básica; desigualdades sociais em diversos aspectos sociais; garantia dos direitos essenciais à vida como educação, saúde, a falta de políticas públicas específicas que atendam as comunidades indígenas, quilombolas, do campo, das pessoas privadas da liberdade, entre outros.

O que é pior e que vai na contra mão de tudo isso, e que nos deparamos amiúde, é o constante encerramento de turmas da EJA, sob o argumento de que não há procura. Então, como podemos perceber, ainda temos muito que fazer pela frente, na tentativa de garantir políticas públicas diferenciadas e específicas, que garantam o direito da efetiva cidadania para esse público da Educação. Pelas questões todas com as quais discorreremos neste texto, é que se justifica a nossa pesquisa que ainda não aponta resultado por estar em desenvolvimento.

Referências bibliográficas

Arroyo, G. (2005). Educação de Jovens e Adultos: um campo de responsabilidade pública. In G. Arroyo, L. Soares, M. A. Giovanetti, & N. L. Gomes (Eds.), *Diálogos na Educação dos Jovens e Adultos*. São Paulo: Autêntica.

- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beisegel, C. d. R. (2004). *Estado e Educação popular no Brasil*. Brasília: Liber Livro.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2006). *Investigação educativa em educação: uma introdução à teoria e os métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, R. T. d. (2009). Prefácio. In M. N. d. S. Lima (Ed.), *Fórum da Educação de Jovens e Adultos de Pernambuco: registros históricos*. Recife: Edições Bagaço.
- Coutinho, C. N. (2006). *Intervenções: o marxismo na batalha das ideias*. São Paulo: Cortez.
- Di Pierro, M. C. (2005). Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade* (92), 1115-1139.
- Fávero, O. (2013). Paulo Freire, Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos. In D. Streck & M. T. Esteban (Eds.), *Educação Popular. Lugar de construção social coletiva* (pp. 49-63). Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17.^a ed.).
- Freire, P. (1993). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). Video. In P. Freire (Ed.), *Entrevista de Freire – Marcha Movimento Sem Terra (MST)*.
- Freire, P. (2005a). *Conscientização: Teoria e Prática de Libertação* (3.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005b). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Gadotti, M. (2014). 50 Anos de Angicos: Um sonho interrompido a ser retomado. *Educatrix. Especial Vozes de Valor. Angicos 50 Anos* (2).
- Gadotti, M. (2014). 50 Anos de Angicos: Um sonho interrompido a ser retomado. *Educatrix. Especial Vozes de Valor. Angicos 50 Anos* (2).
- Gohn, M. d. G. (2013). Educação Popular e Movimentos Sociais. In D. Streck & M. T. Esteban (Eds.), *Educação Popular. Lugar de construção coletiva* (pp. 33-48). Petrópolis: Vozes.
- Haddad, S. (2007). Escolarização de Jovens e Adultos. In UNESCO (Ed.), *Educação como exercício de diversidade* (pp. 85-128). Brasília: UNESCO.
- Ireland, T. (2000). A história recente da mobilização pela educação de jovens e adultos à luz do contexto internacional. *Alfabetização e cidadania* (9), 9-22.
- IBGE. (2010) *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Brasil 2010*. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em abril de 2015.
- IBGE. (2013). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. PNAD 2013*. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/09/analfabetismo-volta-diminuir-apos-estacionar-no-ano-anterior-diz-pnad.html>. Acesso abril de 2015.
- Lafer, C. (2006). *A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt* (6.^a ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Lázaro, A. (2009). Apresentação *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos - VI CONFINTEA*. Brasília: MEC-SECAD.

- Lázaro, A. (2014). Educação de Jovens e Adultos: Conquistas recentes e desafios. *EUCATRIZ ESPECIAL VOZES DE VALOR: angicos 50 anos*.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 C.F.R. (1996).
- Lima, L. (2007). *Educação ao Longo da Vida: Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Editora Cortez.
- Lima, M. N. d. S. (2009). *Fórum da Educação de Jovens e Adultos de Pernambuco: registros históricos*. Recife-PE-Brasil: Edições Bagaço.
- MEC-SECAD. (2009). *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos - VI CONFINTEA*. Brasília.
- Minayo, M. C. d. S. (2003). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Paiva, J. (2006). Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 516-566.
- Santos, B. de. S. (2007). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- Soares, L. (2004). O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. *Alfabetização e cidadania* (17), 25-35.
- UNESCO. (1997). *Declaração de Hamburgo: Agenda para o futuro*. Brasília: SESI/UNESCO.

31. CAMPANHAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL, EM PORTUGAL E NO RIO GRANDE DO NORTE E OS SEUS PRINCÍPIOS EDUCATIVOS (SÉCULO XX)

*Marta Maria de Araújo*¹⁵²

*Luís Alcoforado*¹⁵³

Resumo

O texto realiza uma abordagem histórica de campanhas de educação de jovens e adultos oficializados no século XX em Portugal e no Brasil e, em particular, no estado do Rio Grande do Norte. Em análise, são relidas as experiências promovidas pela Campanha Nacional de Educação de Adultos (1952-1956), em Portugal, pela Campanha de Educação de Adultos com base no Plano de Ensino Supletivo (1947-1963), no Brasil, e as “40 horas” de Angicos, no estado do Rio Grande do Norte – Brasil. Com base em um corpus constituído de entrevista, censos populacionais, legislação educacional e relatos, as referidas experiências são analisadas à luz dos seus fundamentos pedagógicos e dos condicionamentos econômicos, culturais, sociais e políticos que as enformaram. Nesse âmbito, são

¹⁵² Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.

¹⁵³ Universidade de Coimbra, Portugal.

destacadas ideias de Paulo Freire que dialogaram criticamente com fundamentos pedagógicos vigentes, particularmente aqueles que atribuíam ao povo papéis passivos no processo de alfabetização. Ainda nesse âmbito, o texto ressalta o papel de Freire na construção de uma perspectiva que torna o alfabetizando sujeito do seu processo educativo, singularizando a função conscientizadora e transformadora da alfabetização.

Abstract

This text presents a historical approach to youth and adult education campaigns made official in the twentieth century in Portugal and Brazil, and particularly in Rio Grande do Norte state. In focus are the experiences promoted by the Campanha Nacional de Educação de Adultos (National Campaign of Adult Education) (1952-1956), in Portugal, by the Campanha de Educação de Adultos (Campaign of Adult Education), based on the Plano de Ensino Supletivo (Supplementary Plan of Education) (1947-1963), in Brazil, and by the “40 hours” of Angicos, in Rio Grande do Norte – Brazil. Taking into account a corpus of interviews, population registers, educational legislation and reports, such experiences are analyzed in the light of their pedagogical principles and of the economic, cultural, social and political constraints that shaped them. In this context, the discussion emphasizes Paulo Freire’s ideas that critically dialogued with existing educational principles, mainly those which attributed to people passive roles in the literacy process. Still in this scope, the paper highlight Freire’s role in the construction of a view that frame the students as subjects of their own process of learning, drawing attention to the conscientizing and transforming function of literacy.

A Campanha de Educação de Adultos oficializada no Brasil no período de dezesseis anos (1947-1963) com base no Plano de Ensino Supletivo, a Campanha Nacional de Educação de Adultos em Portugal no período de quatro anos (1952-1956) conforme o Plano de Educação Popular e a Campanha de Alfabetização de Adultos ou a Experiência das “40 horas” de Angicos (Rio Grande do Norte) segundo um Projeto de Educação de Adultos no período de três meses (18 de janeiro a 2 de abril de 1963) trazem subtendidos, em suas histórias, os condicionamentos econômicos, culturais, sociais, políticos que lhes promoveram, bem como os fundamentos pedagógicos da práxis educacional.

Com base no corpus documental (entrevista, censos populacionais, legislação educacional, relatos), o trabalho histórico pertinente à Campanha de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, em Portugal e no Rio Grande do Norte tem o objetivo de depreender, das ideias pedagógicas de seus concebedores, o entendimento de educação e de educação de adultos, os quais lhes destinavam a exercitar na práxis educacional. Teorizar acerca da educação do jovem e do adulto, em meados do século XX consistia, pois, refletir sobre o adulto e o jovem ajustado ou integrado à sociedade industrial. Subjacente à aceção de sociedade industrial, havia, pois, uma variedade de desafios que não se esgotava – como bem traduz Paulo Freire (1980, p. 40) num tipo padronizado de resposta. “Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade.”

A Campanha de Educação de Adultos no Brasil

No Brasil no governo do General Eurico Gaspar Dutra (1946-1951) e na gestão do Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani Bittencourt (1946-1950), foi levada a efeito a Campanha de

Educação de Adolescentes e Adultos ou, abreviadamente, *Campanha de Educação de Adultos*.

O Ministro Clemente Mariani Bittencourt nomeou, em 1º de fevereiro de 1947, o Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação, Manoel Bergström Lourenço Filho para coordenador do Plano Geral de Ensino Supletivo sob a denominação de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos ou “funcionalmente analfabetos”.

Em 15 de janeiro de 1947, o Ministro Clemente Mariani Bittencourt, em entrevista para Imprensa escrita, esclareceu algumas das medidas preparatórias do governo federal em proveito da educação popular mediante a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.

Em primeiro lugar, todas as providências serão tomadas para abertura, em cidades, vilas e povoados, de nada menos *de dez mil classes de ensino supletivo*, para adolescentes e adultos analfabetos. [...] Essas classes, que entrarão a funcionar a 15 de abril [1947], mediante acordo com os Estados, Territórios e Distrito Federal, aproveitando instalações e professorado existentes, na maioria das localidades. Mas, onde for necessário, improvisam-se instalações, e os docentes necessários serão designados. (Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1947, p. 3)

Ainda que houvesse as políticas de educação escolar primária para adultos nos Estados e Territórios e Distrito Federal (2.077 cursos e 164.487 alunos matriculados aproximadamente), o Censo Populacional de 1940 havia mostrado que 55% (13.279.919, aproximadamente) do grupo de população adolescente e adulta encontrava-se na condição de analfabetos com variações regionais acentuadas. A elevada taxa de analfabetismo na população ativa de todo país – segundo Lourenço Filho (1950, p. 74, grifo nosso) – “[...] estava a exigir *remédio*, já pelo que pudesse representar, de modo

direto, para a vida cívica e econômica do país, já, e, também, no que pudesse influir para alertar a consciência pública em matéria de educação popular.”

Os cursos de ensino primário supletivo (1^a, 2^a e 3^a séries) receberam materiais e recursos didáticos (cartilhas, folhetos, cartazes, quadros murais, boletins); turnos dos cursos (turno de adolescentes e turnos de adultos), horário de funcionamento das classes (tarde e noite), tempo das aulas (duas horas, no mínimo), período escolar (abril a novembro), orientação educativa da Campanha (*Ler para Saber*, Saber para Viver mais plenamente, ou melhor).

O educador Manoel Bergström Lourenço Filho, signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), intelectual idôneo e técnico da educação de projeção nacional e internacional – segundo as suas estudiosas Gandini e Riscal (2002, p. 753-754, grifo das autoras), – “[...] foi o grande *sistematizador* da teoria educacional de um longo período de nossa história, fornecendo rigorosa elaboração de conceitos [...], dando *forma* ao aparelho do Estado no setor da Educação e, ao mesmo tempo, construindo o referencial teórico e doutrinário para as atividades educacionais.”

As teorizações do educador escolanovista Manoel Bergström Lourenço Filho – concebedor e coordenador do campanha do extensão do ensino supletivo por todo o país quando foi Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938-1946), da Campanha de Educação de Adultos (1947-1951) e do primeiro Plano de Educação Popular de iniciativa do governo federal – tornar-se-iam referências para sistematizar e expandir as políticas institucionais de educação escolar, em geral, de educação de jovens e adultos, em particular, em suas interdependências com a organização e a vida coletiva nacionais (em seus aspectos econômico, social e político), que se deve servir. Enquanto processo social inelutável, a educação tornou-se deferida pelos Estados que planeja e exerce de modo preponderante.

Descobrem-se ‘relações de dependência’ entre aspectos bem definidos do processo educativo e o tipo de economia, a organização familiar, a estrutura religiosa, as condições político-sociais, as de ordem e segurança, os próprios recursos de comunicação e transportes – tudo quanto possa concorrer para a agregação dos homens ao redor de ideais e de técnicas, que sirvam à continuidade e ao aperfeiçoamento das formas de vida coletiva. (Lourenço Filho, 2002 [1940], p. 12)

As teorizações sobre a educação escolar de viés sociológico de Lourenço Filho envoltas de uma singular concepção de História, de vida coletiva em mudança, além de reforma do homem por uma educação escolar reformada e extensiva para todos, certamente proporcionariam conceituar e sistematizar um “plano estatuto” de educação de jovens e adultos não alfabetizados na idade própria em face dos mais graves e complexos problemas da ordem social.

Em artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos de título “O problema da educação de adultos”, Lourenço Filho (1945, p. 170 e 173) entendia a educação de adultos como uma medida supletiva de organização social e de *combate do analfabetismo*. “Será por interesse coletivo e por sentimento de cooperação social [...]” que convinha disseminar o ensino supletivo. Quer pelo aspecto supletivo e quer pelo aspecto profissional, a educação de adultos surgia “[...] como esforço no sentido de equilíbrio e reajustamento do indivíduo ao seu ambiente social.” Organizar e expandir a educação de adultos pelas teorizações de Lourenço Filho (1945, p. 185) era um imperativo político do Estado, “[...] obra de organização social, de revigoramento econômico e fundamentação democrática, necessária e urgente.”

No terceiro ano da Campanha de Educação de Adultos (1949) num curso de orientação pedagógica para os professores dos cursos primários supletivos promovido pela Fundação Getúlio Vargas em colaboração com o Ministério da Educação e Saúde, Lourenço Filho

(1949, p. 123) conceituava a “educação de adultos” de nível primário e supletivo como aquela que “[...] atende a alguma coisa ‘que falta’ e ‘que deva ser suprida’, para maior benefício individual e social.” Por educação de nível primário e supletivo para adultos por meio da Campanha de Educação de Adultos – segundo Lourenço Filho (1949, p. 124) recupera-se “[...] grandes massas de nossa população, que vivem como que ‘à margem’ dos mais sérios problemas da vida nacional.” O analfabetismo de homens e mulheres à margem dos progressos sociais, a educação de adultos, antes de tudo, era para que,

[...] melhor possa ajustar-se à vida social e às preocupações de bem-estar e de progresso social. E devemos educá-los *porque* essa obra é de defesa nacional, *porque* concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor no seu próprio lar, na sociedade, em geral. Devemos educa-los *porque* a própria Constituição da República estabelece que ‘a educação é direito de todos’. (Lourenço Filho, 1949, p. 125)

Ademais, a educação de jovens e adultos analfabetos interagiu com o contexto coletivo que transcendia para o grupo familiar e o futuro de todas as crianças do Brasil. Por essa especificação política e social, Lourenço Filho (1949, p. 125) teorizava: “Educar os adultos é, assim, salvar a própria vida das crianças.” Para esse educador, isso sucedia quando os pais eram analfabetos, em geral, não podiam compreender seus próprios filhos ainda crianças. Nos lares de famílias analfabetas pouco ou nada era o estímulo da criança à cultura letrada, e, assim, tendiam a ser reabsorvidas pelo analfabetismo ambiente. Por tudo isso, “[...] é que podemos dizer, sem medo de errar, que, *ainda por amor às crianças, é que devemos educar adolescentes e adultos.*” Educar a criança, o jovem e o adulto exprimia, acima de tudo, a preocupação da solidariedade da obra educativa em todas as idades da vida.

A Campanha Nacional de Educação de Adultos em Portugal

Em Portugal no regime do Estado Novo em Portugal (1933-1974), notadamente na presidência de António de Oliveira Salazar no Conselho de Ministros (1933-1968) foi desenvolvida a Campanha Nacional de Educação de Adultos destinada, predominantemente, a grupos de jovens e adultos com idade entre 14 a 35 anos que não haviam frequentado a escola ou tinham abandonado precocemente. O censo da população de 1940 evidenciou uma elevada percentagem de uma população de jovens e adultos analfabetos entre 14 e 35 anos de idade, atingindo quase dois milhões em 1951.

A escolaridade primária obrigatória como antídoto do analfabetismo relativo aos jovens e adultos levaria as autoridades do Ministério da Educação Nacional a promulgar, no âmbito do Plano de Educação Popular, a Campanha Nacional de Educação de Adultos, a cargo da Direção-Geral do Ensino Primário do Ministério da Educação, elaborado, coordenado e dinamizado pelo Subsecretário de Estado da Educação Nacional, Dr. Henrique Veiga de Macedo (1949-1955), e o Ministro Fernando Andrade Pires de Lima (1947-1955).

Nos *Cursos de Educação de Adultos* (diurnos e noturnos) – destinados à preparação e aprovação de alunos jovens e adultos no exame na 3ª classe do ensino primário (escolaridade obrigatória) – o programa mínimo de estudos (basicamente o programa do ensino primário elementar) compreendia rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo aritmético, com acréscimo das noções básicas de educação moral e cívica; higiene e defesa da saúde; agricultura e pecuária; organização corporativa, previdência social, segurança no trabalho (Decreto-Lei n.º 38.969, de 27 de outubro de 1952).

Para uma esclarecida política nacional de *combate ao analfabetismo*, em seus múltiplos aspectos de ordem histórica, geográfica,

social e econômica, demandaria, portanto, uma definição de homens e mulheres adultos analfabetos e uma definição de educação de jovens e adultos analfabetos.

O *analfabeto* não tem a noção da vantagem do ensino e entende, na sua visão deformada das coisas, que os filhos não carecem, para as lutas da vida, de quaisquer habilitações literárias. Essa triste realidade torna ainda mais premente a necessidade de fazer alguma coisa para educar os *analfabetos*, os quais irão, por experiência vivida, convencendo-se do interesse prático de instruir os filhos. Será esta, assim, mais uma maneira de ativar a frequência da escola primária. (Decreto-Lei n.º 38.969, de 27 de outubro de 1952, p. 1080)

Nesse fragmento, percebe-se uma simetria entre as ideias pedagógicas de Henrique Veiga de Macedo com as de Lourenço Filho. Nas comemorações do primeiro ano da Campanha Nacional de Educação de Adultos de Portugal (15 de novembro de 1953), Dr. Henrique Veiga de Macedo reforçava aquela definição de homens e mulheres adultos analfabetos, refletindo sobre as razões da persistência dessa situação.

[...] Pela própria natureza das causas do analfabetismo entre nós, e em especial do facto de, mormente, nos meios rurais, o nosso povo, pelas condições de vida, pelo regime do seu trabalho e até pela força do hábito e da rotina, não sentia a necessidade de aprender. (Macedo, 1953 *apud* Ferreira & Mota, 2011, p. 182)

Uma das ideias pedagógicas da educação primária de jovens e adultos – mediante o Decreto-Lei n.º 38.969, de 27 de outubro de 1952, p. 1080 – corresponderia em ensinar o analfabeto “[...] a aperfeiçoar o seu trabalho e as suas técnicas de técnicas de produção

[...], ajudá-lo a tomar consciência dos valores sociais, econômicos, estéticos, cívicos, morais e espirituais [...],” para, assim, adaptá-lo às condições da vida moderna coletiva.

A Campanha de Alfabetização de Adultos no Rio Grande do Norte

No Rio Grande do Norte no governo de Aluizio Alves (1961-1966) e na gestão do Secretário de Educação e Cultura Calazans Fernandes, foi desenvolvida na cidade de Angicos (cidade natal do governador), conforme o próprio Secretário Calazans Fernandes e Antonia Terra (1994, p. 52) com a concordância de Paulo Freire a “[...] Campanha de Alfabetização [de Adultos] patrocinada pela Aliança para o Progresso, da qual resultou a Experiência das “40 horas” de Angicos.”

No Rio Grande do Norte, a população estimada pelo Censo Demográfico de 1960 foi de 1.140.823 habitantes nos seus oitenta e três municípios; 427.243 residiam em área urbana e 585.515 em área rural, com índices altos de analfabetismo e semi-analfabetismo. Por sua vez, a quantidade de mulheres e homens no grupo entre 15 e 44 anos de idade que diziam não saber ler e escrever era de 117.754 mulheres (moradoras em área urbana 33.988 e em área rural 83.766) e de 117.441 homens (moradores em área urbana 26.568 e em área rural 90.873). Pelo trabalho de Fernandes e Terra (1994), a população estimada no município de Angicos era de, aproximadamente, 9.542 habitantes, sendo 75% de homens e mulheres analfabetos de mais de quatorze anos.

A Campanha de Alfabetização de Adultos ou como foi conhecida e reconhecida – a Experiência das “40 horas” de Angicos – oficialmente foi inaugurada no dia 18 de janeiro de 1963, com a 1ª Aula do educador Paulo Freire, assistida pelo governador do Estado

Aluizio Alves, pelo Secretário de Educação e Cultura Calazans Fernandes, pelos quinze estudantes universitários que implantaram e efetuaram as “40 horas”, pelos jovens e adultos para alfabetização (aproximadamente 299 alunos; 143 mulheres e 156 homens), além de autoridades convidadas e jornalistas.

A conclusão da primeira turma da Experiência de “40 horas” de Angicos se deu em 2 de abril desse ano de 1963, com a cerimônia de entrega de trezentos certificados aos jovens e adultos alfabetizados de 20 a 71 anos de idades na presença do presidente da República, João Belchior Marques Goulart (1961-1964), ministrante da 40ª Aula da Experiência das “40 horas” de Angicos, além do Ministros de Estado, governadores de Estados do Nordeste, representantes da Aliança para o Progresso, Diretor da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene).

A Experiência das “40 horas” de Angicos tornar-se-ia a “experiência clássica” do chamado “Método Paulo Freire”, dirigido pelo próprio Paulo Freire. Nas palavras de Fernandes e Terra (1994, p. 147), o município de Angicos foi “[...] onde se desenrolou o primeiro programa piloto de alfabetização de adultos, pelo método Paulo Freire de 40 horas [...]” com o uso de materiais audiovisuais.

O Brasil vivia então – teoriza Paulo Freire (1980, p. 46) – exatamente o trânsito de uma época que se esvaziava para outra época que se consubstanciava com perspectiva de uma nova plenitude. “Nutrindo-se de mudanças, o tempo de trânsito é mais do que simples mudança. Ele implica realmente nesta marcha acelerada que faz a sociedade à procura de novos temas e de novas tarefas.”

No dinamismo complexo dessa época de trânsito de superação de antigos temas, emerge uma percepção renovada de muitos deles – por conseguinte para Freire (1980, p. 59) – a educação democrática do povo para o exercício da democracia e para a responsabilidade social, econômica e política “[...] haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu

tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição”.

A educação de adultos de “método” dialogal e ativo seria consequência do aprendizado ligado às condições recentes da atualidade e, ainda, capaz de cooperar com o povo se alfabetizando “[...] na indispensável organização reflexiva de seu pensamento”. Sublinha Freire (1980, p. 106), a própria essência da democracia, envolve um atributo fundamental que lhe é intrínseca – a mudança constante.

Assumir em Angicos a alfabetização de jovens e adultos mediante um método dialogal, ativo, participante e crítico seria admitir o discernimento de um Projeto de Educação de Adultos em bases populares, com o povo e para o povo *em* sua e *com* sua realidade, numa sociedade em transição com suas intensas contradições. A materialização de um programa mínimo de aprendizado de leitura e escrita (uma e outra iniciaria o alfabetizado no códigos da comunicação escrita), cálculo aritmético, além de noções de cultura e natureza e de experiência humana e experiência profissional exigiu que Paulo Freire experenciasse o Projeto de Educação de Adultos ensaiado por cinco anos em Recife (Pernambuco), por meio do Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco com suas instituições básicas de educação e cultura popular: o *Círculo de Cultura* e o *Centro de Cultura*. Por ser assim,

[...] em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o *Círculo da Cultura*. Em lugar do professor, com tradições fortemente ‘doadora’, o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante do grupo*. Em lugar dos ‘pontos’ e de programas alienados, *programação*

compacta, ‘reduzida’ e ‘codificada’ em unidades de aprendizado. (Freire, 1980, p. 103, grifos do autor).

Especialmente nos Círculos de Cultura – unidade de ensino que substituía a “escola” – instituía-se o debate dialógico e grupal – pelas explicações de Freire (1980, p. 154) – “[...] ora em busca do esclarecimento de situações, ora em busca de ação mesma, decorrente do esclarecimento das situações.” Para conferir esclarecimento de suas teorizações e da práxis educacional de modo particular no universo vocabular e existencial, palavra geradora (separada em sílaba) e representação gráfica – Paulo Freire descreve uma situação de aprendizagem expressada pela linguagem escrita e falada na Experiência de “40 horas” de Angicos.

Num dos Círculos de Cultura da Experiência de Angicos – Rio Grande do Norte – que fora coordenado por uma de nossas filhas, Madalena, no quinto dia de debate, em que apenas se fixavam fonemas simples, um dos participantes [alunos] foi ao quadro negro para escrever, uma ‘palavra de pensamento. E redigiu: ‘o povo vai resolver (corruptela de resolver) os problemas (corruptela de problemas) do Brasil votando conciente’ sem o s da sílaba cons. (Freire, 1980, p. 119, grifos do autor)

A educação de adultos de “método” dialógico e ativo na Experiência de “40 horas” de Angicos foi firmemente sistematizado numa ideia pedagógica muito esclarecedora de povo se alfabetizando: o povo se alfabetizando para que se conscientize para que se alfabetize. Daí, para Paulo Freire (1980, p. 120), à medida que a educação de adultos de “método” dialógico e ativo “[...] ajude o homem a se conscientizar em torno de sua problemática, em torno de sua condição de pessoa, por isso de sujeito, se instrumentalizará para as suas opções.” Daí, a educação de adultos de “método” dialógico e

ativo em bases populares na Experiência de “40 horas” de Angicos, por conseguinte, dialogou, pois, com a ideia de democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental.

Conclusão

Especialmente, as ideias pedagógicas de Paulo Freire (1980, p. 44) orientavam-se pelo senso de julgamento de que uma “[...] época histórica representa, assim, uma série de aspirações, de anseios, de valores, em busca de plenificação.” Essas aspirações de anseios e de valores em busca de plenificação demandaram, conseqüentemente, projetos de educação adulto igualitário para povo, para dialogar com ele pelo seu testemunho de vida e por educação ativa. Para uma sociedade democrática – pelas reflexões de Paulo Freire (1980, p. 104) havia-se de promover uma educação alfabetizadora (que não levasse o povo a posições quietistas e de *paciente*), mas que “[...] desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, características dos estados de procura, de invenção e reivindicação.” Uma educação como esforço de libertação humana com sua indispensável organização reflexiva do pensamento humano.

As ideias pedagógicas de Paulo Freire (1980a, p. 74, grifos nossos) dialogaram, criticamente, com certas ideias pedagógicas, mais precisamente aquelas que qualificavam o povo analfabeto como “*enfermo*”, “*paciente*” a quem se aplicam “*remédios*”. O povo analfabeto “[...] como uma pessoa que existe à *margem* da sociedade [...] como uma espécie de ‘*homem doente*’, para o qual a alfabetização seria *medicamento* ‘*curativo*’, que lhe permitiria ‘voltar’ à estrutura ‘*sadia*’ da qual havia sido separado.” No limite, haveria um repertório de ideias pedagógicas transmitida subliminarmente para o povo para que assim se julgasse.

Paulo Freire rejeitava, decisivamente, uma educação alfabetizadora de jovens adultos que ditava ideias (em lugar de trocar ideias), uma educação em que o povo fosse “paciente” da alfabetização (mas o seu sujeito), para que o homem do povo,

Não [fosse] esse *paciente* do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem ‘trabalho’ lições que falam de ASA – ‘Pedro viu a Asa’. ‘A Asa é da Ave’. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que as vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. ‘Eva viu a uva’. (Freire, 1980, p. 104).

Na Experiência das “40 horas” de Angicos daquele ano de 1963, o discurso do alfabetizando Antônio Ferreira perante o Presidente da República, o governador do Estado, os seus professores e professoras e todos os colegas, singulariza, firmemente, aquela ideia pedagógica de Paulo Freire de povo se alfabetizando: o povo se alfabetizando para que se conscientize, para que se alfabetize.

Em outra hora, há poucos dias, ninguém sabia ler, não sabia de letras algumas, como eu era um que não sabia; [...] E hoje em dia, graças a Deus e os meus professores, já assino o meu nome e leio algumas coisas, graças a Deus. Tanto que fiquei bastante satisfeito com o *alfabetismo* que *fez a nós aprendermos*. Eu, já com a idade avançada, com 51 anos, mas graças a Deus tenho a inteligência e já vou escrevendo qualquer coisa. Hoje mesmo, já fiz uma cartinha pra o Sr. Presidente da República, dizendo algumas coisas. E do mais que peço a sua majestade que é a pessoa maior que nos enxergamos no Brasil, é o Presidente da

República, qualquer coisa, ouviu, peço que continue o curso de aula para nós todos, não tão somente no Rio Grande do Norte como em todos os lugares por aí que tem necessidade, de milhares e milhares que não sabem as primeiras letras do alfabeto; são pessoas que têm necessidade, para melhorar a situação do Brasil [...]. Tanto que eu fiquei muito satisfeito e mais satisfeito ficarei continuando, a escola. [...] Temos muita necessidade das coisas que nós não sabia, e que hoje estamos sabendo. *Em outra hora nós era massa, hoje já não somos massa, estamos sendo povo.* Nós todos, alunos, uns 300 e tantos ou 400, já sabemos escrever qualquer coisa, e lê outras coisas. Com a continuação, amanhã ou depois, sabemos escrever as cartinhas do Presidente da República, sabemos fazer qualquer coisa em favor do Brasil, em favor do Estado. Tanto que estamos bastante satisfeitos com estas aulas e devemos continuar. Aqui eu faço pausa. Está me faltando uma música; e desculpe a todos agradecido, ouviu?. (Discurso do alfabetizando Antônio Ferreira, 1963, In Gadotti, 2014, p. 41-42, grifos nossos).

Em Angicos, os jovens e adultos alfabetizados, nos Círculos de Cultura, pelo “Método Paulo Freire” haviam se politizado: “Em outra hora nós era massa, hoje já não somos massa, estamos sendo povo.”

Referências bibliográficas

- Brasil. (1950). Relatório das atividades no exercício de 1949, apresentado ao Senhor Ministro da Educação e Saúde, professor Clemente Mariani, pelo Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, professor M. B. Lourenço Filho. In: *Serviço de Educação de Adultos no exercício de 1949*. Rio de Janeiro. (texto datilografado).
- Brasil. (1962). *Censo demográfico de 1960. Rio Grande do Norte e Paraíba*. Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística / Departamento de Estatísticas de População. (v. 1, tomo V).

- Brasil, Ministério da Educação e Saúde (1951). Relatório apresentado ao Senhor Ministro da Educação e Saúde, professor Pedro Calmon, pelo Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, professor M. B. Lourenço Filho. In: *Serviço de Educação de Adultos no exercício de 1950*. Rio de Janeiro. (texto datilografado).
- Decreto-Lei n.º 38.968, de 27 de outubro de 1952. Reforça o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar, reorganiza a assistência escolar, cria os cursos de educação de adultos e promove uma campanha nacional contra o analfabetismo. *Diário do Governo*, Lisboa, n. 241, p. 1091. (Suplemento).
- Decreto-Lei n.º 38.969, de 27 de outubro de 1952. Regula a execução do Decreto-Lei n.º 38.968, que reforça o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar. *Diário do Governo*, Lisboa, n. 241, p. 1091.
- Fernandes, C. & Terra, A. (1994). *40 horas de esperança. O método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos*. São Paulo: Editora Ática.
- Ferreira, A. G. & Mota, L. (2011). Representações no plano de educação popular e da Campanha Nacional de Educação de Adultos no ensino normal primário de Coimbra. In: L. Alcoforado, J. A. G. Ferreira, & A. G. Ferreira, & C. Vieira et al. (Org.), *Educação e formação de adultos. Políticas, práticas e investigação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Freire, P. (1980). *Educação como prática da liberdade* (11.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1980a). *Conscientização. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (3.ª ed.). São Paulo: Editora Moraes.
- Gadotti, M. (Org.) (2014). *Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Gandini, R. P. C. & Riscal, S. A. (2002). Manuel Bergström Lourenço Filho. In: M. L. A. Fávero & J. M. Britto (Org.), *Dicionário de educadores no Brasil. Da colônia aos dias atuais* (2.ª ed.) aum. Rio de Janeiro: Editora UFRJ-Mec-Inep-Comped.
- Lourenço Filho, M. B. (1945). O problema da educação de adultos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 5(14), 169-185.
- Lourenço Filho, M. B. (1949). Educação de base para adolescentes e adultos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 13(37), 122-140.
- Lourenço Filho, M. B. (2002 [1940]). Prefácio da 1ª edição. In: R. Lourenço Filho & C. Monarcha (Org.), *Tendências da educação brasileira* (2.ª ed.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1947). Declarações do Sr. Ministro da Educação e Saúde, professor Clemente Mariani, em entrevista coletiva à imprensa, em 15 de janeiro de 1947. In: *Documentos iniciais da Campanha*. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

(Página deixada propositadamente em branco)

32. QUESTÕES DE GÊNERO E CIDADANIA: REFLEXÕES BREVES SOBRE O PODER EMANCIPATÓRIO DA EDUCAÇÃO

*Cristina C. Vieira*¹⁵⁴

*Maria Teresa Alvarez Nunes*¹⁵⁵

*Maria Jorge Ferro*¹⁵⁶

Resumo

Neste capítulo pretende-se discutir o papel da educação, considerada em sentido lato, na promoção da consciência crítica de quem aprende, mas também de quem ensina, seja qual for o contexto em análise, a respeito das aprendizagens de género, na sua maioria assentes em estereótipos que restringem a auto-determinação de cada pessoa nas suas escolhas e trajetos de vida. A reflexão apresentada resulta de experiências de formação contínua de docentes sobre as temáticas de género, educação e cidadania, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal, durante

¹⁵⁴ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS 20), Portugal.

¹⁵⁵ Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais (CEMRI), Universidade Aberta, Portugal.

¹⁵⁶ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal.

um período de dois anos, tendo envolvido sete cursos e cerca de 100 participantes.

Abstract

In this chapter it is our intention to discuss the role of education, considered in a broad sense, in promoting critical awareness of the learner, but also of those who teach, no matter the context under analysis, about the appropriation of knowledge related to gender, mostly based on stereotypes that restrict self-determination of each person in their decisions and life paths. Such reflection results from continuing education experiences of teachers on issues related to gender, education and citizenship, in the Faculty of Psychology and Sciences of Education, University of Coimbra, Portugal, for a two-year period, involving seven courses and about 100 participants.

Introdução

A educação, entendida em sentido lato, é o recurso mais importante de uma sociedade para fomentar mudanças positivas, condizentes com os valores amplamente partilhados de cidadania, qualquer que seja a idade de quem aprende, a modalidade de ensino, ou o contexto onde essas aprendizagens são efetuadas. Sabe-se também que a educação assume um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades para todos/as, sendo necessário para isso que as diversas instâncias com responsabilidades educativas estejam concertadas entre si e sejam capazes de estar atentas e em sintonia quanto às necessidades específicas das pessoas que aprendem, à importância efetiva dos assuntos a debater e às características de quem ensina, como o faz e que conteúdos e recursos mobiliza.

O currículo da escolaridade obrigatória em Portugal não contempla de maneira explícita (*de jure*), e ao longo de todos os ciclos de ensino, um momento ou um espaço específico no horário letivo que convoque crianças e jovens para a discussão das questões de género ou de quaisquer outras formas de desigualdades de poder, que conduzem às assimetrias sociais, tudo isto apesar de o eixo estruturante da promoção da igualdade entre homens e mulheres, por via da educação formal, ser assumido como um princípio fundamental das políticas públicas em Portugal¹⁵⁷.

Há recomendações oficiais para a introdução destes conteúdos, no âmbito da educação para a cidadania, ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória em Portugal, disponíveis no sítio

¹⁵⁷ Ver *V Plano Nacional para a Igualdade, Género, Cidadania e Não-Discriminação* (2014-2017), Resolução do Conselho de Ministros 103/103, disponível em https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2014/01/V_PL_IGUALD_GENERO.pdf

oficial da Direcção-Geral da Educação (DGE), com o objetivo de levar a escola a “contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (DGE, 2013, p. 1). Porém, a expressão ‘linhas orientadoras’¹⁵⁸, que é usada para sugerir o tratamento de tais assuntos, que são vistos como temas transversais à sociedade, ao pretender salvaguardar o respeito pela autonomia das escolas e dos/as docentes, faz desde logo crer que se trata, talvez, de conteúdos suplementares, que poderão ser ou não incluídos nas práticas letivas, ao longo do percurso escolar de alunos e alunas, anterior à entrada para a universidade ou à saída para o mundo do trabalho.

As quinze áreas temáticas de educação para a cidadania disponíveis são as seguintes¹⁵⁹: educação rodoviária; educação para o desenvolvimento; educação para a igualdade de género; educação para os direitos humanos; educação financeira; educação para a segurança e defesa nacional; educação para o voluntariado; educação ambiental e para a sustentabilidade; dimensão europeia da educação; educação para os *media*; educação para a saúde e a sexualidade; educação para o empreendedorismo; educação do consumidor; educação intercultural; e educação para o risco. Algumas têm inclusive referenciais já elaborados, bem como são disponibilizados documentos de referência, que constituem excelentes recursos para os/as docentes que queiram trabalhar as temáticas mencionadas em sala de aula. Contudo, como se disse, as escolas têm autonomia para incluir, ou não, estes tópicos no seu projeto educativo e o corpo docente é livre de escolher se pretende frequentar, ou não,

¹⁵⁸ Documento para consulta disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf .

¹⁵⁹ Consultar: <http://www.dge.mec.pt/areas-tematicas>.

ações de formação especialmente desenhadas para a exploração de diferentes dimensões da cidadania que podem considerar-se primordiais para a experiência docente, em particular, e para a vivência humana, em geral.

Não havendo aqui espaço para debater todas as áreas temáticas fundamentais que poderiam ser elencadas no âmbito da educação para a cidadania, este capítulo é dedicado a breves reflexões sobre o poder emancipatório que a educação de alunos e alunas e a formação inicial e contínua de docentes poderá ter para quem aprende e para quem ensina, na desconstrução de aprendizagens formais ou informais eivadas de estereótipos de género, prejudiciais a ambos os sexos, muitas vezes veladas, silenciosas ou mascaradas por uma aparente contemporaneidade.

Dedica-se o primeiro ponto do capítulo a uma clarificação conceptual das expressões *sexo* e *género* e à apresentação de conceitos-chave propostos por cientistas de inspiração feminista, o que se revela indispensável, em nosso entender, para uma leitura clarividente deste trabalho. As reflexões apresentadas no segundo ponto derivam sobretudo da experiência de duas das autoras como dinamizadoras de ações de formação acreditadas para docentes, sobre género, educação e cidadania, por eles e elas frequentadas em regime voluntário e horário pós-laboral, e que implicaram trabalho presencial e autónomo (nas escolas, com alunos e alunas de diferentes idades), por um período de dois meses em cada um dos sete grupos que tomamos como referência, entre 2013 e 2015, num total de cerca de uma centena de participantes. Estes cursos não conferentes de grau foram oferecidos pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, com o apoio da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG), que é um organismo do poder central diretamente dependente da Presidência do Conselho de Ministros.

1. Sexo e género: das categorias biológicas às aprendizagens sociais

A nossa experiência como docentes e como formadoras de pessoas adultas – docentes e outros/as profissionais – em questões relativas à chamada *igualdade de género* faz-nos dedicar algumas linhas deste capítulo à necessária distinção entre os conceitos de *sexo* e de *género*, que tendem a ser erradamente usados como sinónimos. Seguindo autoras clássicas neste domínio (e.g., Oakley, 1972; Scott, 1986), o termo *sexo* deve ser usado para nos referirmos à categoria sexual dos indivíduos – sexo masculino ou sexo feminino – determinada pelos cromossomas sexuais. O genótipo traduz-se exteriormente em características fenotípicas que costumam, na grande maioria dos casos, justificar esta divisão dicotómica relativa à forma do corpo e dos órgãos genitais.

O termo *sexo* neste contexto deve, por isso, ser utilizado para descrever, por exemplo, uma amostra em termos estatísticos (estatísticas desagregadas por sexo), para identificar as pessoas em termos de categorias biológicas, não pressupondo, no entanto, características psicológicas (ou físicas), aptidões ou outros aspetos mais identitários de cada sujeito, dada a miríade de possibilidades de desenvolvimento humano. Tal como Simões (1990) considerou a idade uma *variável vazia*, para se referir ao fraco poder explicativo deste indicador na compreensão do comportamento humano, também consideramos, neste enquadramento, o *sexo* como tal, quer pela variabilidade intraindividual, quer pela interindividual. A primeira refere-se ao reconhecimento de que cada pessoa se desenvolve de maneira diversa – e em ritmos assíncronos – em diferentes domínios (físico, cognitivo, afetivo, identitário, social, moral, etc.), e a segunda remete-nos para o reconhecimento das diferentes formas de ser e de estar em sociedade, todas elas válidas e reconhecidas, desde que se rejam pelos princípios fundamentais de cidadania da vida democrática.

Por seu turno, o termo *gênero*, nunca podendo ser expresso no plural, deve ser entendido como uma *grelha de leitura da realidade*, na medida em que ele foi trazido para as Ciências Sociais, nos anos 60 do século XX (Neves, 2015) para desfazer a visão essencialista de que de uma pessoa do sexo masculino se devem esperar certos atributos, interesses e competências, e de uma pessoa do sexo feminino se devem esperar outros, habitualmente vistos como opostos e tendencialmente complementares, ainda que o feminino tenda a aparecer simbolicamente como subordinado ao masculino. Nas palavras de Amâncio (2002):

O fundamental na diferenciação entre o masculino e o feminino não são os atributos que, aparentemente, os distinguem (...) mas sim o facto dos conteúdos que definem a masculinidade estarem confundidos com outras categorias supra-ordenadas, como a de pessoa adulta, enquanto os significados femininos definem apenas um corpo sexuado. É neste processo de construção social que o simbolismo masculino se constitui como referente universal relativamente ao feminino que permanece marcado pela categoria sexual (p. 59).

Longe vão os tempos em que Parsons (1955, citado por Sprinthall & Collins, 2011) falava da expressividade feminina e da instrumentalidade masculina¹⁶⁰, mas a ciência dita *mainstreaming*¹⁶¹ e as

¹⁶⁰ No seguimento desta visão assimétrica dos papéis sexuais, tende a esperar-se que os homens sejam mais competitivos, dominadores e independentes do que as mulheres, e que elas sejam mais dependentes, sensíveis e preocupadas com o bem-estar social do que eles. Estes estereótipos afetam, não apenas as reações das pessoas adultas, nas suas auto-avaliações e relações interpessoais, mas também por exemplo a forma como na família são educadas as crianças e adolescentes (Sprinthall & Collins, 2011).

¹⁶¹ Referimo-nos aqui à visão nomotética (*i.e.*, estabelecimento de leis gerais) de construção do conhecimento científico, fundada pelo paradigma positivista, muito assente ainda numa tentativa de estabelecimento de princípios explicativos do

práticas quotidianas parecem continuar a evidenciar resquícios desse pensamento dual (Ostrouch-Kaminska & Vieira, 2015), não apenas em contextos informais de aprendizagem, mas também em espaços organizados que conferem certificados ou diplomas acadêmicos. Falar de gênero significa também falar de *ordem (ou contrato) social aprendida* em diferentes contextos (cf., Scott, 1986), que parece ser normativa e prescritiva de comportamentos e decisões individuais e grupais, para mulheres e também para homens, a qual convém desocultar, desconstruir, debater e reformular.

Para que a prossecução de medidas tendentes à promoção da igualdade de gênero se traduza numa efetiva equidade de acesso a bens e recursos, situamo-nos na linha do que defendeu Ollangnier (2014), de que um ato educativo *sensível ao gênero* deve ser entendido, no limite, como a possibilidade de permitir às pessoas que aprendem, uma igualdade “de acesso às oportunidades da vida” (p. 223), analisando a informação à sua volta com as chamadas *lentes de gênero*, segundo a proposta de Bem (1993). Estas não são mais do que a tomada de consciência crítica de que o gênero continua a ser um *eixo estruturante das relações sociais*, e que o seu uso indevido – e sobretudo o seu *esvaziamento* pela colagem errónea ao termo sexo – apaga ou ofusca a heterogeneidade de características e potencialidades dos grupos formados com base nas categorias sexuais, sendo que há muitas mulheres e muitos homens – muitas formas de se ser e de se expressar – em todas as categoriais sociais.

O cruzamento das diferentes pertenças individuais e os possíveis processos discriminatórios subseqüentes trouxeram para

comportamento humano, baseando as conclusões em grandes amostras, em dados quantitativos analisados por modelos matemáticos, em avaliações de confiabilidade baseadas em deduções a partir de postulados estatísticos, etc. Ninguém duvida, com toda a certeza, de que esta abordagem deixa muitas pessoas e grupos de fora – que ficam sem voz ou que são invisibilizados – desta tentativa de dar inteligibilidade aos fenómenos humanos.

a discussão neste campo o conceito de *interseccionalidade*, que traduz basicamente a ideia de que para descrever uma pessoa é preciso recorrer a diversas categorias, sendo que cada um de nós é um ser único, em virtude da multiplicidade de combinações. As discriminações exercidas sobre pessoas e grupos tendem, por esse motivo, a ser múltiplas e as experiências de discriminação e de violação dos direitos humanos derivam de uma diversidade de relações desiguais de poder, assentes não apenas no sexo do indivíduo, mas também na etnia, na idade, na situação de deficiência, orientação sexual, situação de migrantes, entre outras (Khosla, 2008). Por conseguinte, qualquer atitude crítica que fomente o reconhecimento da pluralidade da vida humana obriga-nos “hoje a questionar permanentemente de que mulheres e de que homens falamos quando falamos de mulheres e homens, respetivamente” (Neves, 2015, p. 39), se o objetivo for assumir uma abordagem não excludente, onde o valor de todos/as é respeitado e promovido.

Concordamos que “o surgimento e a utilização do conceito de género no campo académico estão intimamente ligados ao papel do feminismo e das lutas das mulheres pela igualdade e respetivos efeitos nos campos disciplinares, na universidade e na investigação científica” (Torres, Maciel, & Sant’Ana, 2015, p. 1). Isso não significa, no entanto, que falar de género seja falar de mulheres ou dos ‘problemas das mesmas’, pois a problematização do quotidiano traz necessariamente consigo o falar também de homens e das relações sociais entre os sexos. O género pode, por isso, ser um conceito muito rico do ponto de vista das potencialidades de análise da realidade que oferece, movido por uma dimensão ética e política fundamentada na teoria feminista (Neves, 2015). Leva-se assim quem ensina e quem aprende a desenvolver uma autonomia crítica ‘não neutra’ (ou cega), em termos de género, na construção do conhecimento sobre si, as outras pessoas e o mundo.

2. Gênero, cidadania e exercício da profissão docente: pode a educação ser emancipatória?

Iniciamos este ponto com uma referência ao pensamento inspirador de Paulo Freire, sobre a intencionalidade do ato educativo, pois no seu entender ensinar exige a tomada de decisões (Freire, 2000), sendo que “a educação, especificidade humana [deve ser vista] como um ato de intervenção no mundo” (p. 122). De acordo com a visão crítica deste autor acerca da responsabilidade dos/as educadores/as na promoção de um conhecimento que tenha valor emancipatório para quem aprende, resultando isso quer da coerência do comportamento pedagógico (do docente) com os conteúdos ensinados, quer da valorização dos saberes de quem assume o papel de educando/a, adquiridos a partir das experiências quotidianas, Paulo Freire (2002) propõe aos docentes a prática do “desnudamento do contraditório” (p. 210). Nas suas palavras, “o cinismo não é a arma indicada para a reconstrução do mundo” (*idem, ibidem*), pelo que quem exerce a autoridade de ensinar deve pautar-se pela coerência, pela humildade e pela crença genuína naquilo que faz:

(...) qualquer que seja a visão político-pedagógica que tenhamos, como quer que a chamemos, pedagogia feminista, pedagogia radical, pedagogia crítica, pedagogia libertadora, pedagogia construtivista, precisamente porque progressista (...) teremos de buscar, por este ou por aquele caminho, a superação da contradição representada na incoerência (Freire, 2002, p. 211).

Fazendo uma analogia com as ideias de Paulo Freire, gostaríamos agora de partilhar algumas reflexões (e “falas”) de docentes participantes em sete cursos de formação, com um total de 15h presenciais e 15 horas de trabalho autónomo (durante o qual havia oportunidade para desenvolver atividades em sala de aula) cada.

A realização destes cursos, na modalidade de oficina de formação, teve como objetivo levar os e as docentes a conhecer o Projeto dos Guiões de Educação Género e Cidadania¹⁶², da CIG¹⁶³, no âmbito do qual tinham sido publicados e disponibilizados em suporte de papel e online quatro guiões: um para o ensino pré-escolar¹⁶⁴; um para o 1º ciclo do ensino básico¹⁶⁵ (primeiros quatro anos de escolaridade obrigatória); um para o 2º ciclo¹⁶⁶ (5º e 6º anos); e um para o 3º ciclo¹⁶⁷ (7º, 8º e 9º anos de escolaridade). Refira-se que a publicação do guião para o ensino secundário (10º, 11º e 12º anos) deverá acontecer até final de 2016, dando cumprimento à medida 14 da área estratégica 2, sub-área 2.1. relativa à educação, ciência e cultura do V PNI¹⁶⁸.

O critério para a seleção das inscrições era o facto de o/a docente estar a exercer naquele ano letivo a sua profissão, independentemente do ano de escolaridade em que lecionava ou a zona do país de onde era proveniente. Participaram nestes cursos não conferentes de grau e gratuitos docentes desde o nível pré-escolar ao ensino pré-universitário, de ambos os sexos, mas com uma predominância clara de profissionais do sexo feminino. No final de cada curso, para fins de avaliação, era pedida a cada participante uma reflexão final, anónima, sobre a utilidade da formação, as razões da inscrição e a intencionalidade de dar continuidade no futuro, com

¹⁶² Guiões em versão digital disponíveis para download em <https://www.cig.gov.pt/documentacao-de-referencia/doc/cidadania-e-igualdade-de-genero/>

¹⁶³ Sítio oficial disponível em <https://www.cig.gov.pt/>

¹⁶⁴ Disponível em https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/10/398_15_Guiao_Pre_escolar.pdf

¹⁶⁵ Disponível em http://www.arteset.com/NET_Guiao_1Ciclo_220915.pdf

¹⁶⁶ Disponível em https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/guiao_educa_2ciclo.pdf

¹⁶⁷ Disponível em https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2016/07/3Ciclo_Versao_Digital_FinalR.pdf

¹⁶⁸ Disponível em https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2014/01/V_PL_IGUALD_GENERO.pdf

outras turmas e em diferentes anos de escolaridade, a algumas das atividades desenvolvidas.

Nesta sequência, foi para nós extremamente enriquecedor perceber que uma parte substancial dos/as participantes foi capaz de identificar, como primeiro grande indicador de satisfação, a tomada de consciência individual para a necessidade de auto-reflexão e de auto-avaliação, quer como docente, quer como cidadão ou cidadã, no exercício dos mais variados papéis sociais, dada a ‘impregnação’ (inconsciente) de estereotípias de gênero de algumas das suas práticas, dentro e fora da escola.

Passamos a transcrever algumas das reflexões deixadas pelos docentes, por escrito, no final das ações, onde fazem uma avaliação pessoal e deixam sugestões:

- “Esta formação facultou-nos conhecimentos e materiais muito úteis para o nosso desempenho diário e que nos possibilitam melhorar e enriquecer o ensino/formação dos jovens, consciencializando-os e sensibilizando-os para estas temáticas”.
- “Deveria haver mais formações destas, indispensáveis para a prática de todos os docentes. Os Agrupamentos de Escolas deveriam estar mais envolvidos”.
- “A minha sugestão está relacionada com a realização de um Guião de Educação Género e Cidadania para adultos, uma vez que trabalho por vezes com este público e também porque me parece importante e pertinente debater estas questões com adultos, não só pela sua experiência de vida, mas também porque é essencial promover a análise crítica neste público-alvo”.
- “Achei que o tema é muito interessante e que deveria, em posteriores ações, ser explorado nas suas mais variadíssimas vertentes”.

- “Considero que a formação foi muito pertinente. Gostei das apresentações individuais que nos permitiram contactar com diferentes realidades e abordagens. Sugeria novas formações com abordagens específicas para cada um dos ciclos [de ensino]”.
- “A oficina de formação superou as minhas expectativas. Considero-a uma mais-valia para o meu percurso profissional”.
- “A temática está na ordem do dia, continua sendo muito necessário transmitir ideias certas e ‘claras’ às nossas crianças e jovens, para que no mundo haja uma verdadeira igualdade de género”.
- “Estes temas devem ser tratados de uma forma mais integrada e integradora, no Projeto Curricular de Turma ou no Projeto Alargado do Agrupamento, com vista a uma educação para a cidadania”.
- “[Sugiro] uma maior divulgação nas escolas, pois foi só nesta formação que tivemos conhecimento deste trabalho, pois apesar de os Guiões estarem na Biblioteca Escolar, a comunidade não teve conhecimento de tal facto”.
- “A pesquisa em torno desta questão é importante, com vista ao respeito e melhoria das próximas gerações de mulheres (e de homens)”.
- “Seria bom que estas atividades fossem à escola”.
- “Os Guiões devem ser efetivamente enviados a todas as escolas”.
- “[Sugiro] o alargamento destas formações a mais docentes”.

Conclusão

Educar não é um ato neutro e a intencionalidade subjacente ao que se ensina traduz, da parte de quem tem o poder de organizar o ato educativo, a preocupação em trazer para os contextos de

aprendizagem temas que tornem as pessoas aprendizes, seja qual for a sua idade, capazes de poder gerir as suas vidas, com conhecimentos, mas também com autonomia de pensamento e atitude crítica face ao que as rodeia. Concordamos, por isso, com Freire (2002), quanto ao facto de haver:

uma incompatibilidade total entre o mundo humano da fala, da perceção, da inteligibilidade, da comunicabilidade, da ação, da observação, da comparação, da verificação, da busca, da escolha, da decisão, da rutura, da ética e da possibilidade de sua transgressão e a neutralidade não importa de quê (p. 125).

Educar para a promoção da igualdade entre homens e mulheres deve, nesta sequência, ser uma opção deliberada nos espaços de educação formal e não formal, no âmbito da aprendizagem dos valores de cidadania, o pode acontecer em todas as idades. Para tal torna-se necessária uma intenção política clara de reconhecer à escola um papel central na formação das crianças e jovens, tendo como objetivo o desenvolvimento de valores, de atitudes, de capacidades e de conhecimentos, que as tornem cidadãos e cidadãs participativos/as e críticos/as, tal como preconiza o documento recentemente publicado do Conselho da Europa (2016) sobre as competências para a cultura democrática. Uma escola com estas preocupações necessita de ter um corpo docente e não docente verdadeiramente consciente das responsabilidades partilhadas a este nível, não sendo possível esperar uma atuação condizente com os valores que se defendem, se as práticas, os modelos instituídos e o clima escolar forem contraditórios.

Nesta mesma linha, mas referindo-se em particular a formadores e formadoras de pessoas adultas, Ollangnier (2014) defende que é preciso que sejam capazes de passar primeiro por uma tomada de consciência crítica sobre si e sobre as suas convicções e práticas,

para depois se sentirem aptos a ultrapassar os seus próprios medos e dificuldades, se quiserem levar quem aprende a “uma tomada de consciência e a alterações de atitudes em matéria de relações sociais de sexo” (p. 221). Este percurso de desenvolvimento pessoal torná-los-ia “gente melhor. Gente mais gente” (Freire 2000, p. 165). Deve, pois, haver um compromisso ético de usar a educação, entendida em sentido lato, como o recurso mais poderoso para a construção de um futuro comum, sendo que a transformação social exige responsabilidade individual. Seja em matéria de combate a desigualdades de género, seja na abolição de outro tipo de discriminações que a estas possam associar-se, o cerne desta mudança reside na capacidade de cada pessoa, de lidar criticamente, mas de forma positiva para si e para os outros, com as condicionantes dos contextos de vida.

Referências bibliográficas

- Amâncio, L. (2002). O género na psicologia social em Portugal: perspetivas atuais e desenvolvimentos futuros, *ex aequo*, 6, 55-76.
- Bem, S. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. New York: Yale University Press.
- Conselho da Europa (2016). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/education/Source/competences/CDC_en.pdf
- DGE (2013). *Educação para a cidadania – linhas orientadoras*. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (15ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Cartas a Cristina Reflexões sobre minha vida e minha práxis*. (2ª ed.). São Paulo: Editora UNESP.
- Khosla, P. (2008) (Eds.). *Gender in local government. A sourcebook for trainers*. Nairobi: United Nations Human Settlements Programme. Disponível em: http://www.un.org/womenwatch/directory/pdf/Source_BK_9-May.pdf
- Neves, S. (2015). Pode o género não ser feminista? In A. Torres, H. Sant’Ana, & D. Maciel (Eds.), *Estudos de género numa perspectiva interdisciplinar* (pp. 37-46). Lisboa: Editora Mundos Sociais.

- Oakley, A. (1972). *Sex, gender, and society*. London: Temple Smith.
- Ollangnier, E. (2014). *Femmes et défis pour la formation des adultes. Un regard critique non-conformiste*. Paris: L'Harmattan.
- Ostrouch-Kaminska, J., & Vieira, C. C. (2015) (Eds.). *Private world(s). Gender and informal learning of adults*. The Netherlands: Sense Publishers.
- Scott, J. A. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053-1075.
- Simões, A. (1990). Alguns mitos respeitantes ao idoso. *Revista Portuguesa de pedagogia*, XXIV, 109-121.
- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (2011). *Psicologia do adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista* (5ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Torres, A., Maciel, D., & Sant'Ana, H. (2015). Introdução. In Torres, H. Sant'Ana, & D. Maciel (Eds.). *Estudos de género numa perspectiva interdisciplinar* (pp. 1-6). Lisboa: Editora Mundos Sociais.

LUÍS ALCOFORADO, Doutor em Ciências da Educação, especialidade de Educação Permanente e Formação de Adultos. Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coordenador do Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, Membro da Coordenação do Doutoramento em Ciências da Educação. Investigador do Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE), do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEISXX).

MÁRCIA REGINA BARBOSA, Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade do Porto. Professora Adjunto pela Universidade Federal de Pernambuco. Na qualidade de Professora e Investigadora atua nas áreas de Educação de Jovens e Adultos, Políticas Educacionais, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Como Investigadora Integra ainda, o NUPEP (Universidade Federal de Pernambuco) e o CEISXX (Universidade de Coimbra).

DENISE APARECIDA BRITO BARRETO, Pós-Doutora pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. É Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Titular do curso de Letras Vernáculas e Modernas do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) – PPGEd - da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Na qualidade de professora e pesquisadora atua na área de Educação e Linguagem, no campo dos Estudos Bakhtinianos; Letramento; Educação Linguística; Ensino e Aprendizagem, Educação de Jovens e Adultos; Alfabetização; Currículo e Formação Docente.

